

**T.C.**  
**Marmara Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**  
**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇEVİK LİDERLİK**  
**ÖZELLİKLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞA ETKİSİ:**  
**İNGİLTERE VE TÜRKİYE OKULLARINDA**  
**KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ**

**Azime Nehir ÖZDEMİR**  
**(Doktora Tezi)**

**İSTANBUL, 2020**


**T.C.**  
**Marmara Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**  
**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇEVİK LİDERLİK**  
**ÖZELLİKLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞA ETKİSİ:**  
**İNGİLTERE VE TÜRKİYE OKULLARINDA**  
**KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ**

**Azime Nehir ÖZDEMİR**  
**(Doktora Tezi)**

**Danışman: Prof. Dr. Münevver ÇETİN**

**İSTANBUL, 2020**



**Tüm kullanım hakları  
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.  
© 2020**

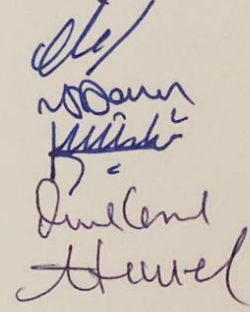
## ONAY

### ONAY

Azime Nehir ÖZDEMİR tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Çevik Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığa Etkisi: İngiltere ve Türkiye Okullarında Karşılaştırmalı Bir Analiz” konulu bu çalışma 04/03/2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Mehmet ÜNLÜ
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi M. Onur CESUR
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Ali TEMEL

İmza



# ÖZGEÇMİŞ

Azime Nehir Özdemir

## EĞİTİM BİLGİLERİ

- 2016 - 2020 Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Doktora Programı,  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,  
Marmara Üniversitesi
- 2014 - 2016 Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Programı,  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,  
Yeditepe Üniversitesi
- 2004 - 2008 İngiliz Dili ve Edebiyatı, Fen-Edebiyat Fakültesi, Lisans Programı,  
Atatürk Üniversitesi

## MESLEKİ DENEYİM

- 2008 - 2010 İngilizce Çevirmeni
- 2010 - 2018 İngilizce Öğretmeni

## İLETİŞİM BİLGİLERİ

nehirozdemir@marun.edu.tr

## ÖNSÖZ

21. yüzyılda bir ülkenin gelişmişlik seviyesine ulaşabilmesi için hızla süregelen değişim ve belirsizlik gibi süreçlerin yaratmış olduğu kaos ortamı ile mücadele edebilecek beyin gücüne sahip olması gerekmektedir. İleri bir beyin gücü de ancak yüksek standartlar taşıyan bir eğitim sistemi ile oluşturulabilir. Şüphesiz ki bu standartları sağlayacak olan kimselerin başında eğitim sistemi temel neferlerine önderlik etmekle yükümlü olan eğitim liderleri gelmektedir. Eğitim liderlerinin eğitim örgütlerini öğretmen, veli ve öğrenci ekseninde bütünleştirici ve başarıya esinleyici rolü, yenilikçi bir anlayışla birleştiğinde oluşturulacak olan çevik kültürün öz değerlerinin eğitim dünyasına sunacağı katkılar yadsınamaz. Bu bağlamda bu çalışmanın eğitim dünyasına önemli katkılar sunmasını temenni eder, çalışmamın şekillenmesinde emeği geçen Türkiye ve İngiltere’de görev yapmakta olan tüm eğitim dünyası çalışanlarına teşekkürü bir borç bilirim.

Tüm akademik süreçlerim boyunca değerli varlığımı yanımda hissettiren, tecrübesi ve bilgisi ile yolumu aydınlatan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Münevver Çetin’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmam boyunca benden akademik desteğini ve manevi katkılarını esirgemeyen komitemde yer alan değerli hocalarım Doç. Dr. Yusuf Alpaydın ve Doç. Dr. Mehmet Ünlü’ye, tez çalışmamın nihai haline ulaşmasında emekleri geçen hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Onur Cesur ve Dr. Öğr. Üyesi Ali Temel’e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak başta ailem olmak üzere yolumu aydınlatan tüm meslektaşlarıma ölçülemez manevi destekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarına etkisini Türkiye ve İngiltere’de karşılaştırmalı örnekler düzeyinde incelemek ve bu konuda katılımcı öğretmenlerden görüşler derlemektir. Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırma desenlerinden “sıralı açıklayıcı tasarım” bağlamında, karşılaştırmalı eğitim yöntemleri esasları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu tasarım kapsamında öncelikle nicel araştırma süreçleri yürütülmüş, gerekli analiz işlemleri gerçekleştirildikten sonra nitel basamaklara geçilmiştir.

İlk olarak araştırmanın nicel kısmı için Türkiye okullarında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu Yakası’nda bulunan resmi okul öncesi-ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 691 öğretmenden, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Çevik Liderlik Ölçeği” ve Allen, Meyer ve Smith (1993) tarafından geliştirilip Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından Türk dili ve kültürüne uyarlanmış olan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılarak “survey” yöntemiyle veriler toplanmıştır.

Araştırmanın İngiltere bölümü için ise Brighton&Hove Bölgesi’ndeki okul öncesi-ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 182 öğretmenden, araştırmacı tarafından İngiliz dili ve kültürüne uyarlanmış olan “Agile Leadership Scale” ve Allen, Meyer ve Smith (1993) tarafından geliştirilmiş olan “Organisational Commitment Questionnaire” kullanılarak “survey” yöntemiyle veriler toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise Türkiye’de ve İngiltere’deki nicel verilerin toplandığı okullarda görev yapmakta olan 30 öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi, nicel verilerin analizinde ise parametrik istatistiksel analiz teknikleri (T Testi, Anova...vb), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği ve Regresyon analiz teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan başlıca sonuçlar şu şekildedir: Gerek Türkiye gerekse İngiltere’deki çalışma kapsamına alınmış okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin

algılarına göre, okul yöneticilerinin çevik liderlik özellikleri sergiledikleri yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin çevik liderlik davranış özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında olumlu bir ilişkisellik dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin çevik liderlik davranış düzeylerinin, öğretmenlerin bağlılık hislerine etkileri incelendiğinde ise; her iki ülke sonuçları da çevik liderliğin örgütsel bağlılık olgusunu etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışlarına ilişkin algıları gerek Türkiye’de gerekse İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin; cinsiyetlerine, görev yaptıkları okul kademelerine, eğitim durumlarına, yaşlarına, mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak çeşitli farklılıklar göstermektedir. Her iki ülkede de yürütülmüş nitel araştırmaların bulguları ise araştırmanın nicel yönünü destekler niteliktedir. Türkiye ve İngiltere’de karşılaştırmalı olarak yürütülmüş bu araştırmanın sonuçlarına göre en çarpıcı bulgular özetle, çevik liderlik olgusunun ve bileşenlerinin eğitim örgütlerinde uygulanabilir liderlik özelliklerinde olduğu, küresel bir nitelik taşıdığı ve örgütsel bağlılık kavramı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu yönündedir. Ayrıca katılımcıların görüşleri ve araştırma sonuçları doğrultusunda okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışlarına ilişkin olarak birtakım öneriler de çalışmanın sonunda sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** çeviklik, liderlik, bağlılık, karşılaştırmalı eğitim



## **ABSTRACT**

The aim of this study is to investigate the effect of school administrators' agile leadership behaviours on organizational commitment of teachers at the level of comparative examples both in Turkey and the UK and to get opinions of participant teachers. This research was conducted in mixed method research design in which quantitative and qualitative methods are used together, in the context of "sequential explanatory design", taking into account the principles of comparative education methods. Within the scope of this design, primarily quantitative research processes were conducted; the completion of data analysis, qualitative steps were conducted.

First of all, the data for the dissertation was obtained from 691 teachers, working in pre-school, primary school, secondary and high schools in Asian Side of Istanbul for the academic year of 2018-2019 in the quantitative part of the research. In order to accomplish this task, the method of "survey" was conducted by using two scales; Agile Leadership Scale which was developed for his study by the researcher, and Organizational Commitment Questionnaire (OCQ), developed by Allen, Meyer and Smith (1993) and adopted by Dağlı, Elçiçek and Han (2018) into Turkish language and culture. For the UK part of the research, the related data for the dissertation, obtained from 182 teachers, working in pre-school, primary school, secondary and high schools in Brighton & Hove region for the academic year of 2018-2019 for the quantitative part of the research. The data were obtained from them using the method of "survey" by Agile Leadership Scale, adopted into English Language and Culture by the researcher and Organizational Commitment Questionnaire (OCQ), developed by Allen, Meyer and Smith (1993).

For the qualitative part of the research, data was obtained from 30 teachers working in the schools that were also part of quantitative part of the research in Turkey and the UK as a result of semi-structured interviews. The parametric analysis methods (T test, Anova, etc.), Pearson Product Moment Correlation and Regression analysis methods were carried out to analyse the collected data.

The main results of the research reveal that teachers, participating in the research both in Turkey and the UK, think school administrators have agile leadership characteristics. When the relationship between agile leadership characteristics of school administrators and teachers' perception of organizational commitment is examined, the results of the researches, conducted in both countries reveal that agile leadership characteristics of school administrators and teachers' organizational commitment perceptions have positive correlations. Upon examining the effects of agile leadership behaviour levels of school administrators on teachers' sense of commitment; the results of the research, conducted in both countries reveal that agile leadership characteristics have effect on organizational commitment sense of teachers. In addition, teachers' perceptions of agile leadership behaviours of their school administrators differ statistically when they are grouped based on gender, school level, age, graduation level and seniority in both countries. Findings of the qualitative research conducted in both countries often support the quantitative aspect of the research. To sum up, the most striking results of this research, carried out in both Turkey and the UK comparatively; the agile leadership phenomenon and its components have applicable leadership characteristics in educational organizations, has a global nature and a strong impact on the concept of organizational commitment. Finally, suggestions regarding the agile leadership behaviours of school administrators were presented at the end of the study in the light of participants' opinions and research results.

**Keywords:** agile, leadership, commitment, comparative education

## İÇİNDEKİLER

ONAY .....	i
ÖZGEÇMİŞ .....	ii
ÖNSÖZ .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xxx
KISALTMALAR.....	xxxii
BÖLÜM I: GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Varsayımlar .....	9
1.5. Sınırlılıklar .....	10
BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN .....	11
2.1. Liderlik Paradigması .....	11
2.1.1. Liderlik Olgusunun Tarihsel Temelleri ve Liderlik Teorileri .....	13
2.1.1.1. Büyük Adam Teorisi.....	15
2.1.1.2. Özellikler Teorisi .....	15
2.1.1.3. Davranışsal Liderlik Teorileri.....	17
2.1.1.3.1. Ohio State Üniversitesi Araştırmaları .....	17
2.1.1.3.2. Michigan Üniversitesi Araştırmaları.....	18
2.1.1.3.3. Blake ve Mouton'un Yönetsel Şebeke Modeli .....	20
2.1.1.3.4. McGregor'un X ve Y Teorileri .....	21
2.1.1.3.5. Likert'in Sistem 4 Modeli .....	23
2.1.1.3.6. Tannenbaum ve Schmidt'in Liderlik Doğrusu Modeli .....	23
2.1.1.4. Durumsal Liderlik Teorileri.....	25
2.1.1.4.1. Fiedler'in Etkin Liderlik Teorisi .....	26
2.1.1.4.2. House ve Evans'ın Yol-Amaç Teorisi .....	27
2.1.1.4.3. Vroom ve Yetton'un Karar Ağacı Modeli .....	28
2.1.1.4.4. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisi .....	29
2.1.1.4.5. Hersey ve Blanchard'ın Liderlik Modeli .....	29
2.1.1.5. Liderlikte Alternatif Yaklaşımlar.....	30
2.1.1.5.1. Transaksiyonel (Etkileşimci) Liderlik.....	31
2.1.1.5.2. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik.....	33

2.1.1.5.3. Otantik Liderlik Yaklaşımı .....	36
2.1.1.5.4. Spiritüel (Ruhsal) Liderlik Yaklaşımı .....	38
2.1.1.5.5. Etik Liderlik Yaklaşımı .....	40
2.2. Örgütsel Çeviklik Kavramı .....	43
2.2.1. Örgütsel Çeviklik Kavramının Bileşenlere Ayrılması .....	48
2.2.2. Örgütsel Çeviklik Olgusunun Tarihsel Gelişimi .....	51
2.2.3. Çevik Yazılım Geliştirme Yöntemleri.....	58
2.2.3.1. Scrum Felsefesi.....	59
2.2.3.2. Çevik Yaklaşım ve Şelale Modeli Temel Farklılıkları .....	61
2.2.4. Eğitim Dünyasında Çevik Dönüşümler.....	63
2.3. Çevik Liderlik .....	67
2.3.1. Çevik Liderlik Paradigmasına Genel Bakış .....	67
2.3.2. Çevik Liderlik Kavramının Açıklanması .....	70
2.3.3. Çevik Liderlik Gelişim Evreleri .....	73
2.3.4. Çevik Liderlik Evreleri Ek Yeterlilik Alanları .....	78
2.3.5. Çevik Liderlik Paradigması Alt Boyutları.....	79
2.3.5.1. Duygusal Çeviklik .....	80
2.3.5.2. Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Çevikliği.....	83
2.3.5.3. Sinerji Çevikliği.....	85
2.3.5.4. Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği.....	86
2.3.5.5. Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği .....	87
2.3.6. Çevik Liderlik ve Okul Yöneticiliği İlişkisi .....	89
2.3.7. Çevik Liderlik ile İlişkili Kavramlar .....	90
2.3.7.1. Dinamik Yetenekler Kavramı .....	90
2.3.7.2. Saydamlık ve Hesap Verme Kavramı.....	92
2.3.7.3. Yanıt Verme.....	93
2.3.7.4. Örgütsel Esneklik.....	94
2.3.7.5. Geribildirim verme .....	95
2.3.8. Geleneksel Örgüt Yapıları ve Çevik Liderlik Arasındaki Farklılıklar .....	95
2.4. Çeviklik ve Çevik Liderlik Kavramları ile İlgili Araştırmalar.....	97
2.5. Örgütsel Bağlılık .....	107
2.5.1. Örgütsel Bağlılık Kavramının Ortaya Çıkışı .....	107
2.5.2. Örgütsel Bağlılık Kavramının Sınıflandırılması .....	111
2.5.3. Tutumsal Bağlılık Yaklaşımı.....	112
2.5.3.1. Kanter Yaklaşımı .....	113
2.5.3.2. Etzioni'nin Yaklaşımı .....	114
2.5.3.3. O'Reilly ve Chatman'ın Yaklaşımı .....	116
2.5.3.4. Penley ve Gould'un Yaklaşımı .....	116

2.5.3.5. Allen ve Meyer'in Yaklaşımı .....	117
2.5.3.5.1. Duygusal Bağlılık.....	119
2.5.3.5.2. Devam Bağlılığı .....	120
2.5.3.5.3. Normatif Bağlılık .....	121
2.5.3.6. Örgütsel Bağlılıkta Diğer Sınıflandırmalar.....	122
2.5.4. Davranışsal Bağlılık .....	123
2.5.4.1. Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı .....	123
2.5.4.2. Salancik Yaklaşımı .....	124
2.5.5. Çoklu Bağlılık Perspektifi .....	124
2.6. Örgütsel Bağlılık ve Kişisel Faktörler Arasındaki İlişki.....	125
2.7. Örgütsel Bağlılık ile İlgili Araştırmalar .....	127
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM.....</b>	<b>134</b>
3.1. Araştırmanın Deseni.....	134
3.2. Araştırma Grupları .....	136
3.2.1. Evren ve Örneklem Yapısı .....	136
3.2.1.1. Türkiye Safhası için Evren ve Örneklem Yapısı .....	136
3.2.1.2. İngiltere Safhası için Evren ve Örneklem Yapısı .....	140
3.2.2. Nitel Çalışma Grupları .....	143
3.3. Veri Toplama Araçları .....	146
3.3.1. Çevik Liderlik Ölçeği .....	147
3.3.1.1. Madde Havuzunun Oluşturulması .....	148
3.3.1.2. Uzman Görüşüne Göre Görünüş ve Kapsam Geçerliliğinin Belirlenmesi .	149
3.3.1.3. Ölçek Yapısının Oluşturulması.....	152
3.3.1.4. Ölçek Çalışması için Araştırma Grubunun Belirlenmesi .....	152
3.3.1.5. Ölçeğin Geçerlilik Çalışmaları .....	155
3.3.1.6. Faktör Analizleri Sonucunda Alt Boyutların Adlandırılması .....	208
3.3.1.6.1. Faktör (1) ve Madde İçerikleri .....	208
3.3.1.6.2. Faktör (2) ve Madde İçerikleri .....	209
3.3.1.6.3. Faktör (3) ve Madde İçerikleri .....	210
3.3.1.6.4. Faktör (4) ve Madde İçerikleri .....	211
3.3.1.6.5. Faktör (5) ve Madde İçerikleri .....	211
3.3.1.7. Ölçeğin Güvenilirlik Çalışmaları.....	212
3.3.1.8. Ölçek Maddelerinin Sıralanması .....	219
3.3.2. The Agile Leadership Scale.....	219
3.3.2.1. Çeviri Süreci ve Dilsel Eşdeğerlilik Çalışmaları .....	220
3.3.2.2. Ölçek Çalışması için Araştırma Grubunun Belirlenmesi .....	227
3.3.2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile Teorinin Test Edilmesi.....	230
3.3.2.4. Uyarılma Ölçeğin Güvenilirlik Çalışmaları .....	232
3.3.3. The Organisational Commitment Questionnaire .....	233
3.3.4. Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	233

3.3.5. Araştırma Gruplarına İlişkin Demografik Bilgi Formları .....	233
3.4. Verilerin Toplanması .....	234
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması .....	234
3.4.1.1. Türkiye Safhası için Nicel Verilerin Toplanması .....	235
3.4.1.2. İngiltere Safhası için Nicel Verilerin Toplanması .....	235
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması .....	236
3.5. Verilerin Analizi .....	238
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi .....	238
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi .....	245
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR .....</b>	<b>248</b>
4.1. Nicel Araştırmaya Yönelik Bulgular .....	248
4.1.1. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Çevik Liderlik Algıları Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	248
4.1.1.1. Türkiye’de Görev Yapmakta olan Araştırma Grubunun Çevik Liderlik Algıları Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	248
4.1.1.2. İngiltere’de Görev Yapmakta olan Araştırma Grubunun Çevik Liderlik Algıları Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	254
4.1.2. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Araştırma Gruplarının Algılarına göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	260
4.1.2.1. Türkiye’de Görev Yapmakta olan Araştırma Grubunun Örgütsel Bağlılık Algıları Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	261
4.1.2.2. İngiltere’de Görev Yapmakta olan Araştırma Grubunun Örgütsel Bağlılık Algıları Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	263
4.1.3. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Araştırma Gruplarının Demografik Özelliklerine Göre Çevik Liderlik Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	266
4.1.3.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Çevik Liderlik Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	267
4.1.3.2. Eğitim Seviyesi Değişkenine Yönelik Çevik Liderlik Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	268
4.1.3.3. Kıdem Değişkenine Yönelik Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	270
4.1.3.4. Kıdem Değişkenine Yönelik Sinerji Çevikliği Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	273
4.1.3.5. Kıdem Değişkenine Yönelik Duyusal Çeviklik Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	275
4.1.3.6. Kıdem Değişkenine Yönelik Dijital Okur-Yazarlık ve Teknoloji Çevikliği Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	277
4.1.3.7. Kıdem Değişkenine Yönelik Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	280

4.1.3.8. Kıdem Değişkenine Yönelik Çevik Liderlik Algısı Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	283
4.1.3.9. Okul Kademesi Değişkenine Yönelik Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	285
4.1.3.10. Okul Kademesi Değişkenine Yönelik Sinerji Çevikliği Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	286
4.1.3.11. Okul Kademesi Değişkenine Yönelik Duygusal Çeviklik Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	288
4.1.3.12. Okul Kademesi Değişkenine Yönelik Dijital Okur-Yazarlık ve Teknoloji Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	289
4.1.3.13. Okul Kademesi Değişkenine Yönelik Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular.....	291
4.1.3.14. Okul Kademesi Değişkenine Göre Çevik Liderlik Toplam Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	292
4.1.3.15. Okul Kademesi Değişkenine Yönelik Çevik Liderlik Toplamı ve Alt Boyutları Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	294
4.1.3.16. Yaş Değişkenine Yönelik Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	295
4.1.3.17. Yaş Değişkenine Yönelik Sinerji Çevikliği Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	296
4.1.3.18. Yaş Değişkenine Yönelik Duygusal Çeviklik Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	298
4.1.3.19. Yaş Değişkenine Yönelik Dijital Okur-Yazarlık ve Teknoloji Çevikliği Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	301
4.1.3.20. Yaş Değişkenine Yönelik Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	303
4.1.3.21. Yaş Değişkenine Göre Yönelik Çevik Liderlik Toplamı Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	306
4.1.4. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Örgütsel Bağlılık Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	308
4.1.4.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Örgütsel Bağlılık Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	308
4.1.4.2. Eğitim Seviyesi Değişkenine Yönelik Örgütsel Bağlılık Alt boyutları Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	310
4.1.4.3. Kıdem Değişkenine Yönelik Duygusal Bağlılık Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	312
4.1.4.4. Kıdem Değişkenine Yönelik Devam Bağlılığı Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	315
4.1.4.5. Kıdem Değişkenine Yönelik Normatif Bağlılık Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	316
4.1.4.6. Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Toplam Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	319
4.1.4.7. Okul Kademesi Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	322

4.1.4.8. Okul Kademesi Değişkenine Yönelik Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	327
4.1.4.9. Yaş Değişkenine Yönelik Duygusal Bağlılık Alt boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	328
4.1.4.10. Yaş Değişkenine Yönelik Devam Bağlılığı Alt boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	331
4.1.4.11. Yaş Değişkenine Yönelik Normatif Bağlılık Alt boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	334
4.1.4.12. Yaş Değişkenine Yönelik Örgütsel Bağlılık Toplam Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular .....	336
4.1.5. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına göre Çevik Liderlik Davranış Özellikleri ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular .....	340
4.1.6. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına göre Çevik Liderlik Davranış Özelliklerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Etkileri .....	343
4.1.6.1. Çevik Liderlik Alt Boyutlarının Duygusal Bağlılık Alt Boyutuna Etkileri	343
4.1.6.2. Çevik Liderlik Algısı Toplamının Duygusal Bağlılık Alt Boyutuna Etkileri .....	345
4.1.6.3. Çevik Liderlik Alt Boyutlarının Devam Bağlılığı Alt Boyutuna Etkileri ..	346
4.1.6.4. Çevik Liderlik Algısı Toplamının Devam Bağlılığı Alt Boyutuna Etkileri	347
4.1.6.5. Çevik Liderlik Algısı Alt Boyutlarının Normatif Bağlılık Alt Boyutuna Etkileri .....	348
4.1.6.6. Çevik Liderlik Algısı Toplamının Duygusal Bağlılık Alt Boyutuna Etkileri .....	350
4.1.6.7. Çevik Liderlik Algısı Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılık Algısına Etkileri .....	351
4.1.6.7. Çevik Liderlik Algısının Örgütsel Bağlılık Algısına Etkileri .....	352
4.2. Nitel Araştırma Bulguları .....	353
4.2.1. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği Özelliklerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Nitel Bulgular .....	354
4.2.2. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Sinerji Çevikliği Özelliklerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Nitel Bulgular .....	363
4.2.3. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Çeviklik Özelliklerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Nitel Bulgular .....	368
4.2.4. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Çevikliği Özelliklerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Nitel Bulgular .....	373



4.2.5. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği Özelliklerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Nitel Bulgular .....	380
4.2.6. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Davranış Özelliklerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Nitel Bulgular .....	386
4.2.7. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmenlerin Devam Bağlılığı Davranış Özelliklerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Nitel Bulgular .....	391
4.2.8. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmenlerin Normatif Bağlılık Davranış Özelliklerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Nitel Bulgular .....	395
<b>BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA .....</b>	<b>399</b>
5.1. Okul Yöneticilerinin Çevik Liderlik Özelliklerinin ve Alt Boyutlarının Belirlenmesine, Nitel ve Nicel Bulgulara Yönelik Sonuçlar ve Tartışma .....	399
5.1.1. Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği.....	402
5.1.2. Sinerji Çevikliği.....	405
5.1.3. Duygusal Çeviklik .....	408
5.1.4. Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği .....	411
5.1.5. Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği.....	414
5.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranış Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Nicel ve Nitel Bulgulara İlişkin Karşılaştırmalı Sonuçlar ve Tartışma .....	417
5.2.1. Duygusal Bağlılık Alt Boyutu .....	418
5.2.2. Devam Bağlılığı Alt Boyutu.....	420
5.2.3. Normatif Bağlılık Alt Boyutu.....	423
5.3. Araştırmanın Nicel Boyutu için Belirlenmiş olan Bağımsız Değişkenlere göre Öğretmen Algılarının Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Karşılaştırmalı Sonuçlar ve Tartışma.....	424
5.3.1. Cinsiyet Değişkeni.....	425
5.3.2. Eğitim Seviyesi Değişkeni .....	426
5.3.3. Kıdem Değişkeni .....	427
5.3.4. Okul Kademesi Değişkeni .....	429
5.3.5. Yaş Değişkeni.....	430
5.4. Çevik Liderlik Algısı ve Alt Boyutları ile Örgütsel Bağlılık Algısı ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonel İlişkinin Yönü ve Boyutuna Yönelik Sonuç ve Tartışma .....	432
5.5. Çevik Liderlik Algısı ve Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılık Algısı ve Alt Boyutlarına Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	434

5.6. Öneriler .....	437
5.6.1. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler .....	437
5.6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	439
KAYNAKLAR .....	441
EKLER.....	494
EK-1. Türkçe Anket Formu .....	494
EK-2. İngilizce Veri Toplama Uygulaması için Elektronik Posta .....	499
EK-3. İngilizce Veri Toplama Araçları.....	500
EK-4. Etik Onam Formu (İngilizce) .....	504
EK-5. Nitel Araştırma Kapsamında Hazırlanmış Görüşme Soruları – Türkiye .....	509
EK-6. Nitel Araştırma Kapsamında Hazırlanmış Görüşme Soruları – İngiltere .....	510
EK-7. İstanbul Valiliği İzin Yazısı.....	512

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1.	Liderlik Kuramını Açıklayan Tanımlar .....	12
Tablo 2.2.	Liderlik Kuramları Sınıflandırmaları .....	14
Tablo 2.3.	Douglas McGregor'un X ve Y Teorisi .....	22
Tablo 2.4.	Likert'in Sistem 4 Modeli .....	23
Tablo 2.5.	Çeviklik Kavramının Açıklanmasına Yönelik Tanımlar .....	43
Tablo 2.6.	Şelale Yaklaşımı ile Çevik Yaklaşımın Karşılaştırılması .....	62
Tablo 2.7.	Çeviklik Liderlik Gelişim Evreleri (Joiner, 2006) .....	77
Tablo 2.8.	Çeviklik Liderlik Alt Boyutlarına İlişkin Kuramsal Temeller .....	80
Tablo 2.9.	Örgütsel Bağlılık Kavramını Açıklayan Tanımlar .....	108
Tablo 2.10.	Örgütsel Bağlılığın Operasyonelleşmesinde Kullanılan Tanımlara İlişkin Kriterler .....	110
Tablo 3.1.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı - Türkiye .....	138
Tablo 3.2.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı - Türkiye .....	139
Tablo 3.3.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı - Türkiye .....	139
Tablo 3.4.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Kademesine Göre Dağılımı - Türkiye .....	139
Tablo 3.5.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı - Türkiye .....	140
Tablo 3.6.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı - İngiltere .....	142
Tablo 3.7.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı - İngiltere .....	142
Tablo 3.8.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı - İngiltere .....	142
Tablo 3.9.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Kademesine Göre Dağılımı - İngiltere .....	143
Tablo 3.10.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı - İngiltere .....	143
Tablo 3.11.	Katılımcıların Demografik Özellikleri - Türkiye .....	145
Tablo 3.12.	Katılımcıların Demografik Özellikleri - İngiltere .....	146

Tablo 3.13.	Madde Havuzu İçin Tespit Edilen Kapsam Geçerlik Oranları .....	149
Tablo 3.14.	Evrene Göre Örneklem Büyüklükleri (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.50) .....	153
Tablo 3.15.	Cinsiyet Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı .....	153
Tablo 3.16.	Yaş Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı .....	154
Tablo 3.17.	Kıdem Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı .....	154
Tablo 3.18.	Okul Kademesi Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı .....	155
Tablo 3.19.	Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı .....	155
Tablo 3.20.	Analiz 1 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları .....	156
Tablo 3.21.	Analiz 1 - Maddelerin Ortak Yük Değerleri .....	156
Tablo 3.22.	Analiz 2 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları .....	158
Tablo 3.23.	Analiz 2 – Maddelerin Ortak Yük Değerleri .....	159
Tablo 3.24.	Analiz 3 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları .....	161
Tablo 3.25.	Analiz 3 - Maddelerin Ortak Yük Değerleri .....	161
Tablo 3.26.	Analiz 3 - Modelin Son Haline İlişkin Açıklanan Toplam Varyans Miktarları .....	163
Tablo 3.27.	Analiz 3 - Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi ...	165
Tablo 3.28.	Analiz 4 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları .....	168
Tablo 3.29.	Analiz 4 - Maddelerin Ortak Yük Değerleri .....	168
Tablo 3.30.	Analiz 5 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları .....	170
Tablo 3.31.	Analiz 5 - Maddelerin Ortak Yük Değerleri .....	171
Tablo 3.32.	Analiz 6 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları .....	172
Tablo 3.33.	Analiz 6 - Maddelerin Ortak Yük Değerleri .....	173
Tablo 3.34.	Analiz 6 - Modelin Son Haline İlişkin Açıklanan Toplam Varyans Miktarları .....	174
Tablo 3.35.	Analiz 6 - Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi ...	176
Tablo 3.36.	Analiz 7 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları .....	179
Tablo 3.37.	Analiz 7 - Maddelerin Ortak Yük Değerleri .....	179
Tablo 3.38.	Analiz 7 - Modelin Son Haline İlişkin Açıklanan Toplam Varyans Miktarları .....	181
Tablo 3.39.	Analiz 7 - Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi ...	183
Tablo 3.40.	Analiz 8 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları .....	185

Tablo 3.41.	Analiz 8 - Maddelerin Ortak Yük Değerleri .....	186
Tablo 3.42.	Analiz 8 - Modelin Son Haline İlişkin Açıklanan Toplam Varyans Miktarları .....	187
Tablo 3.43.	Analiz 8 - Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi ...	189
Tablo 3.44.	Analiz 9 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları .....	192
Tablo 3.45.	Analiz 9 - Maddelerin Ortak Yük Değerleri .....	192
Tablo 3.46.	Analiz 10 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları .....	194
Tablo 3.47.	Analiz 10 - Maddelerin Ortak Yük Değerleri .....	194
Tablo 3.48.	Analiz 10 - Modelin Son Haline İlişkin Açıklanan Toplam Varyans Miktarları .....	196
Tablo 3.49.	Analiz 10 - Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi .	197
Tablo 3.50.	Analiz 11 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları .....	200
Tablo 3.51.	Analiz 11 - Maddelerin Ortak Yük Değerleri .....	200
Tablo 3.52.	Analiz 11 - Modelin Son Haline İlişkin Açıklanan Toplam Varyans Miktarları .....	202
Tablo 3.53.	Analiz 11 - Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi .	205
Tablo 3.54.	Analiz 11 - Faktör Analizi Sonrası Alt Boyutlar ve Madde Sayıları .....	207
Tablo 3.55.	Ölçeğin Geneli ve Her Bir Alt Boyut İçin Güvenirlik Katsayıları .....	212
Tablo 3.56.	Ölçek Maddeleri için Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları .....	213
Tablo 3.57.	Madde-Toplam Korelasyon Analizi Sonuçları .....	217
Tablo 3.58.	Dilsel Eşdeğerlik – Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları .....	222
Tablo 3.59.	Dilsel Eşdeğerlik – İlişkili Grup t-Testi Sonuçları .....	224
Tablo 3.60.	Örneklem Grubunun Cinsiyet Bilgisine Göre Dağılımı .....	228
Tablo 3.61.	Örneklem Grubunun Yaş Bilgisine Göre Dağılımı .....	228
Tablo 3.62.	Örneklem Grubunun Kıdem Bilgisine Göre Dağılımı .....	229
Tablo 3.63.	Örneklem Grubunun Okul Kademesi Bilgisine Göre Dağılımı .....	229
Tablo 3.64.	Örneklem Grubunun Eğitim Düzeyi Bilgisine Göre Dağılımı .....	229
Tablo 3.65.	Agile Leadership Scale ve Alt Boyutları İçin Güvenirlik Katsayıları	232
Tablo 3.66.	Veri toplama Zaman Çizelgesi .....	234
Tablo 3.67.	“Çevik Liderlik Ölçeği” Nicel Araştırma Verilerine İlişkin Betimsel İstatistikler - Türkiye .....	238

Tablo 3.68.	“Agile Leadership Scale” Nicel Araştırma Verilerine İlişkin Betimsel İstatistikler - İngiltere .....	239
Tablo 3.69.	“Örgütsel Bağlılık Ölçeği” Nicel Araştırma Verilerine İlişkin Betimsel İstatistikler - Türkiye .....	239
Tablo 3.70.	“Organizational Commitment Questionnaire” Nicel Araştırma Verilerine İlişkin Betimsel İstatistikler - İngiltere .....	240
Tablo 3.71.	Çevik Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutları İçin Güvenirlik Katsayıları .....	243
Tablo 3.72.	Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutları İçin Güvenirlik Katsayıları ..	244
Tablo 3.73.	Agile Leadership Scale ve Alt Boyutları İçin Güvenirlik Katsayıları ....	244
Tablo 3.74.	Organisational Commitment Questionnaire ve Alt Boyutları İçin Güvenirlik Katsayıları .....	245
Tablo 4.1.	Çevik Liderlik Ölçeği (Türkçe Versiyon) Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	248
Tablo 4.2.	"Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - Türkiye .....	249
Tablo 4.3.	"Sinerji Çevikliği" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - Türkiye .....	251
Tablo 4.4.	"Duygusal Çeviklik" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - Türkiye .....	252
Tablo 4.5.	"Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - Türkiye .....	253
Tablo 4.6.	"Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - Türkiye .....	254
Tablo 4.7.	Agile Leadership Scale Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	255
Tablo 4.8.	"Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - İngiltere .....	255
Tablo 4.9.	"Sinerji Çevikliği" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - İngiltere .....	257
Tablo 4.10.	"Duygusal Çeviklik" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - İngiltere .....	258

Tablo 4.11.	"Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri – İngiltere .....	259
Tablo 4.12.	"Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri – İngiltere .....	260
Tablo 4.13.	Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Türkçe Versiyon) Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - Türkiye .....	261
Tablo 4.14.	"Duygusal Bağlılık" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - Türkiye .....	261
Tablo 4.15.	"Devam Bağlılığı" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - Türkiye .....	262
Tablo 4.16.	"Normatif Bağlılık" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - Türkiye .....	263
Tablo 4.17.	Örgütsel Bağlılık Ölçeği (İngilizce Versiyon) Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	263
Tablo 4.18.	"Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - İngiltere .....	264
Tablo 4.19.	"Devam Bağlılığı" Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - İngiltere .....	265
Tablo 4.20.	"Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - İngiltere .....	266
Tablo 4.21.	Cinsiyet Değişkenine Göre Çevik Liderlik Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları - Türkiye .....	267
Tablo 4.22.	Cinsiyet Değişkenine Göre Çevik Liderlik Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları - İngiltere .....	268
Tablo 4.23.	Eğitim Seviyesine Göre Çevik Liderlik Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları - Türkiye .....	269
Tablo 4.24.	Eğitim Seviyesine Göre Çevik Liderlik Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları - İngiltere .....	270
Tablo 4.25.	Kıdem Değişkenine Göre "Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	271
Tablo 4.26.	Kıdem Değişkenine Göre "Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere .....	271

Tablo 4.27.	Kıdem Değişkenine Göre "Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere .....	272
Tablo 4.28.	Kıdem Değişkenine Göre "Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - İngiltere .....	272
Tablo 4.29.	Kıdem Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları – Türkiye .....	273
Tablo 4.30.	Kıdem Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere .....	274
Tablo 4.31.	Kıdem Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere .....	274
Tablo 4.32.	Kıdem Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - İngiltere .....	274
Tablo 4.33.	Kıdem Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	275
Tablo 4.34.	Kıdem Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere .....	276
Tablo 4.35.	Kıdem Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere .....	276
Tablo 4.36.	Kıdem Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - İngiltere .....	277
Tablo 4.37.	Kıdem Değişkenine Göre "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	277
Tablo 4.38.	Kıdem Değişkenine Göre "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye .....	278
Tablo 4.39.	Kıdem Değişkenine Göre "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - Türkiye .....	278
Tablo 4.40.	Kıdem Değişkenine Göre "Dijital Okur-Yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere .....	279
Tablo 4.41.	Kıdem Değişkenine Göre "Dijital Okur-Yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere .....	279



Tablo 4.42.	Kıdem Değişkenine Göre "Dijital Okur-Yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları – İngiltere .....	280
Tablo 4.43.	Kıdem Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	281
Tablo 4.44.	Kıdem Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere .....	281
Tablo 4.45.	Kıdem Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere .....	282
Tablo 4.46.	Kıdem Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - İngiltere .....	282
Tablo 4.47.	Kıdem Değişkenine Göre Toplam Çevik Liderlik Algısına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	283
Tablo 4.48.	Kıdem Değişkenine Göre Toplam Çevik Liderlik Algısına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere .....	283
Tablo 4.49.	Kıdem Değişkenine Göre Toplam Çevik Liderlik Algısına İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere .....	284
Tablo 4.50.	Kıdem Değişkenine Göre Toplam Çevik Liderlik Algısına İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - İngiltere .....	284
Tablo 4.51.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	285
Tablo 4.52.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye .....	285
Tablo 4.53.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - Türkiye .....	286
Tablo 4.54.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	287
Tablo 4.55.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye .....	287
Tablo 4.56.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - Türkiye .....	287

Tablo 4.57.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	288
Tablo 4.58.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye .....	288
Tablo 4.59.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - Türkiye .....	289
Tablo 4.60.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	290
Tablo 4.61.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye .....	290
Tablo 4.62.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - Türkiye .....	290
Tablo 4.63.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	291
Tablo 4.64.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye .....	292
Tablo 4.65.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - Türkiye .....	292
Tablo 4.66.	Okul Kademesi Değişkenine Göre Çevik Liderlik Toplamına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	293
Tablo 4.67.	Okul Kademesi Değişkenine Göre Çevik Liderlik Toplamına İlişkin Varyans Analizi Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye .....	293
Tablo 4.68.	Okul Kademesi Değişkenine Göre Çevik Liderlik Toplamına İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - Türkiye .....	293
Tablo 4.69.	Okul Kademesi Değişkenine Göre Çevik Liderlik Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları - İngiltere .....	294
Tablo 4.70.	Yaş Değişkenine Göre "Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	295
Tablo 4.71.	Yaş Değişkenine Göre "Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere .....	296

Tablo 4.72.	Yaş Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	296
Tablo 4.73.	Yaş Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere .....	297
Tablo 4.74.	Yaş Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere .....	297
Tablo 4.75.	Yaş Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - İngiltere .....	298
Tablo 4.76.	Yaş Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	299
Tablo 4.77.	Yaş Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere .....	299
Tablo 4.78.	Yaş Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere .....	300
Tablo 4.79.	Yaş Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - İngiltere .....	300
Tablo 4.80.	Yaş Değişkenine Göre "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye ..	301
Tablo 4.81.	Yaş Değişkenine Göre "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye ...	302
Tablo 4.82.	Yaş Değişkenine Göre "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - Türkiye .....	302
Tablo 4.83.	Yaş Değişkenine Göre "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere .	303
Tablo 4.84.	Yaş Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	304
Tablo 4.85.	Yaş Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere .....	304
Tablo 4.86.	Yaş Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere .....	305
Tablo 4.87.	Yaş Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - İngiltere .....	305
Tablo 4.88.	Yaş Değişkenine Göre Çevik Liderlik Toplamı Algısına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	306

Tablo 4.89.	Yaş Değişkenine Göre Çevik Liderlik Toplamı Algısına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere .....	307
Tablo 4.90.	Yaş Değişkenine Göre Çevik Liderlik Toplamı Algısına İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere .....	307
Tablo 4.91.	Yaş Değişkenine Göre Çevik Liderlik Toplamı Algısına İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - İngiltere .....	308
Tablo 4.92.	Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları - Türkiye .....	309
Tablo 4.93.	Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin T-Testi Sonuçları - İngiltere .....	310
Tablo 4.94.	Eğitim Seviyesine Göre Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları - Türkiye .....	310
Tablo 4.95.	Eğitim Seviyesine Göre Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları - İngiltere .....	311
Tablo 4.96.	Kıdem Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	312
Tablo 4.97.	Kıdem Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye .....	312
Tablo 4.98.	Kıdem Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - Türkiye .....	313
Tablo 4.99.	Kıdem Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere .....	313
Tablo 4.100.	Kıdem Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere .....	314
Tablo 4.101.	Kıdem Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - İngiltere .....	314
Tablo 4.102.	Kıdem Değişkenine Göre "Devam Bağlılığı" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	315
Tablo 4.103.	Kıdem Değişkenine Göre "Devam Bağlılığı" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere .....	316
Tablo 4.104.	Kıdem Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	316
Tablo 4.105.	Kıdem Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye .....	317
Tablo 4.106.	Kıdem Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - Türkiye .....	317

Tablo 4.107.	Kıdem Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere .....	318
Tablo 4.108.	Kıdem Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere .....	318
Tablo 4.109.	Kıdem Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - İngiltere .....	319
Tablo 4.110.	Kıdem Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	319
Tablo 4.111.	Kıdem Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye .....	320
Tablo 4.112.	Kıdem Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - Türkiye .....	320
Tablo 4.113.	Kıdem Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere .....	321
Tablo 4.114.	Kıdem Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere .....	321
Tablo 4.115.	Kıdem Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - İngiltere .....	322
Tablo 4.116.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	322
Tablo 4.117.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye .....	323
Tablo 4.118.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - Türkiye .....	323
Tablo 4.119.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Devam Bağlılığı" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	324
Tablo 4.120.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	324
Tablo 4.121.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye .....	325
Tablo 4.122.	Okul Kademesi Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - Türkiye .....	325
Tablo 4.123.	Okul Kademesi Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	326
Tablo 4.124.	Okul Kademesi Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye .....	326

Tablo 4.125.	Okul Kademesi Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - Türkiye .....	326
Tablo 4.126.	Okul Kademesi Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları - İngiltere .....	327
Tablo 4.127.	Yaş Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları – Türkiye .....	328
Tablo 4.128.	Yaş Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları – Türkiye .....	328
Tablo 4.129.	Yaş Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - Türkiye .....	329
Tablo 4.130.	Yaş Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere .....	329
Tablo 4.131.	Yaş Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere .....	330
Tablo 4.132.	Yaş Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları – İngiltere .....	330
Tablo 4.133.	Yaş Değişkenine Göre "Devam Bağlılığı" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	331
Tablo 4.134.	Yaş Değişkenine Göre "Devam Bağlılığı" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye .....	331
Tablo 4.135.	Yaş Değişkenine Göre "Devam Bağlılığı" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları – Türkiye .....	332
Tablo 4.136.	Yaş Değişkenine Göre "Devam Bağlılığı" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere .....	333
Tablo 4.137.	Yaş Değişkenine Göre "Devam Bağlılığı" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları – İngiltere .....	333
Tablo 4.138.	Yaş Değişkenine Göre "Devam Bağlılığı" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - İngiltere .....	334
Tablo 4.139.	Yaş Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	334
Tablo 4.140.	Yaş Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere .....	335
Tablo 4.141.	Yaş Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları – İngiltere .....	335
Tablo 4.142.	Yaş Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - İngiltere .....	336

Tablo 4.143.	Yaş Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye .....	337
Tablo 4.144.	Yaş Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye .....	337
Tablo 4.145.	Yaş Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - Türkiye .....	338
Tablo 4.146.	Yaş Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere .....	338
Tablo 4.147.	Yaş Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere .....	339
Tablo 4.148.	Yaş Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - İngiltere .....	339
Tablo 4.149.	Çevik Liderlik ve Alt Boyutları ile Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar - Türkiye .....	340
Tablo 4.150.	Çevik Liderlik Alt boyutları ile Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar - İngiltere .....	342
Tablo 4.151.	Duygusal Bağlılık Algısı İçin Çoklu Regresyon Analizi - Türkiye .....	343
Tablo 4.152.	Duygusal Bağlılık Algısı İçin Çoklu Regreasyon Analizi - İngiltere .....	344
Tablo 4.153.	Duygusal Bağlılık Algısı İçin Tekli Regresyon Analizi - Türkiye .....	345
Tablo 4.154.	Duygusal Bağlılık Algısı İçin Tekli Regreasyon Analizi - İngiltere .....	345
Tablo 4.155.	Devam Bağlılığı Algısı İçin Çoklu Regreasyon Analizi - Türkiye .....	346
Tablo 4.156.	Devam Bağlılığı Algısı İçin Çoklu Regreasyon Analizi - İngiltere .....	347
Tablo 4.157.	Devam Bağlılığı Algısı İçin Tekli Regresyon Analizi - Türkiye .....	347
Tablo 4.158.	Devam Bağlılığı Algısı İçin Tekli Regreasyon Analizi - İngiltere .....	348
Tablo 4.159.	Normatif Bağlılık Algısı İçin Çoklu Regreasyon Analizi - Türkiye .....	348
Tablo 4.160.	Normatif Bağlılık Algısı İçin Çoklu Regreasyon Analizi - İngiltere .....	349
Tablo 4.161.	Normatif Bağlılık Algısı İçin Tekli Regresyon Analizi - Türkiye .....	350
Tablo 4.162.	Normatif Bağlılık Algısı İçin Tekli Regreasyon Analizi - İngiltere .....	350
Tablo 4.163.	Toplam Örgütsel Bağlılık Algısı İçin Çoklu Regreasyon Analizi - Türkiye .....	351
Tablo 4.164.	Toplam Örgütsel Bağlılık Algısı İçin Çoklu Regreasyon Analizi - İngiltere .....	352
Tablo 4.165.	Toplam Örgütsel Bağlılık Algısı İçin Tekli Regreasyon Analizi - Türkiye .....	352

Tablo 4.166.	Toplam Örgütsel Bağlılık Algısı İçin Tekli Regresyon Analizi - İngiltere .....	353
Tablo 4.167.	Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - Türkiye .....	354
Tablo 4.168.	Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - İngiltere .....	358
Tablo 4.169.	Sinerji Çevikliği Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - Türkiye .....	363
Tablo 4.170.	Sinerji Çevikliği Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - İngiltere .....	365
Tablo 4.171.	Duygusal Çeviklik Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - Türkiye .....	368
Tablo 4.172.	Duygusal Çeviklik Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - İngiltere .....	371
Tablo 4.173.	Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Çevikliği Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - Türkiye .....	374
Tablo 4.174.	Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Çevikliği Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - İngiltere .....	376
Tablo 4.175.	Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - Türkiye .....	380
Tablo 4.176.	Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - İngiltere .....	383
Tablo 4.177.	Duygusal Bağlılık Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - Türkiye .....	386
Tablo 4.178.	Duygusal Bağlılık Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - İngiltere .....	388
Tablo 4.179.	Devam Bağlılığı Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - Türkiye .....	391
Tablo 4.180.	Devam Bağlılığı Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - İngiltere .....	393
Tablo 4.181.	Normatif Bağlılık Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - Türkiye .....	395
Tablo 4.182.	Normatif Bağlılık Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - İngiltere .....	397



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.	Liderliğe İlişkin Kavramsal Bir Model .....	13
Şekil 2.2.	Demokratik -Otokratik Liderlik .....	24
Şekil 2.3.	Çevik Yaklaşım ve ŞelaleYaklaşımı Karşılaştırmalı Şeması .....	62
Şekil 2.4.	Çevik Dönüşüm Değerlerini Gösteren Oluşum .....	63
Şekil 2.5.	VUCA Kavramının Açıklanması .....	68
Şekil 2.6.	Çevik Liderlik Gelişim Evreleri .....	74
Şekil 2.7.	Güçlü ve Zayıf Dinamik Yeteneklerine göre Örgütlerde Verimlilik ve Çeviklik İlişkisi .....	91
Şekil 2.8.	Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması .....	112
Şekil 2.9.	Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Modeli .....	118
Şekil 3.1.	Araştırmanın Deseni .....	136
Şekil 3.2.	Modelin Son Haline İlişkin Yamaç Çizgi Grafiği .....	205
Şekil 3.3.	Uyarılma Ölçek - Doğrulayıcı Faktör Analizi – Faktör ve Madde Dağılımı .....	231
Şekil 3.4.	Doğrulayıcı Faktör Analizi – Faktör ve Madde Dağılımı .....	242
Şekil 5.1.	Çevik Liderlik Bileşenleri – Türkiye ve İngiltere .....	400
Şekil 5.2.	Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliğine İlişkin Kodlar – Türkiye .....	403
Şekil 5.3.	Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliğine İlişkin Kodlar - İngiltere .....	404
Şekil 5.4.	Sinerji Çevikliği Alt Boyutuna İlişkin Kodlar - Türkiye .....	405
Şekil 5.5.	Sinerji Çevikliği Alt Boyutuna İlişkin Kodlar – İngiltere .....	407
Şekil 5.6.	Duygusal Çeviklik Alt Boyutuna İlişkin Kodlar – Türkiye .....	409
Şekil 5.7.	Duygusal Çeviklik Alt Boyutuna İlişkin Kodlar - İngiltere .....	410
Şekil 5.8.	Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Çevikliği Alt Boyutuna İlişkin Kodlar - Türkiye .....	412
Şekil 5.9.	Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Çevikliği Alt Boyutuna İlişkin Kodlar - İngiltere .....	413
Şekil 5.10.	Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği Alt Boyutu Kodları - Türkiye .....	415
Şekil 5.11.	Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği Alt Boyutu Kodları - İngiltere .....	416

Şekil 5.12.	Duygusal Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Kodlar - Türkiye .....	419
Şekil 5.13.	Duygusal Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Kodlar - İngiltere .....	420
Şekil 5.14.	Devam Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Kodlar - Türkiye .....	421
Şekil 5.15.	Devam Bağlılığı Alt Boyutuna İlişkin Kodlar - İngiltere .....	422
Şekil 5.16.	Normatif Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Kodlar - Türkiye .....	423
Şekil 5.17.	Normatif Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Kodlar - İngiltere .....	423



## KISALTMALAR

ABD:	Amerika Birleşik Devletleri
ACM:	Association of Computing Machinery
AFA:	Açımlayıcı Faktör Analizi
ANOVA:	Analysis of Variance (Varyans Analizi)
AUP:	Agile Unified Process
BT:	Bilgi Teknolojileri
DFA:	Doğrulayıcı Faktör Analizi
DSA:	Disabled Students' Allowances (Engelli Öğrenci Ödenekleri)
DSDM:	Dynamic Systems Development Method (Dinamik Yöntemler Gelişim Metodu)
DTE:	Enerji Bilgi Teknolojileri
EIU:	The Economist Intelligence Unit
FDD:	Feature Driven Development (Gelecek
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
NPQH:	The National Professional Qualification for Headship (Okul Yöneticiliği için Ulusal Mesleki Yeterlik)
OCQ:	Organizational Commitment Questionnaire (Örgütsel Bağlılık Ölçeği)
OOPSLA:	Object-Oriented Programming Systems Languages Applications
RUP:	Rational Unified Process
TOPSIS:	Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution
UK:	United Kingdom (Birleşik Krallık)
VAS:	Visual Analog Scala
VUCA:	Volatility-Uncertainty-Complexity-Ambiguity (Değişken-Belirsiz-Karmaşık-Muğlak)
XP:	Extreme Programming
YEM:	Yapısal Eşitlik Modeli

## BÖLÜM I: GİRİŞ

Yoğun tartışmaların odak noktası ve değişim süreçlerinin yegane aktörleri olarak örgütsel sahnelerin vazgeçilmezi olan liderlerin, bu arenadaki cazip rolleri akademik mecralarda yüzyılı aşkın bir süredir sürekli olarak tartışılmaktadır. Üstelik küreselleşme denilen, “hesap vermeyi reddeden” bir düzenin teknoloji üzerindeki fenomenolojik etkisi sebebiyle uzun yıllar daha tartışılmaya, merak edilmeye ve araştırılmaya devam edilecektir. Adına liderlik denilen bu olgunun kilit rolleri düşünüldüğünde, örgütlerin bu yüzyılda içinde buldukları çevrede ortaya çıkan ani değişimler, belirsizlikler ve beklenmedik gelişmelerin yarattığı kaos ortamlarına deva olarak görülmesi ise hiç şaşırtıcı değildir.

Üstelik günümüz kaotik koşullarında, gelecek senaryolarına ilişkin sağlıklı tahminler yürütebilmenin giderek zorlaştığı da dikkat çekmektedir. Geleceğin öngörülebilmesinin güçlüğüne rağmen bu noktada kesin olarak tahmin edilebilen iki eğilimden söz edilebilir. Bunlar değişim hızının sürekli olarak ivme kazanması ile kaos ve karşılıklı bağımlılık seviyesinin artmaya devam etmesidir (Joiner, 2019). Değişim süreçleri ivme kazandıkça belirsizlikler ve beraberinde inovasyonel yapılandırmalar kaçınılmaz hale gelmektedir. Bu yüzden gelecekteki tehditleri ve fırsatları tahmin etmek giderek daha da zorlaşmaktadır. Nitekim sadece örgüt içerisindeki takım birliğinin değil iç ve dış paydaşlar ile stratejik müttefiklerin tam iştiraklerinin sağlanmasının da örgüt başarısı için elzem olduğu, gittikçe daha karmaşık ve birbirine görünmeyen iplerle bağlı sosyal bir dünya düzeninde yaşam sürdürüldüğü gerçeği de es geçilmemelidir. Bu noktada çarpıcı ve etkin bir liderin “Ne yapmalıyım?” sorusundan öte “Birlikte ne yapmalıyız?” sorusuna yanıt aranması gerekmektedir. Çalışanların kurumlarına hissettikleri bağın gücünü temsil eden bağlılık kavramını en çok etkileyen paradigmalardan birinin yöneticinin liderlik şekli olduğu düşünüldüğünde, bu bağın kuvvetlendirilmesi için çağa yanıt verebilecek düzeyde yeni nesil liderlik rollerinin arayışında olmak oldukça olağandır. Öte yandan bu rollerin belirlenmesinde, yanıt verebilen yeni nesil örgüt modellerinin özellikleri de dikkate alınmalıdır. Bu noktada, bu yeni düzende kurumların öncelikle varlıklarını sürdürebilmeleri ve sürdürülebilir bir başarıda isimlerinden söz ettirebilmeleri için kendilerine uyum sağlayan bir çeviklik düzeyi geliştirmeleri gerekebilir. Bu çeviklik düzeyi ile köhne, kullanılamaz,

etkisini yitirmiş olanın yıkılması ve taze bir arayışa yönelim gösterilmesi başarıya sürükleyebilir. Bu bağlamda, küreselleşmenin oldukça belirsiz ve geçirgen hale getirdiği sınırlardan fazlasıyla etkilenen örgütsel yaşamda, yenilik süreçlerine uyum sağlama ve örgütlerin belirsizliklerle dolu rekabet ortamına uyum sağlayabilme becerisi olarak çevikliğin (Denning, 2018), yeni bir örgüt modeli olma yolunda kendi liderini yaratması beklenmektedir. Değişim sahneleri başrolleri olan liderlerin şüphesiz ki çeviklik gibi modern bir örgüt modelinin rengine bezenmiş özelliklerde olması önemlidir. Örgütsel gerekliliklerin yerine getirilebilmesi için çalışanları güdüleyecek ve adanmışlığı güçlendirecek olan bu liderlik türünün kalıplarının belirlenmesi ise oldukça güç bir iştir. Küreselleşmenin dünya üzerindeki hemen her ülkede, daha mikro faaliyetlerde irili ufaklı hemen her kurumda az veya çok etki bıraktığı hesaba katıldığında, çevik liderlik paradigmasının yapılandırmasını tek bir siyasi sınırla çizilmiş evrenden seçilmiş örnekleme test etmenin yetersiz kalabileceği düşüncesiyle kendini ispatlamış ve kemikleşmiş eğitim sistemiyle öne çıkan bir Batı ülkesiyle hızla gelişmekte olan, aynı zamanda geride bırakılan yüzyılda eğitim dünyasına yönelik reform niteliğinde değişim süreçleri arenasına haline gelmiş Batı ve Doğu'nun kültür sentezi bir ülkede çevik liderlik ve bağlılık olgusunun derinlemesine incelenmesi gerekmektedir.

### **1.1. Problem Durumu**

Son yıllarda örgütsel platformda değişimi desteklemek, ataletten kurtulmak ve verimliliği arttırmak için daha esnek ve daha çevik örgüt yapıları kurmak (Boyer ve Robert, 2006), önce iş dünyasında sonraları da akademik platformda yavaş yavaş popüler hale gelmeye başlamıştır.

Yabancı literatür son yıllarda iş dünyasının içinde bulunduğu bu karmaşık, kaotik ve ataletten oluşan durumu; değişken (volatility), belirsiz (uncertainty), karmaşık (complexity) ve muğlak (ambiguity) gibi ifadelerin İngilizce baş harflerinden oluşan "VUCA" akronimi (Bennett ve Lemoine, 2014) ile ifade etmeyi tercih etmektedir. Şüphesiz ki ağır "VUCA" etkileri altında varlık sürdürmeye gayret eden sadece iş dünyası değildir. Küresel ekonominin aralıksız olarak değişime maruz kaldığı ve giderek daha karmaşık bir hal aldığı günümüz

koşullarında, hizmet ve devlet kurumlarının yanında eğitim örgütleri gibi kâr amacı gütmeyen organizasyonlar da dâhil olmak üzere hemen hemen tüm kurumların çeviklik seviyelerini yükseltmeleri önemli bir gereklilik haline gelmiştir. Eğitim örgütleri de diğer örgütler gibi bu “VUCA” türbülansından etkilenmiştir. Böylece eğitim örgütleri için de VUCA kelimesini ifade eden değişkenlik, belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklık süreçlerini yönetebilecek iyi yetişmiş liderler önemli birer ihtiyaç haline gelmiştir.

VUCA dünyasında ayakta kalabilmek için 21. yüzyıl örgütleri bağımsız hareket edebilen, inisiyatif alan, karar alma becerilerine vakıf, analitik düşünebilen ve problemlere yenilikçi yaklaşımlar getirebilen üyelere ihtiyaç duyacaktır. Sonuç olarak liderlerin takipçilerini entelektüel açıdan geliştirebilmeleri, güdüleyebilmeleri ve bağımsızlıklarını geliştirmeleri önemli birer liderlik vazifesi haline gelecektir (House, 1995, s. 425). Bu doğrultuda iç ve dış ilişkiler kurarak değişen koşulları tahmin edebilen ve bu durumlara uygun yanıt verebilen organizasyonlar için tam teşekküllü stratejik ve operasyonel çeviklik özelliklerine sahip olacak şekilde örgütleri yeniden yapılandırmak, yüksek üretkenlik gerektiren konularda örgüt başarısına ciddi katkılar sağlayabilir (Meade ve Sarkiz, 1999).

Şüphesiz ki çevik örgütler için ihtiyaç duyulan özveri ve emek, organizasyonun iç ve dış paydaşlarının bütünü ile sağlanır ancak bu noktada kurum liderlerinin, sürekli olarak değişim ve karmaşa ile bombalanan küresel bir ekonomide yeni teknolojiler, pazarlar ve rakiplerle yaşamak zorunda olduklarını hiç unutmamaları gerekmektedir. Aksi takdirde mevcut durumda halihazırda bulunan çeviklik açığı (agility gap) giderilemeyecektir (Joiner, 2019). Bu çeviklik açığının ana nedenlerinden biri, daha çevik liderler geliştirmeye duyulan ihtiyaçtır. Günümüzün çalkantılı iş dünyasının talep ettiği çeviklik niteliklerini taşıyan ekip ve donanımına sahip olmak için örgütler, bu ihtiyacı karşılayabilecek çeviklik seviyesine sahip liderlere ihtiyaç duyarlar (Zain, 2005). O halde, üst düzey yöneticilerin bugün ihtiyaç duyulan en kritik liderlik yetenekleri arasında çevikliğin sıralanmış olması hiç de şaşırtıcı değildir (Joiner, 2019). Çevik liderlik son yıllarda karşılaşılan oldukça yeni bir gündemdir. Ancak başarılı bir örgüt yönetimi için neredeyse evrensel olarak kabul edilen vizyona ve iletişim becerilerine sahip olma, çeşitli bileşenlerle ilişkiler kurma, astları motive edebilme

gibi etkin liderliğe sayısız kere referans olmuş konulardan oluşan becerilerin hemen hepsi çevik liderliğin yüzünü yansıtmaktadır (Caffey, 2007).

Öte yandan çeviklik felsefesinin temelinde, eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıracak bir anlayış yattığı düşünülmektedir. Eğitim dünyasının gelişime ve yeniliklere açık, küreselliğe duyarlı ve paydaşlara giderek daha fazla önem veren doğası, çevik bir kültürün oluşması için zemin hazırlayabilir. Bu doğrultuda çevik prensip anlayışına göre tamamlanması düşünülen işlerin küçük ve anlamlı parçalara ayrılması, bununla birlikte verimliliği en yüksek olacak şekilde sıralanması (Sharifi ve Zhang, 1999), eğitim sisteminin riske atılmayacak özellikteki kritik değerine ve hassas yapısına uyum sağlamaktadır. Eğitimin, insan davranışları üzerindeki rolü düşünüldüğünde alınan yanlış kararlarda geriye dönük olarak işlem yürütebilmek ve yapılan hataları problemler büyümeden, eğitimin önemli çıktıları riske atılmadan giderebilmenin önemi paha biçilemezdir. İşlem basamaklarının uygun şekilde bölünebilmesi ve bu işlemlere yönelik olarak bir liste hazırlanması deneyim, beceri ve emek isteyen bir süreçtir. Bu süreci yönetecek kimsenin öngörü sahibi, aynı anda pek çok işi yapabilecek yetenekle donatılmış olması ve çevreden gelen geribildirimlere dikkat etmesi çevik dönüşümün başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu noktadan hareketle çevik manifestonun (bildirinin) başarı ile gerçekleşmesini sağlayan yapı taşlarını eğitim örgütlerinde lider konumunda olan okul yöneticileri grubu oluşturmaktadır. Şüphesiz ki çevik dönüşümün sağlayacağı güven ortamı, teknolojik becerilerin arttırılması, empati ve sinerji ekipleri oluşturulması, iş birliği anlayışının geliştirilmesi gibi pek çok yarar söz konusudur. Ancak toplam paydada başta öğretmenler olmak üzere okul paydaşlarının hepsinin kurumlarına olan bağlılık hislerinin arttırılması, çevik bir liderin okuluna kazandıracığı en büyük özelliklerden biri olacaktır. Çünkü çevik organizasyon anlayışının özünde kurumda görev alan tüm ekibin ortak bir anlayış ve takım ruhu ile hareket edebilmesi, içsel bir aidiyet hissi ile hizmet edebilmeleri yatmaktadır. Bu noktada eğitim sektöründe, diğer kurumlardan daha fazla olarak vurgulanması gereken “bağlılık” hissini, okul yöneticilerinin çevik liderlik davranış özellikleri ile harmanlanması önemlidir. Bağlılık hissini ifade etmenin örgütsel yönünü oluşturan “örgütsel bağlılık” kavramı 1900’lü yılların ortalarından bu yana pek çok araştırmaya konu olmuş bir kavram olmasına karşın çok boyutlu yapısı gereği hala tam

anlamıyla kavramsallaştırılamamış ve bu yönüyle araştırmacılar tarafından en zorlu kavramlardan biri olarak tanımlanmıştır (Cohen, 2007, s. 337). Öte yandan Jokivuori'nin (2001 akt. Antitla, 2014) örgütsel bağlılık kavramı; iş tatmini, iş motivasyonu, iş sirkülasyonu, devam-devamsızlık sağlayan fiziksel ve psikolojik konular gibi örgütsel açıdan değer taşıyan pek çok konu ile ilintili olması sebebiyle bu konuyu özellikle eğitim örgütlerinde öğretmenler üzerinde araştırmak oldukça rasyonel bir işlem olacaktır. Bu çalışmada ise karşılaştırmalı eğitim bağlamında, bağlılık kavramının çevik liderlik özelliklerinden ne düzeyde etkilendiğinin araştırılması sonucunda, örgütsel bağlılık için farklı ve yeni bir bakış açısı sunulmuştur. Sonuç olarak çok sayıda araştırmaya rağmen bağlılığın örgütsel davranışları nasıl geliştirdiği ve etkilediği konusunda halen süregelen anlaşmazlıklara (Meyer ve Herscovitch 2001), bu çalışma ile ışık tutulmuştur.

Son olarak, karşılaştırmalı eğitim çalışmaları alanyazında giderek artan önemi ile akademik platformda kabul görmüş bir olgudur. Bu noktada Avrupa'da eğitim sistemleri içerisinde reformcu ve yenilikçi yapısı ile dikkat çeken İngiltere ile eğitime yönelik değişim faaliyetleri ile dikkat çekmekte olan ülkemiz arasında mukayeseler yoluyla benzerlikler ve farklılıklar saptayabilmek çevik liderliğin boyutlarının daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı gibi, öğretmenlerin bağlılık düzeyinin bu özelliklerden ne ölçüde etkileneceğini ortaya koyabilmek, alanyazına önemli katkı sağlayabilir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma ile çevik liderlik davranış özelliklerinin boyutlarının tartışılmasının yanı sıra İngiltere ve ülkemizde yürütölmüş mukayeseli ampirik bir çalışma ışığında, okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin, öğretmenlerin bağlılık hislerine ne derece etki edebileceğinin araştırılması hedeflenmektedir. Çevik liderlik özelliklerinin okul yöneticileri tarafından ne derece özömsendiğine yönelik bir durum saptaması, bu özelliklerin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi ve okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerini öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttırmak için nasıl stratejiler geliştirmeleri gerektiği araştırma sonucunda belirlenmeye çalışılmıştır.



Bu noktadan hareketle bu çalışmanın temel amacı; öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarına etkilerini karşılaştırmalı olarak analiz etmektir. Araştırmada bu genel amaç kapsamında belirlenmiş alt amaçlar ise şunlardır:

- Türkiye’de ve İngiltere’de araştırmada yer alan öğretmen algılarına göre, okul yöneticileri çevik liderlik paradigmasına uygun davranış özellikleri nelerdir?
- Türkiye’de ve İngiltere’de araştırmada yer alan öğretmen algılarına göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranış özellikleri nelerdir?
- Türkiye ve İngiltere’de araştırmada yer alan öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin çevik liderlik davranış düzeyleri katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılık düzeyi nedir?
- Türkiye ve İngiltere’de araştırmada yer alan öğretmen algılarına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranış düzeyleri katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılık düzeyi nedir?
- Türkiye’de ve İngiltere’de araştırmada yer alan öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin çevik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında bir ilişki gözlemlenmekte midir?
- Türkiye’de ve İngiltere’de araştırmada yer alan öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine bir etkisi var mıdır?
- Türkiye’de ve İngiltere’de okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılıklarına etkisinde görülen farklılıklar ve benzerlikler nelerdir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Beklenmeyen değişim süreçleri altında varlık göstermek zorunda olan modern zaman örgütlerinin, eskimiş geleneksel yönetim yaklaşımları ile küresel rekabete ayak uydurmaları ve belirsizlikleri yönetebilmeleri mümkün gözükmemektedir (Thompson, 1981). Bu yüzden örgütler başarılı olabilmek için dünyadaki değişimi anlamalı, tanımlamalı ve değişim ortamının yaratmış olduğu yeni ihtiyaçlara hızlı ve doğru bir şekilde cevap verebilmelidir.

Çeviklik kavramının ise küreselleşme ve yeni bilgi teknolojileri çağında iç ve dış çevre olarak örgütlerin gelişimi ve hayatta kalması için giderek artan bir şekilde önem kazanmaya devam eden bir olgu olduğu bilinmektedir (Marhraoui ve Manouar, 2017). Eğitim dünyasında konfor alanının terk edilerek yeniyi öğrenme ve deneyimleme becerilerinin kazanılması okullarda üretkenliği arttıracak, başarıya güdüleyecek, performansı güçlendirecek bir ortamın sağlanması için okul yöneticilerinin çeviklik güçlerinin artırılması gerekmektedir. Nitekim çevik bir okul atmosferi yaratabilmek için en önemli görev, okul yöneticilerine düşmektedir.

Bu bağlamda diğer örgütler gibi eğitim örgütlerinin de 21. yüzyılın sunduğu bu koşullar altında kendilerini yeniden yapılandırmaları büyük ölçüde okul yöneticilerinin liderlik vasıflarına bağlıdır. Bu yüzden bu araştırma, öncelikle liderlerin çevik kültürü ne kadar benimsediği, ne ölçüde çevik lider özellikleri taşıdıklarının belirlenmesine yönelik bir amaç taşıması açısından oldukça önemlidir.

Diğer taraftan okulların yapı taşları olan öğretmenlerin kurumsal bağlılıkları; çalışanların kendi görevlerinin ötesinde ilave sorumluluk almaları ve işlerinden tatmin olmaları ve işten ayrılma niyetlerinin azaltılması için kullanılabilecek bir kaldıraç vazifesi görmektedir (Neininger, Lehmann-Willenbrock, Kauffeld ve Henschel, 2010, s. 576; Najafi, Noruzy, Azar, Nazari-Shirkouhi ve Dalvand, 2011, s. 5248). Çalışan bağlılığını, başarıya ulaşmada en kritik faktör olarak gören çalışmalar son yıllarda sayıca dikkat çekmektedir (Dick ve Metcalfe, 2001). Örgütsel bağlılık kavramı, örgütsel etki ve çıktılar üzerinde oldukça önem arz eden bir değişken olarak görülmektedir (Beck ve Wilson, 1997, s.175). Bu noktada

yöneticilerin çevik liderlik özelliklerinin bu bağlılık duygusunu ne ölçüde etkilediğinin belirlenmesi de çok önemlidir.

Çeviklikle ilgili alanyazın incelendiğinde, çeviklik kavramına yönelik literatür çalışmalarının kısıtlı olduğu, konu ile ilgili ampirik çalışmaların ve ölçme araçlarının sayıca yetersiz olduğu (Kassim-Zain, 2004; Barrand, 2006; Charbonnier-Voirin, 2011), çeviklik kavramının sadece üretimsel çeviklik bağlamında ele alındığı (Dyer ve Shafer, 2003; Crocitto ve Youssef, 2003; Sambamurthy vd., 2007; Braunscheidel ve Suresh, 2009, Maghsoudi, Keshavarzi ve Behrooz, 2013; Nijssen ve Paauwe, 2012; Harraf vd., 2015) ve yapılmış olan çalışmaların daha çok bilgi teknolojileri alanında gerçekleştirilmiş (Mathiassen ve Pries-Heje, 2006; Cegarra-Navarro vd., 2016; Kettunen vd., 2008; Conboy ve Fitzgerald, 2004; Zain vd., 2005; Tallon ve Pinsonneault, 2011; Lu ve Ramamurthy, 2011; Lee vd., 2015) olduğu görülmektedir. Örgütsel yaşamda her türlü dönüşüm, değişim ve yeniliğin liderlik temelli oluşturulduğu gerçeği düşünüldüğünde çeviklik kavramının gerek kar amaçlı kuruluşlarda gerekse kar amacı gütmeyen kurumlarda liderlik ekseninde ele alınması gerekliliği karşımıza önemli bir ihtiyaç olarak çıkmaktadır. Çevikliği liderlik ekseninde ele alan çalışmaların bilgi teknolojileri, üretim, ekonomi gibi alanlarda gerçekleşmesi ve genellikle ölçme araçları kullanılmadan gerçekleştirilmiş çalışmalar (Passmore ve CMC, 2010; Medinilla, 2012; Parker, Holesgrove ve Pathak, 2015; Hayward, 2018) olması bu alanda bir ölçme aracı ihtiyacını doğurmuştur.

Şüphesiz ki eğitim örgütleri de diğer örgütler gibi küresel rekabet ortamında çağdaş yaklaşımlarla değişim, gelişim ve inovasyon ortamlarını yaşayan yapıları nedeniyle liderlik temelli çevik dönüşümlere gereksinim duyar. Bu noktadan hareketle çevik dönüşümün başarı ile gerçekleşmesini sağlayabilecek eğitim liderleri üzerinden geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek, çeviklik alanyazınındaki önemli bir boşluğu doldurabilir. Geliştirilmiş olan ölçme aracı, karşılaştırma yapılacak ülkeler arasındaki dil ve kültürel farklılıklar nedeniyle iki ülke için de uygun olamayacağından, aracın ülkemizde öğretmen algılarına göre geliştirilmesi ve sonrasında dil ve kültür uyarlaması yapılarak İngiltere’de ikinci bir ölçek çalışması yapılmasına karar verilmiştir. Bu şekilde bu araştırma, küresel düzeyde alana

sağlayacağı katkı nedeniyle de ayrıca önemlidir. Karşılaştırmalı eğitim metotları bağlamında, çevik liderlik davranış özelliklerinin neler olduğunun belirlenmesi ve bu özelliklerin öğretmenlerin bağlılık hissine yönelik etkisinin iki farklı ülkede derinlemesine araştırılması sonucunda ortaya çıkan bulguların, eğitim dünyasına bilimsel veriler ışığında yol gösterici önemli öneriler sunacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Araştırmada yer alan katılımcı öğretmenlerin;

- Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çevik liderlik özellikleri ve kurumlarına duydukları örgütsel bağlılık hissini ölçmeye yönelik kullanılan ölçeklere istenilen bilgi konusunda eksiksiz, samimi, doğru ve güvenilir yanıtlar verdikleri,
- Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çevik liderlik özellikleri ve öğretmenlerin kurumlarına duydukları örgütsel bağlılık hissine yönelik verdikleri görüşlerin gerçekleri yansıttığı,
- Okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi açısından mevcut durumu yansıttığı ve açıkladığı,
- Nicel araştırmada örnekleme alınan öğretmenlerin, evreni yeterince temsil ettiği varsayımlarına dayanmaktadır.

Ek olarak bu araştırmada aşağıda belirtilen varsayımlarla hareket edilmiştir:

- Araştırmanın çalışma grubu, evreni temsil edecek büyüklüktedir.
- Kullanılan ölçme araçları yeterli ölçüde geçerlilik ve güvenilirlik kriterleri taşımaktadır.
- Araştırmacının tarafsızlık ve doğruluk ilkesi ile hareket ettiği kabul edilmektedir.

## 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ve Brighton&Hove bölgesinde yapılan uygulamalar ile,
- İstanbul ili Anadolu Yakası Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokullarında, ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenler ile,
- Brighton&Hove bölgesinde yer alan resmi anaokullarında, ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenler ile,
- “Çevik Liderlik Ölçeği”, “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”, “Agile Leadership Scale” “Organisational Commitment Questionnaire” ve mülakat esnasında sorulan sorulara öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ile,
- araştırma amaçlarında belirtilen sorularla ve buna bağlı olarak kullanılan istatistiksel tekniklerle,
- kullanılan ölçme araçlarının geçerliği ve güvenirliği ile sınırlıdır.

## BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde literatür incelemesi açısından liderlik paradigması, çevik liderlik ve örgütsel bağlılık kavramları ile alanyazında yer alan ilgili araştırmalar açıklanmıştır.

### 2.1. Liderlik Paradigması

Büyük olasılıkla liderlik, insan davranışının en çok incelenen yüzüdür (Geoghegan ve Dulewicz, 2008). Bu bağlamda, liderlik olgusunu liderliğin tarihsel süreç içerisinde farklılaşan tanımları, geçmişten günümüze liderlik kuramları ve liderlik olgusuna güncel yaklaşımları ele alarak açıklamaya çalışmak oldukça önemlidir.

Sosyolojik bir fenomen olma özelliği gösteren "liderlik" kavramı, davranışçı yaklaşımların ortaya çıkmasıyla birlikte, yönetim bilimleri konuları arasında değer kazanmış ve tüm toplumsal ögeler gibi sürekli değişmekte ve yenilenmekte olan örgütlerin işleyişi için vazgeçilmez bir olgu haline gelmiştir. Nitekim liderlik, yönetim alanında üzerinde en çok çalışma gerçekleştirilmiş kavramlardan biridir. Bu araştırmaların ortak sonucu, liderlik kavramının örgütün başarısı açısından vazgeçilmez bir unsur olduğudur. Hatta bazı araştırmacılar daha da ileri giderek liderliğin örgütsel anlamda rekabet avantajı sağlayan tek ve en önemli faktör olduğunu öne sürmüşlerdir (Schimmoeller, 2010).

Liderlik çalışmalarının tarihsel süreci incelendiğinde, liderlik kavramının geçmişi M.Ö.400'lü yıllara dayanmaktadır ve ilk kez Platon tarafından "çevreyi dolaşarak yönetmek" şeklinde isimlendirilmiştir ve Ksenophon tarafından yazılan "Cyropaediaise" liderlik üzerine yazılmış ilk sistemli kitap olarak bilinmektedir (Cohen, 2010). Örgütsel platformda ise liderlik teriminin ilk olarak 1300'lü yıllarda fenomenolojik olarak ele alındığı düşünülmektedir ancak liderlik çalışmalarının bilimsel bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkması 1930-1940 yıllarına denk gelmektedir (Badshah, 2012, s. 49). Uygulamada ise ilk kez 1950'lilerde, ABD'de Ohio State ve Michigan Üniversiteleri'nde öncü liderlik programlarına rastlanmaktadır (Yukl, 2010 akt. Laguerre, 2010, s. 4). Bu noktada liderlik kavramına yönelik olarak yapılmış oldukça fazla sayıda tanım ve söylem alanyazında dikkat

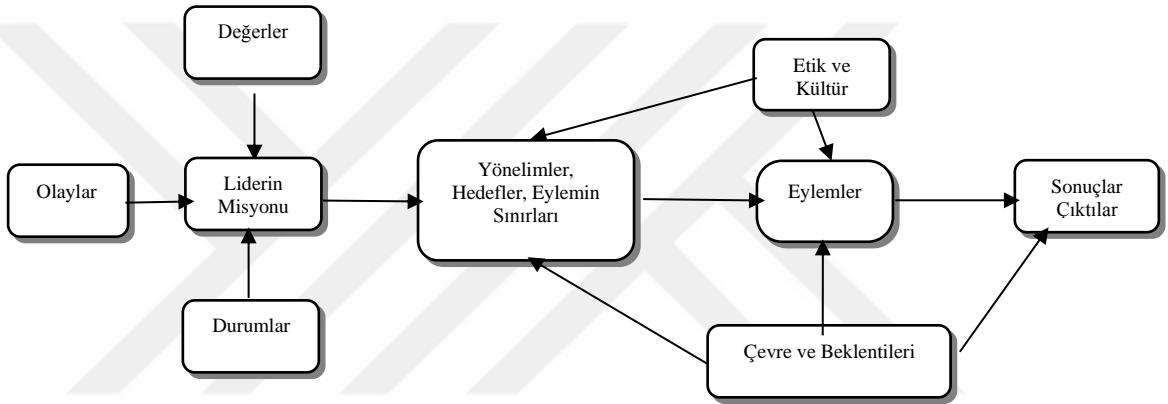
çekmektedir. Liderlik kavramına yönelik olarak yapılmış tanımlardan bazıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

**Tablo 2.1. Liderlik Kuramını Açıklayan Tanımlar**

<b>Kaynak</b>	<b>Tanım</b>
Gert ve Mills, 1953, s. 465	Liderlik, yönetenle yönetilen arasında liderin, etkilenmesinden ziyade diğerlerini etkilediği bir ilişki türüdür (Gert ve Mills, 1953, s. 465).
Gordon, 1955, s. 170	Liderlik, lider ile grup üyeleri arasında bir etkileşimdir (Gordon, 1955, s. 170).
Tannenbaum, Weschler ve Massarik, 1961, s. 24	Liderlik, “özel bir hedefe veya hedeflere ulaşmaya yönelik olarak şartlara göre kullanılan ve iletişim süreçleri ile yönlendirilen kişiler arası etki” olarak tanımlanmıştır (Tannenbaum, Weschler ve Massarik, 1961, s. 24).
Burns, 1978, s. 3	Liderlik, yeryüzünde en çok irdelenen ama en az anlaşılan fenomenlerin başında gelmektedir (Burns, 1978, s. 3).
Özalp vd., 1992	Liderlik, organizasyondaki bireylerin arzulanan ortak hedefe ulaşabilmek için herhangi bir zorlama olmaksızın pozitif bir ilişkiyle koordine edilmesi ve yönlendirilmesi olarak tanımlanmıştır (Özalp vd., 1992).
Sergiovanni, 2001	Liderliğin hem stil hem de anlam yönü vardır, bunlar birbirinden ayrı düşünülemez (Sergiovanni, 2001).
Koestenbaum, 2002	Liderlik, hem kişisel hem de stratejik yönü ile biri sağ beyin, diğeri sol beyin; biri ağırbaşlı (tough minded), diğeri yumuşak başlı (tender-minded) ekseninde tanımlanmaktadır (Koestenbaum, 2002).

Liderlik kavramının eğitim örgütlerindeki varlığı, sistemci yaklaşımlardan sonra çağdaş yönetim anlayışı sonucunda eğitim yöneticisinin liderlik rolünün önem kazanması ile liderlik vasıflarının irdelenmesi ve liderlik rollerindeki değişimlerin araştırılmasına dayanmaktadır. Teknoloji ve bilgi dünyasının etkileri ile eğitim örgütlerinin ve sistemlerinin yönetilmesinde liderlik önemli bir unsur haline gelmiştir (Jabor, Minghat, Maigari ve Buntat, 2012). Öte yandan, eğitim liderliği ile öğrenci başarısı arasındaki güçlü ilişkiselliğe dayanan araştırma bulguları ise, bu liderlik konumuna verilen önemin artmasını sağlamıştır (Bush, 2010).

Gerek eğitim örgütlerinde gerekse diğer örgütlerde liderlik kavramını açıklamak ve rollerini belirlemek oldukça güç bir iştir. Bu bağlamda, Immegart (1988) ise liderliği tanımlamanın oldukça güç bir iş olduğunu vurgulamış ve liderliğe ilişkin Şekil 2.1’de görülen kavramsal modeli geliştirmiştir.



**Şekil 2.1. Liderliğe İlişkin Kavramsal Bir Model (Erçetin, 1998, s.7)**

**Kaynak:** L.G. Immegart, (1988) Leadership and Leader and Leader Behavior, Handbook of Research on Educational Administration. (Eds: Norman, J. Boyan). Longman, New York & London, Akt: Erçetin (1998, s.7).

Şekil 2.1 incelendiğinde lider görevlerinin fiziki ortamda gelişmekte olan olaylar, durumlar ve o fiziki ortama ait değer yargıları tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Bu görev dahilinde yönelimlerini, amaçlarını ve eylem alanlarını belirleyen lider içinde bulunduğu çevrenin beklentilerini, etik normları ve kültürel etkileri de göz ardı etmeden eylemlerini gerçekleştirmekten sorumludur.

### **2.1.1. Liderlik Olgusunun Tarihsel Temelleri ve Liderlik Teorileri**

İnsanlığın varoluşundan itibaren varlığını sürdüren yönetim kavramı, liderlik kavramını da beraberinde getirmiştir. Örgüt içinde farklılık gösteren ve örgütü hedeflerine ulaştırması beklenen liderlerde aranan özellikler, tarihsel süreç içerisinde çeşitlilik göstermiştir.



Geçmişten günümüze liderlik teorilerinin incelenmesi bu teorilerin avantaj ve dezavantajlarının karşılaştırılmasına ve değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Liderlik modelleri birkaç kategoriye ayrılmaktadır ve geleneksel liderlik teorileri; ilk olarak 1960'larda veya daha önce formüle edilmiş teorilerdir; bunlar lider ve onun astları arasındaki ilişkiye odaklanmak, performans gibi sonuçları öngörmek ile ilgilidir (Bush, 2010). Bryman (1992), bu geleneksel liderlik teorileri ile 1980'lerde ortaya çıkan yeni liderlik teorileri arasında bir ayrım yapmaktadır. Liderin doğuştan getirdiği özelliklerin vurgusu ile başlayan geleneksel liderlik teorilerinden, 21. yüzyıl örgütsel bağlamının ihtiyaçlarına yanıt veren modern teorilere uzanan, birbirini tamamlayıcı nitelikte bir dizi liderlik teorisi bu bağlamda ele alınmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde bu liderlik kuramlarının çeşitli biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmalar bazı yönlerden benzerlik göstermekle birlikte teorilere verilen isim ve vurgulanan konular bakımından birbirinden farklılık göstermektedirler. Aşağıdaki tabloda liderlik sınıflamalarını gösteren örnekler verilmiştir.

**Tablo 2.2. Liderlik Kuramları Sınıflandırmaları**

Dereli'ye (1976) göre	Ergun'a (1981, s. 10-17) göre	Kabadaı'ya (1982, s.23) göre
<ul style="list-style-type: none"><li>• Bireysel özellik ve nitelikler yaklaşımı</li><li>• Davranış yaklaşımı</li><li>• Modern yaklaşım</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bireysel – durumsal</li><li>• Etkileşim-beklenti</li><li>• İnsancıl kuramlar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Özelliklere önem veren liderlik kuramı</li><li>• Ortama önem veren liderlik kuramı</li><li>• Davranışçı liderlik kuramı</li><li>• Etkileşimci liderlik kuramı</li></ul>

Yukarıda yapılan sınıflandırmalarda ortak sayılabilecek belli başlı liderlik kuramları sonraki bölümlerde detaylandırılarak açıklanmıştır.

### **2.1.1.1. Büyük Adam Teorisi**

“Büyük Adam Teorisi”, toplumsal ya da tarihi olayların oluşumunu o dönemdeki büyük adamların etkileyip yarattığı görüşüne dayanan ve bilimsel anlamda tartışılmaya başlanan en eski liderlik kuramı olarak görülmektedir. Liderlerin erkek olduğu anlayışına dayanan bu teoride; örgütlerde, sosyal hareketlerde, dinlerde, hükümetlerde ve orduda liderlik, her şeyi bir araya getiren, miras alınan özelliklerin, niteliklerin ve yeteneklerin gücüne dayanarak takipçilerini etkileyen tek bir “Büyük Adam” olarak kavramsallaştırılmıştır (Daft, 2014, s. 17). Bu kapsamdaki çalışmalar ilk olarak, Thomas Carlyle (1795-1881) tarafından yürütülmüştür. Carlyle, bazı kişilerin lider olarak doğdukları ve insanlık tarihini bu liderlik özelliklerine etkilediklerine yönelik düşüncesinin yer aldığı “The Great Man in History” kavramını tartışmayı başlatmıştır. Büyük Adam Teorisi ve Carly’e getirilen eleştirilerin başında bu teoride kadın liderlerin incelenmemiş olması fikri yer almaktadır. Bu liderlik teorisinde kadınların liderlik özelliklerinin olmadığı düşünülmüş ve bu yüzden bu dönemlerde liderlik araştırmaları sadece erkeklere odaklanmıştır (Jogulu ve Wood, 2006).

### **2.1.1.2. Özellikler Teorisi**

1920’lerden başlayarak, araştırmacılar liderlerin üstün zeka ya da bir tür farklı enerji gibi kendilerini diğer insanlardan ayıran özelliklere sahip olup olmadıkları üzerine yoğunlaşmaya başladılar (Daft, 2014, s.17). Bu bağlamda ortaya çıkan “Özellikler Teorisi”, liderleri diğer kimselerden ayıran özel kişilik özelliklerini tanımlaya yöneliktir ve liderliğin öğrenme yoluyla geliştirilmesinden ziyade doğuştan getirilen yeteneklere bağlı olduğu esasına dayanmaktadır (Koçel, 2010).

Bu dönemde, liderlerin doğuştan gelen özelliklerine vurgu yapılarak liderlerin sahip olması gereken kişisel özellikler üzerinde durulmuş ve bunun sonucunda “Özellikler Yaklaşımı” ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşıma göre, liderin grup içinde öne çıkması ve grubu amaca yönelik motive edecek şekilde etkilemesi kişinin doğuştan sahip olduğu özelliklere bağlıdır (Koçel, 2010, s.575). Özetle bu yaklaşımda liderin sahip olduğu fiziksel ve psikolojik özellikler üzerinde yoğunlaşarak; fiziki durum, zekâ, risk almaktan korkmama, çalışkanlık, boy, etkili ve hızlı karar verebilme, yaş, görünüm, iletişim becerileri gibi özellikler üzerine araştırmalar yapılmıştır (Stogdill, 1948).

Araştırmalar her zaman liderlik başarısını garanti edecek özelliklerin bir listesini yaratmamış olsa da, kavramsal çerçeve incelendiğinde genel olarak bir liderde bulunması gereken nitelikler Özellikler Teorisi'ne göre (Daft, 2014, s.34);

- Fiziksel olarak enerjik, sağlıklı ve hareketli olma,
- Karşılaştığı olayları doğru değerlendirebilme, bilgili olma, analiz ve sentez yeteneğine sahip olma,
- Anlaşılır, etkileyici ve akıcı konuşabilme,
- Nezaket sahibi olma,
- Açık sözlü, dürüst ve güvenilir olma,
- Başarma azmine ve öne çıkma duygusuna sahip olma,
- Sorumluluk duygusuna sahip olma ve iş birliğine açık olmak şeklinde sıralanmaktadır.

Özellikler teorisinde ilk araştırmalar (Mann, 1959; Stogdill, 1948) kişilik ve liderlik arasındaki ilişkiye odaklanmış, ancak bu konuda çok az destekleyici kanıt sunabilmişlerdir. Kişilik ve liderlik arasındaki önemli bir ilişkinin kanıtlarını gözden geçirmek için Lord, DeVader ve Alliger (1986) tarafından bir meta-analiz yapılmıştır. Bu çalışma liderlik algıları ile istihbarat, erkeklik ve baskınlık arasında anlamlı bir meta-analitik ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu özelliklerin lider davranışları veya performanslarından ziyade liderlik algılarıyla ilişkili olduğunu ve bu nedenle lider etkinliği ile ilgili olabilecek kişisel özellikleri yansıtmadığını da ayrıca belirtmişlerdir (Lord, DeVader ve Alliger, 1986). Bununla birlikte, 1990 ile 2004 arasında yayımlanan tüm liderlik araştırmalarının %12' sinin, “kişilik” ve “liderlik” arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik olması (Judge ve Bono, 2004), bu kuramın diğer kuramları hala etkilediğini vurgulamaktadır.

Özellikler Teorisi'ne getirilen ana eleştirilerinden biri, basit ve kapsamı dar bir yaklaşım olması yönündedir. Başarılı bir liderin gelişimini etkileyebilecek diğer faktörlerin (durumsal ve çevresel faktörler vb.) dikkate alınmaması ilgili alanda ağır eleştirilere maruz kalmıştır

(Daft, 2014). Özellikle özdeş yumurta ikizleri üzerinde yapılan araştırmalar genetik mirasın liderlik özelliklerini açıklamada %30 seviyelerinde kaldığını göstermektedir (Avery, Zhang, Avolio ve Krueger, 2007). Bu noktada kişilik özellikleri dışında kalan durumsal faktörlerin önemi ortaya çıkmaktadır ancak pek çok örgütte hala işe alım, yönetim ve liderlik rolleri paylaşımları gibi seçim prosedürleri için kişisel özellikler envanterlerinden yararlanılmaktadır.

### **2.1.1.3. Davranışsal Liderlik Teorileri**

1950-1970 yılları arasında liderlik teorileri, liderlerin yalnızca sahip oldukları kişisel özelliklerden ziyade davranış tarzları ile faydalı bir şekilde tanımlanabileceği algısı üzerine oluşturulmuştur. Lider davranışlarının, iş odaklı ve kişi odaklı olarak incelenmesi esasına dayanan “Davranışsal Liderlik Teorisi” modelinde, başarılı liderlerin göstermesi gereken davranışlar üzerinde durulmuştur. Bu yaklaşıma göre, kişiyi başarılı bir lider yapan sürecin, davranışlarının bir sonucu olduğu kabul edilmektedir (Daft, 2014). Liderin astlarına yetki verme şekilleri, onlarla haberleşme yöntemleri, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirlemede izlediği yol gibi davranışları, liderin etkinliğini belirleyen temel faktörler olarak gösterilmektedir (Koçel, 2010).

#### **2.1.1.3.1. Ohio State Üniversitesi Araştırmaları**

Ohio State Üniversitesi’ne bağlı olarak çalışan “İş Araştırmaları Bürosu” tarafından 1945 yılında başlatılan araştırmalar; “Davranışsal Liderlik Kuramı” çalışmalarına büyük katkıda bulunmuştur. Bu araştırmalar, 1960’lara dek yürütölmüş ve liderlik rolleri ile ilgili olarak öncelikle 1800 civarı oluşturulmuş olan boyut 150’ye indirilmiştir (Thompson, 1981).

Ohio State Üniversitesi araştırmalarının esas bulguları şu şekilde özetlenebilir (Gannon, 1979, s. 208, akt: Koçel, 2010, s. 265):

- Liderin astlarını önemseme düzeyi arttıkça personel devir hızı ve devamsızlığı azalmaktadır.

- Liderin inisiyatif alma özelliği güçlendikçe üyelerin performansları da aynı doğrultuda artmaktadır.

Gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar sonucunda liderlik davranışı iki farklı boyutta toplanmıştır (Young ve Dulewicz, 2006):

- İnsan faktörüne ilgi: İnsan ilişkilerine dönük olmak liderle örgüt üyeleri arasındaki arkadaşlığı, karşılıklı güveni, saygıyı ve sıcaklığı belirlemektedir. Bu faktör bireyler arası ilişkilerin ötesinde, liderin grup üyelerinin ihtiyaçlarına yakından ilgi göstermesini ve bu doğrultuda davranmasını ifade etmektedir (Chruden, 1980, akt. Koçel, 2010).
- Yapıyı harekete geçirme: Göreve dönüklük davranışı, liderin iş ve görevleri planlayıp örgütlemesini içerir. Başka bir ifadeyle; liderin gerçekleştirilmek istenen amaç doğrultusunda ekibini örgütlemesi, haberleşme sistemini oluşturmasu, iş ile ilgili süreçleri saptama ve bu doğrultuda emirler verme yönündeki davranışlarını ifade etmektedir (Hamner ve Organ, 1978, akt. Koçel, 2010). Özetle yetki, görev ve sorumlulukları tanımlama, organize etme, kadrolama, gerekli iletişim kanallarını kurma ve grubun iş ile ilgili performanslarını değerlendirme gibi süreçleri kapsamaktadır (Dereli, 1985).

#### **2.1.1.3.2. Michigan Üniversitesi Araştırmaları**

Davranışsal Liderlik Kuramı'nın gelişmesine katkıda bulunan bir diğer önemli çalışma, 1947 yılında Michigan Üniversitesi'nde Rennis Likert'in yönetiminde gerçekleştirilmiş olan çalışmalar dizisinden oluşmaktadır. Bu araştırma, grup üyelerinin tatminine ve grubun verimliliğine katkıda bulunan faktörleri belirleyerek etkili ve etkili olamayan liderler arasındaki davranış farklarını bulmayı amaçlamıştır. Liderler ve takipçilerle yürütölmüş olan görüşmelere dayalı olarak elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda liderlik davranışları (Thompson, 1981);

- İşe yönelik (job-centered style);
  - yakın denetim,
  - iş performansının değerlendirilmesi,
  - makam ve ceza gücünün göstergesi olan eylemler,
  
- Çalışana yönelik (employee-centered style) ;
  - çalışanların gereksinimleri,
  - kişisel gelişimleri,
  - refah düzeylerini arttıracak davranışlar olmak üzere iki şekilde oluşturulmuştur.

Michigan Üniversitesi araştırma bulguları Ohio State Üniversitesi araştırma bulguları ile gruplama bakımında benzerlik göstermektedir ancak Michigan Üniversitesi araştırmacılarının ulaştıkları sonuç; kesin bir şekilde, çalışan merkezli liderlerin lehinedir. Çalışan merkezli liderlik stili, daha büyük iş verimliliği ve daha büyük iş doyumuna gelmektedir. İş merkezli liderlik stili ise daha düşük iş verimliliği ile daha düşük iş doyumuna ulaştırmaktadır (Gibson, Ivancevich, Donnelly ve Konopaske, 1991).

Michigan araştırmalarında bulunan iş merkezlilik boyutu Ohio State Üniversitesi araştırmacılarınca tanımlanan harekete geçirme boyutuna, çalışan merkezlilik boyutu ise yine Ohio State Üniversitesi araştırmacılarınca tanımlanan dikkate alma boyutuna benzerlik göstermektedir. Michigan Üniversitesi'nde üzerinde çalışılmış olan araştırma grubunun boyutları bir sürekliliğin iki ucunda yer alırken Ohio State Üniversitesi araştırma grubu boyutları birbirinden bağımsız düşünülmüştür (Rabbins, Stephen, Decenzo ve David, 1995).

Ancak bu üniversitelerce yürütülmüş olan araştırmalarda, hangi liderlik tipinin daha etkili olduğu konusunda tam bir fikir birliğine varılamamıştır. Bazı araştırma bulguları “bireyler arası ilişkilere yönelmiş liderlik tipi” nin etkili olduğunu belirtirken, bazı araştırmalar ise “göreve yönelmiş liderlik tipi” nin daha etkin sonuçlar doğuracağını gözler önüne sermiştir. Davranışçı yaklaşımlara yöneltebilecek bir diğer eleştiri ise, yapılan araştırmaların büyük

çoğunluğunun ABD’de yapılmış olması nedeniyle, tek bir toplumun sosyo-kültürel özellikleri ile sınırlı olmasıdır (Daft ve Steers, 1986).

### **2.1.1.3.3. Blake ve Mouton’un Yönetsel Şebeke Modeli**

Blake ve Mouton’un 1984 yılında geliştirmiş olduğu “Yönetsel Şebeke Modeli”, liderin davranışlarını açıklamak amacıyla, Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen liderlik araştırmalarının bir matris şekline dönüştürülmüştür (Rainey, 2009). Yönetsel Şebeke Modeli’ne göre liderlik tipleri beşe ayrılmaktadır ve farklı numara değerlerine sahiptir (Tucker, McCarty ve Benton, 2002):

- Zayıf Liderlik Tipi: Lider bu modelde astlarını serbest bırakmaktadır. Bu durumun açıklaması olarak zayıf liderlerin örgüt içerisinde gerçekleşen durumlar karşısında pasif bir tutum takınması ve bir şey yapmamayı tercih etmesi gösterilmektedir (Garg ve Jain, 2013).
- Şehir Kulübü Liderliği Tipi: Burada lider için öncelik astlarıdır ve onlarla arkadaşlık temeline dayalı ilişkiler kurmaktadır. Üretim ve görev ikinci plana atılmış durumdadır (Daft, 2014).
- Orta Yol Liderliği Tipi: Bu liderlik tarzında, lider her iki faktörü dengede tutmaya çalışmaktadır. Örgütün hedefleri ile astlarının mutluluğunu eşit oranda karşılamaya çalışmaktadır.
- Üretim Liderliği Tipi: Lider, takipçilerini bir makine gibi görür ve yüksek üretimin sağlanması önceliklidir. Astları ile olabildiğince az iletişim kurar ve makamına dayalı otoritesini kullanır.
- Takım Liderliği Tipi: Lider, hem takipçileri ile iyi ilişkiler kurar ve onların konforlarını sağlar hem de işleri üst düzeyde önemser.

Bu modeldeki en etkili liderlik tipi, Y Teorisi'ne dayanmaktadır ve ilerleyen zamanlarda iki ek liderlik stili ve yeni bir unsur olan esneklik kavramının eklenmesi ile model güncellenmiştir (Daft, 2014). Modele yönelik eleştiriler; liderlikten daha çok yönetim odaklı olması, her örgüt için uygun bir model olamaması ve tüm örgüt çalışanlarının mutluluğunu sağlamanın zorluğu noktalarında yoğunlaşmıştır (Daft ve Steers, 1986).

#### **2.1.1.3.4. McGregor'un X ve Y Teorileri**

Douglas McGregor, henüz yönetsel modellerin yeterince farkında olunmadığı bir dönemde, yönetsel uygulamaların çalışanların davranışlarına etkilerini incelemiştir (Kopelman, Prottas ve Falk, 2012).

McGregor'un çalışmalarını yürüttüğü dönemler büyük oranda, İkinci Dünya Savaşı gibi önemli tarihsel olaylara denk gelmektedir ve bu dönemde ekonomik ve örgütsel bağlamda önemli gelişmeler yaşanmıştır (Bobic ve Davis, 2003, s.240).

McGregor, yönetim bilimleri konusunda ilgili alana pek çok katkı sağlamıştır. "X-Y Teorileri" ise onun en çok katkı sağlamış çalışmaları arasında yer almaktadır. Bu teorilerin geliştirildikleri dönemler, yönetim kuramları tarihi açısından iki farklı zaman dilimine denk gelmektedir. İlk teori olan "X Teorisi", "Klasik Yönetim Yaklaşımı" döneminde geliştirilmiştir ve daha çok bu dönemdeki yönetim anlayışının çalışanlara bakış açısını ortaya koymuştur. "Y Teorisi" ise "Neo-klasik Yönetim Yaklaşımı"nın gelişmeye başladığı dönemde kuramsallaştırılmıştır. Y Teorisi içeriği itibarıyla X Teorisi'nin tam tersi özelliklere sahiptir. Bu nedenle Y Teorisi'nin de Neoklasik Yönetim Yaklaşımı'nın çalışanlara bakış açısını önemli bir oranda açıkladığı düşünülmektedir. Bu açıdan Y Teorisi, X Teorisi'nden daha modern bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir (Russ, 2011).

McGregor'un X ve Y Teorileri'ni oluşturan varsayımları çeşitli çalışmalardan (Kopelman vd., 2012; McGregor, 1957; Russ, 2011) derlenerek aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:



**Tablo 2.3. Douglas McGregor'un X ve Y Teorisi**

<b>X Teorisi</b>	<b>Y Teorisi</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• İnsanlar doğaları gereği çalışmaktan hoşlanmaz ve işten kaçmaya çalışır.</li><li>• İnsanlar doğaları gereği sorumluluktan kaçar, işe karşı isteksizdir ve hırslı değildir.</li><li>• İnsanlar kendi güvenliğini her şeyin üzerinde tutar.</li><li>• İnsanlar bencildir, kendi istek ve amaçlarını örgütsel amaçlara tercih ederler.</li><li>• İnsanlar, ekonomik güdülere daha çok ilgi gösterir.</li><li>• İnsanlara iş yaptırmak için onu zorlamak, sıkı bir şekilde kontrol etmek ve cezalandırmak gerekmektedir.</li><li>• İnsanlar, yapısı itibariyle değişime kapalıdır, pratik zekâdan yoksundur ve kolaylıkla aldatılabilir.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• İnsanlar, tembel değildir, yeri ve zamanı geldiğinde çalışmaktan zevk haline alabilirler.</li><li>• Çalışmak insanlık için oyun ve eğlence kadar olağan bir durumdur.</li><li>• İnsanlar doğaları gereği, gerekli koşullar sağlandığında öğrenme ve daha fazla sorumluluk alma eğilimindedir.</li><li>• İnsanlar kendi kendilerini kontrol ederek örgütün amaçlarına katkıda bulunabilir.</li><li>• Uygun koşullar sağlarsa insanlar enerjilerini örgütsel çıkarlar için kayda değer faydalar üretmeye harcayabilirler.</li><li>• Çalışanlara amaçlar doğru ve net bir şekilde açıklarsa, onlar da iş birliğine daha yakın bir tavır sergileyebilir ve amaçlara hizmet edebilir.</li><li>• İnsanlar hedeflerini ulaşabileceklerini düşündükleri fiziksel veya psikolojik ödüllere göre seçmektedir, bu açıdan amaçlara bağlılık çalışanların elde edebilecekleri ödüller ile ilgilidir.</li></ul>

Tablo 2.3. incelendiğinde X Teorisi'nin, insan özelliklerini olumsuz yönleriyle; Y Teorisi'nin ise insan özelliklerini olumlu yönleri ile ele aldığı görülmektedir. Y Teorisi, X Teorisi'nin modern bir değerlendirmesi olarak ifade edilebilir.

### 2.1.1.3.5. Likert'in Sistem 4 Modeli

Otokratik ve demokratik liderlik arasındaki farkı inceleyen Likert (1967), liderlik felsefesi üzerine “dört sistem” tipolojisini geliştirmiştir. Bu tipoloji; çalışanların karar alma sürecine katılım düzeyini ve liderle iletişimin doğasını belirlemek için “görev ve ilişki yönelimi” arasındaki dualizmi (ikilemi) araştırmaktadır (Likert, 1967 akt. Pugh ve Hickson, 2007):

**Tablo 2.4. Likert'in Sistem 4 Modeli**

<b>İstismarcı-Otokratik</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Korku ve tehditlere dayalı</li><li>• Tek yönlü iletişime dayalı</li><li>• Merkeziyetçi karar verme şekli</li></ul>	<b>Danışman</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Uygun ödül sistemi</li><li>• İki yönlü iletişim</li><li>• Merkeziyetçi olmayan karar verme şekli</li></ul>
<b>Yardımsеver-Yetkin</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ödül sistemine dayalı</li><li>• Tek yönlü iletişim</li><li>• Merkeziyetçi karar verme şekli</li></ul>	<b>Katılımcı</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Grup katılımına dayanan</li><li>• İki yönlü iletişim</li><li>• Merkeziyetçi olmayan karar verme şekli</li></ul>

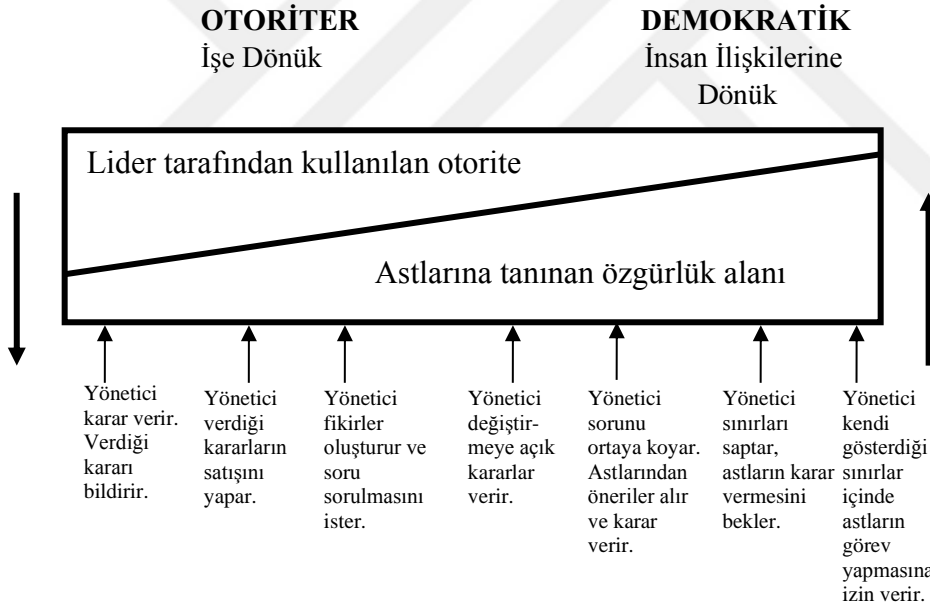
Tablo 2.4. incelendiğinde; Likert'in Sistem 4 Modeli'nin dört farklı türden oluştuğu (istismarcı-otokratik, danışman, yardımsеver-yetkin ve katılımcı) görülmektedir. Ayrıca, en uygun liderlik prototipinin katılımcı liderlik olduğu vurgusuna rağmen, katılımcı liderliğin etkinliğine ilişkin bulgular, bu liderlik tarzının her koşulda en uygun liderlik şekli olmayacağını ortaya koymaktadır. Örnek vermek gerekirse hızlı karar alma durumlarında kapsamlı görüşmeleri içeren katılımcı tarzı çok zaman alabilir. İlave olarak, bu tip durumlarda, bir yönerge hazırlanarak stratejik değişim üst yönetimden daha etkili bir şekilde idare edilebilir (Silver, 1981).

### 2.1.1.3.6. Tannenbaum ve Schmidt'in Liderlik Doğrusu Modeli

Liderlik tarzları çalışmalarına yönelik bir eleştiri, bu çalışmaların tarzlara net ayrımlarla boyutlandırmalar getirdiğine yöneliktir. Örnek vermek gerekirse; otokratik ve demokratik

tarzlar uç noktalarda tanımlansa da davranışın uygulanmasında pek çok örgütsel yaşamda bu ikisi bir arada uygulanmaktadır. Tannenbaum ve Schmidt'in liderlik davranışı ise bir süreklilik boyunca değişir ve birey otokratiklikten çok sayıda astın karar almasına kadar çeşitlenmektedir (Bolden, Gosling, Marturano ve Dennison, 2003).

Tannenbaum ve Schmidt'e göre başarılı bir lider daha çok belirli bir zamanda göstermesi gereken liderlik tarzını seçmeden önce durum analizi yapabilmeli ve durumun gerektirdiği ihtiyaçlara göre, astlarını da dikkate alarak buna göre davranabilmelidir (Tannenbaum ve Schmidt, 2017). "Demokratik-Otokratik Liderlik" özelliklerine ilişkin bir şekil aşağıda gösterilmektedir.



Şekil 2.2. Demokratik -Otokratik Liderlik (Tannenbaum ve Schmidt, 2017)

Şekil 2.2'de görüldüğü üzere; otoriter tarafta yer alan liderler, işe dönük olma eğilimi göstermekte ve sahip oldukları güç ve otoriteyi çalışanlarını etkilemek için kullanmaktadırlar. Demokratik taraftaki yöneticiler ise "çalışana yönelik olma eğilimi" göstermektedirler ve uygulamalar esnasında çalışanlarına özerklik fırsatları sunmaktadırlar. Eksen demokratik lider davranışının ötesine taşındığında, izin verici liderlik davranışlarının arttığı görülmektedir. Bu davranış şeklinde örgütün izlediği herhangi bir politika yoktur ve

sonuç olarak böyle bir grup atmosferi içinde gerçekte liderlikten söz etmek olanaklı değildir (Ergun, 1981).

Peabody (1964, s. 140), bu noktada otoritenin dört temelinden söz etmektedir:

- Yasallık: Bu noktada otorite normatiftir ve bu otoriteye sahip olan birey, takipçilerinden kendisinin emirlerine uymalarını isteme hakkına sahiptir.
- Makam: Makam otoritesi, bu noktada örgütün çıktılarını denetleme hakkına sahip olmak anlamına gelmektedir. Burada lider örgütte işgörenlerin kabullendiği bir statüye sahiptir ve bu birey konumu gereği resmi olarak makam sahibidir.
- Yeterlilik: Bir örgütte “yeterlilik” ile belirli bir kadrodaki görevlinin kullandığı biçimsel otoriteyi güçlendirme rolünde olan ve tamamlayan bir otorite türü ifade edilmektedir.
- Kişi: Bu noktada “kişi” ile liderlik olarak nitelendirilen otorite türü ifade edilmektedir.

#### **2.1.1.4. Durumsal Liderlik Teorileri**

Davranışsal ve özellikler teorilerine getirilen ana eleştirilerden biri durumsal ve örgütsel faktörlerin hesaba katılmamasıdır. Öte yandan; durumsallık teorileri, lider etkinliğini belirlerken hem bireysel hem de durumsal faktörleri birlikte ele alan yönüyle dikkat çekmektedir. 1970-1980 yılları arasında gelişen bu yaklaşım modelinin temel varsayımı, en uygun liderlik davranışının koşullara ve duruma göre değişebileceği anlayışını ön plana almasıdır (Daft, 2014). Sürekli değişimin sonucu olarak insanlar ve çevre koşulları farklılaşmakta ve bu durum her zaman ve her yerde geçerli bir liderlik biçiminin seçilmesini engellemektedir. Bunun sonucunda astlar, amaçlar, liderin kişisel özellikleri ve ortamın koşullarına göre farklı liderlik davranışları ortaya çıkabilmektedir (Koçel, 2010).

#### **2.1.1.4.1. Fiedler'in Etkin Liderlik Teorisi**

Fred Fiedler tarafından geliştirilmiş olan “Etkin Liderlik Teorisi” durumsallık teorilerinin ilkidir. Fiedler'in (1967) “En Az Tercih Edilen İş Arkadaşı Teorisi”, (LPC-Least Preferred Co-Worker) liderlik etkinliğinin yalnızca liderlik tarzına değil, aynı zamanda bir takım bağlamsal faktörlere de bağlı olduğunu öne sürmektedir. Bu noktada lider ile ast arasındaki ilişki; lider tarafından tutulan gücün derecesi ve görevin yapısına bağlıdır. Bu teori sert eleştirilere maruz kalmasına rağmen (Graen, Orris ve Alvares, 1971), teorinin bazı yönlerinin desteklendiğine dair kanıtlar da vardır (Schriesheim, Tepper ve Tetrault, 1994). Diğer teoriler ise daha çok astların doğasına odaklanmıştır.

Fiedler'in liderlik tarzlarını ölçmek için geliştirmiş olduğu LPC ölçeği ile iki farklı liderlik tarzı ortaya konmuştur (Fiedler, 1967):

- Davranışa yönelik liderlik tipi: Bu liderlik tarzına sahip olanlar astlarıyla yakın ve olumlu ilişkiler kurmayı hedeflemektedirler.
- İşe yönelik liderlik tipi: Bu liderlik tarzına sahip olanlar ise belirlenmiş işleri tamamlamayı hedeflemektedir.

Lideri “davranışa yönelik” veya “işe yönelik” davranmaya yönlendiren üç farklı durum mevcuttur (Stoner ve Freeman, 1992, s. 451):

- Lider ile takipçiler arasındaki ilişkiler: Lider, takipçileri tarafından seviliyor, takipçiler de liderlerine güveniyor ise; ilişkiler iyi olarak nitelendirilmektedir. Ancak, takipçiler liderlerine güvenmiyor ve kendilerini liderlerine bağlı hissetmiyorsa ilişkiler kötü olarak ifade edilmektedir (Fiedler, 1967).
- Başarılabacak işin niteliği: Bu noktada, çalışanların yapılacak görevleri, görevlerin tatbik edilmesi sırasında kullanılacak yöntemleri ve görevlerle ulaşılması beklenen amaçları açık bir şekilde bilip bilmediği incelenmektedir. Görevlerin herkes

tarafından bilindiği durumlar liderlik için elverişli ortamlar olarak tanımlanabilir (Daft, 2014).

- Lider mevkisine dayanan güç: Liderin makamından kaynaklanan gücü yüksek ise (çalışanları ödüllendirme, cezalandırma veya çalışanların işlerine son verme gibi konularda yetkin ise) lider, görevini daha kolaylıkla yerine getirebilir.

Fiedler (1967), liderlik etkinliğinin yalnızca liderlik tarzı ile birlikte bazı bağlamsal faktörlere de bağlı olacağını iddia etmektedir. Bu faktörler; lider ile takipçi arasındaki ilişki, liderin gücünün derecesi ve görevin yapısı gibi faktörlerden oluşmaktadır.

#### **2.1.1.4.2. House ve Evans'ın Yol-Amaç Teorisi**

Yol-Amaç Teorisi'ne göre, liderin sorumluluk alma düzeyi astların kişisel ve örgütsel hedeflere ulaşma motivasyonunu arttırmaktır. Bu teoriye göre liderin başlıca iki rolü vardır (Daft, 2014):

- Astların ödüllere giden yolunu açıklayarak motivasyonunu arttırmak,
- Astların değer verdiği ve arzuladığı ödülleri arttırmak.

Bu teoride yol haritasının netleştirilmesi; liderin başarılı bir iş performansı sergilemesi ve örgütsel ödüller sağlayacak davranışların tespit edilmesi açısından çok önemlidir. Ödüllerin artırılması; liderin hangi ödüllerin onlar için önemli olduğunu öğrenmesi açısından astlarla iletişim kurması anlamına da gelmektedir (House ve Mitchell, 1974). Fiedler Teorisi, koşullar değiştikçe yeni liderlerin yeni görevleri üstlenebileceği varsayımına dayanırken, Yol-Amaç Teorisi'nde liderler yeni koşullara uyum sağlayacak şekilde davranışlarını sıklıkla değiştirmektedirler (Koçel, 2010).

Yol-Amaç Teorisi lider davranışlarının dört farklı kategoride sınıflandırılmasını önermektedir. Bu sınıflandırmalar şu şekilde oluşturulmuştur (House ve Mitchell, 1974):

- Destekleyici liderler, astların refahı ve kişisel ihtiyaçlarını önemsemeye yönelik olarak takım çalışmasına yatkın, eşitlikçi ve arkadaş canlısı bir atmosfer yaratır.
- Yönlendirici liderler, astlarına tam olarak ne yapmaları gerektiğini söylemeye yöneliktir ve görev odaklıdır.
- Başarı odaklı liderler, astlara güvenir ve yüksek hedeflere nasıl ulaşacaklarını öğrenmede onlara yardımcı olur.
- Katılımcı stilini benimseyen liderler, grup tartışmalarını ve önerilerini teşvik eder.

Dört tip lider davranışı, önceki Özellikler Teorileri'ndeki gibi yerleşik kişilik özellikleri olarak kabul edilmez; aksine, duruma göre her liderin benimseyebileceği farklı davranış türlerini yansıtmaktadır (Daft, 2014).

#### **2.1.1.4.3. Vroom ve Yetton'un Karar Ağacı Modeli**

1973 yılında oluşturulmuş olan Vroom ve Yetton'un "Karar Ağacı Modeli Teorisi" astların karar verme süreçlerine ne ölçüde katılmaları gerektiği üzerine bir incelemeden oluşmaktadır. Karar alma sürecinde liderin, astlarının kararlara katılım şeklini ve düzeyini de başka bir karar ile sağlamasından dolayı bu modele "Normatif Karar Modeli" de denilmektedir. "Karar Ağacı Modeli Teorisi" üç farklı karar alma stili ortaya koymuştur (Vroom ve Jago, 1988):

- Otokratik Karar Alma Stili: Lider bu stilde tüm kararları, kendi bilgi havuzunu değerlendirerek, astlarına sormadan kendi başına almaktadır. Zaman zaman da olsa liderin astlarından öneri niteliğinde bazı bilgiler edinmesi görülebilir ancak nihai kararı yine kendi kendine alması söz konusudur.
- Danışmacı Karar Alma Stili: Lider bu stilde astları ile karar alınacak konuları, toplantılar düzenleyerek veya bireysel olarak görüşerek paylaşır ve çalışanların düşüncelerini dikkate almaktadır. Ancak nihai karar lider tarafından bireysel olarak alınmaktadır.

- Grup Stili: Lider bu stilde, karar alma süreci öncesinde grup etkinlikleri halinde astlarıyla toplantılar düzenleyerek çalışanların karar alma sürecine tam katılımlarını sağlamaktadır. Sonuç olarak da çoğunluğun düşünce birliğine vardığı çözümler lider tarafından uygulamaya konmaktadır.

Bu model tüm durumlar için tek bir liderlik tipinin olmadığı düşünüldüğünde doğru ve etkin kararların alınamayacağı yönünde bir eleştiriyile karşılaşmaktadır (Knicki ve Kreitner, 1989).

#### **2.1.1.4.4. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisi**

“Üç Boyutlu Izgara” veya “Üç Boyutlu Liderlik Modeli” olarak adlandırılan bu teori, liderin etkililiğini savunan ve “durumsal talepler” kavramını ortaya koyan Bill Reddin tarafından geliştirilmiştir (Business Jargons, 2018). Reddin, bu kuramı; Blake ve Mouton'un Yönetmel Şebeke Modeli'nden esinlenerek oluşturmuştur (Silver, 1981, s. 378).

Bu model temel olarak “görev yönelimi”, “ilişki yönelimi” ve “etkililiği” temsil edecek şekilde oluşturulmuştur (Business Jargons, 2018):

- Görev yönelimi, liderin astlarının hedeflerine ulaşma çabalarını ne ölçüde yönlendirdiğini vurgulamaktadır.
- İlişki yönelimi, liderin astları ile kişisel ilişkilerinin ne noktada olduğunu sorgulamaktadır.
- Etkililik, ise belirli bir durumda belirli bir liderlik tarzı kullanıldığında sonucun ne olduğunu kesitirebilmek üzerine yoğunlaşmaktadır.

#### **2.1.1.4.5. Hersey ve Blanchard'ın Liderlik Modeli**

Hersey ve Blanchard'ın (1981) “İş Olgunluğu Modeli”, liderlik tarzının çalışanların görev olgunluklarına göre oluşturulmuştur. Daha açık bir şekilde liderlik tarzının çalışanların mevcut bilgi ve becerilerine, psikolojik olgunluklarına, yeteneklerine ve güvenlerine göre



farklılık göstermesi gerekliliği üzerine oluşturulmuştur. Buna göre çalışanların liderlerinden görmek istedikleri davranışlar onlara göre şekillenmektedir. Bir örnekle açıklamak gerekirse; eğitim seviyesi olarak düşük olan çalışanların liderlerinden bekledikleri davranış ile iyi eğitilmiş ve yetenekli çalışanların liderlerinden bekledikleri davranışlar farklılık gösterebilir (Hersey ve Blanchard, 1988). Bu kuram genel olarak çalışan ihtiyaçlarına göre şekillenmiş bir kuramdır.

Bu yaklaşım liderlere ait dört çeşit olgunluk düzeyi üzerinden oluşturulmuştur (Hersey ve Keilty, 1980, s. 57):

- Düşük olgunluk düzeyi; çalışanlar görev almada isteksizdir ve işe yeteneksizdir. Bu noktada lider işin yapılış şekli üzerine yoğunlaşmalıdır.
- Düşükle orta seviye arasındaki düzey; çalışanlar sorumluluk almada istekli, ancak işe yönelik olarak yeteneksizdir. Lider bu noktada yönlendirici ya da destekleyici tarzda liderlik stili ortaya koymaktadır.
- Orta düzeyle yüksek düzey arasındaki olgunluk düzeyi; çalışanlar gerekli bilgi ve beceriye sahiptir ancak motivasyon düzeyleri düşüktür. Bu noktada lider gerekli motivasyon için iletişimsel yönü ortaya koymaktadır.
- Yüksek olgunluk düzeyinde; çalışanlar, hem gerekli beceri ve donanıma sahiptir hem de çalışanların işe yönelik motivasyonları yüksektir. Bu noktada lider gerekli iş akışını sağlamaya yönelik hareket etmektedir.

#### **2.1.1.5. Liderlikte Alternatif Yaklaşımlar**

Liderlik yaklaşımları incelendiğinde her teorinin kendinden önceki teoriyi geliştirmeyi ve bir adım daha ileriye götürmeyi amaçladığı, hiçbir yaklaşımın bir diğerini yok saymadığı, bir önceki yaklaşımdan elde edilen verilerin üzerine yenilerini ekleyerek ilerleme kaydetmeye çalıştığı görülmektedir. Daha açık bir ifade ile; liderlik kuramlarında, beşeri bilimlerin

doğasına uygun, dikkatlice oluşturulmuş gözlem ve araştırmalar sonucunda inşa edildiğinde gerçekten ilerleme sağlandığı görülmüştür (Çetin, 2017). Liderlik olgusunun geleneksel yönü incelendiğinde, bir grup insanı ortak hedefler doğrultusunda sürükleyebilmek hususunda gerekli vasıflara sahip olmak liderlik kavramının en temel tanımını oluştururken, günümüzde ise liderlik kavramının oluşturulması konusunda bu tarz tanımların yetersiz kaldığı ve 21. yüzyıla hizmet etmediği anlaşılmıştır.

Lider ile çalışanlar arasındaki ilişkinin basit bir temele dayandırılması sebebiyle geleneksel yaklaşımlar eleştirilmekte öte yandan değişim olgusunun günümüzde tüm sosyal sistemleri derinden etkilediği bilinmektedir. Bu değişim sürecinin asıl yükümlüleri liderlerdir ve dolayısıyla bu değişimi başarmak konusunda öne çıkan olgu liderlik olgusudur.

Değişimin öngördüğü dönüşümün sağlanmasında geleneksel liderlik anlayışının yeterli görülmemesi sebebiyle değişim temelli bir liderlik anlayışının yapılandırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu liderlik anlayışı da dönüşümcü, diğer bir deyişle “transformasyonel liderlik” anlayışıdır. Özellikle çevre ve koşulların da liderler tarafından değiştirilebileceği düşüncesini savunanlar, 1980’lerden itibaren etkileşimci (transaksiyonel) ve dönüşümcü (transformasyonel) yaklaşımları savunmuşlardır ve ilgili alanyazında dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ayrımı ilk olarak J. MacGregor Burns (1975) tarafından yapılmıştır (Burns, 1979, s. 381).

Bir sonraki bölümde, geleneksel yaklaşıma getirilen eleştiriler sonucunda, 1980’lerden günümüze kadar ortaya konmuş ve benimsenmiş güncel liderlik yaklaşımları detaylı olarak açıklanmıştır.

#### **2.1.1.5.1. Transaksiyonel (Etkileşimci) Liderlik**

Lider ve takipçilerinin arasındaki ilişkinin işe yönelik olduğunu öne süren bu yaklaşıma göre, lider, çalışan faaliyetlerini daha verimli kılmayı ve iyileştirmeyi hedeflemektedir (Howell ve Avolio, 1993). Etkileşimci liderlerin içinde buldukları sisteme bağlılıkları çok yüksektir ve örgüt kültürünü değiştirmekten çok güçlendirmeyi hedeflemektedirler. Bu yüzden

çalışanlarından mevcut sisteme uyum dahilinde beklenti geliştirmektedirler. Bu doğrultuda Bass ve AVALIO (1993)'e göre üç farklı yönetim tarzı sergilerler:

- Koşullu Ödüllendirme: Lider ve çalışanları arasında pozitif pekiştiricilerin takasında gerçekleşen bu yönetim tarzında, lider çalışanlarını onlardan beklentileri konusunda ve başarılı olmaları durumunda ne şekilde ödüllendireceği hakkında bilgilendirmektedir. Bu noktada lider çalışanlarını gözlemler, onlara geri bildirimler sunar ve onları takdir eder (Karip, 1998).
- İstisnalarla Yönetim: Lider, iş başlangıcında işle ilgili standartları çalışanlarına aktarır ve bir problem oluşmadıkça çalışanlarına müdahale etmez. Aktif bir yönetim tarzı varsa, lider takipçilerin performansını takip ederek onların hatalarını düzeltir, pasif bir yönetim varsa lider hataların ortaya çıkışına kadar hiçbir şey yapmadan bekler ve bu süreçte bir eylemde bulunmaz (Bass ve AVALIO, 1993).
- Tam Serbestlik ile Yönetim (Laissez-faire liderlik): Lider, iş amaçlarını ve standartlarını belirlemeyi de çalışanlarına bırakır ve herhangi bir lider davranışı göstermez. Bu tarz lider aslında etkileşimsiz olup, çalışanlara destek sağlamaz, liderlikten kaçınır ve soruları yanıtsız bırakır. Bu pasif tarz olumsuz görünmekle birlikte, eğer çalışan kendi kendisini yönetebilecek ve objektif değerlendirebilecek yetenekteyse olumlu sonuç verebilir (Karip, 1998).

Etkileşimci liderler takipçilerini işe güdülemek için ödül ve ceza yönteminden yararlanmaktadırlar. Bu yaklaşım, olumsuz yönlerine rağmen etkili sayılabilecek bir liderlik yaklaşımı olarak görülür. Problemlerin açık ve net bir biçimde tanımlanabildiği durumlarda uygulanması oldukça elverişli olan bu yaklaşım, karmaşık durumlarda kullanışlı bir çözüm yolu olmaktan çıkar. Çünkü bu yaklaşım türünün en büyük dezavantajı takipçilerini çözüm odaklı davranmaktan ve yaratıcı düşünmeye yönelmekten alıkoymasıdır. Bunların yanında en temel vurgu; denetleme, organizasyon ve grup performansını ön plana çıkarmaya yöneliktir. Etkileşimci lider aşağıdaki varsayımlara göre hareket etmektedir (Cherry, 2012):

- Açık ve belirli emir zincirleriyle yönlendirildikleri takdirde çalışanlar en yüksek performansı gösterebilir.
- Çalışanlar ödül ve cezalar ile motive olurlar.
- Liderin öneri ve emirlerine uymak ve liderin beklentilerini karşılamak, takipçilerinin en önemli hedefidir.
- Beklentilerin karşılandığını kesinleştirmek için astlar dikkatlice izlenmeli ve denetlenmelidir.

Etkileşimci liderlik yaklaşımı, liderden çok idareci davranışını açıkladığı öne sürülerek eleştirilen, çalışanların değişim ve yenilik ihtiyaçlarını dikkate almayan, çalışanlar üzerinde ödül-ceza sistemi gibi dışsal motivasyon oluşturacak değerlerle ilgilenen bir liderlik türü olarak görülmektedir (McMurray, Pirola-Merlo, Sarros ve Islam, 2010). Değişim ve gelişimin kaçınılmaz olduğu eğitim kurumlarında, adanmışlık duygusu ve içsel motivasyon unsurlarının mesleki temel olarak görüldüğü öğretmenlik mesleğine liderlik etmek için etkileşimci liderin özellikleri yetersiz olabilmektedir.

#### **2.1.1.5.2. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik**

Liderlik alanında yapılan çalışmaların dönüm noktalarından biri olan dönüşümcü liderlik yaklaşımı, örgütlerin yenilenme ve değişim süreçlerinde gerekli olan liderlik anlayışını ve hareket tarzlarını birleştirici bir özelliğe sahiptir. Dönüşümcü liderler, çevresel değişimleri fırsata çevirmeyi iyi bilen ve hedeflerine doğru ilerlerken örgütlerin oluşturdukları yeni vizyon ile birlikte gerekli örgütsel koşulları özenle hazırlayabilen liderlerdir (Bass ve AVALIO, 1993).

1978'de, dönüşümcü yaklaşımı kuramsallaştıran eden James McGregor Burns, dönüşümcü liderin sahip olduğu öngörü ile örgüt için iyi bir gelecek tasarlayabileceğini düşünmektedir.

Dönüşümcü lider, Burns'e göre, örgüte dair bir vizyon oluşturup oluşturduğu vizyonu etkin bir şekilde örgüte benimsetip, hayata geçirmek için örgütteki kişilerde istek uyandırabilecek kimsedir (McMurray, vd., 2012, s.525). Dönüşümcü liderler, çevresel durumlara tepki göstermeyip, yeni bir çevre yaratarak çevrelerinde değişimi mümkün kılan liderlerdir. Dönüşümcü liderler hem örgütlerini hem de birlikte çalıştıkları kimseleri pozitif ve önemli değişikliklere sürükleyebilecek şekilde bir misyona sahiptirler. Bu liderlerin enerji ve tutkuları takım üyeleri arasında birlik ve beraberlik oluşturmaya kaynaklık etmektedir. Dönüşümcü liderler, ayrıca her örgütün yüzleşmesi gereken dönüşümsel problemleri derinlemesine analiz ederek çözüme kavuşturan liderlerdir (Hein, 2013).

Bernard Bass'a göre dönüşümcü bir liderin sahip olması gereken dört temel özellik vardır (Legacee, 2016):

- Karizma: "İdealleştirilmiş etki" diye de geçen karizma kavramı ile liderin etkisi, özellikleri ve davranışları takipçileri tarafından idealleştirilmiştir. Lider bunu karizmatik yönünü kullanarak başarmaktadır.
- Vizyon: Telkinle güdüleme özelliği olarak da bilinen vizyon; bir şekilde geleceğin resmini çizme yöntemidir. Lider bu vizyonu yaratarak takipçilerinin işe koyulma, ortak hedefe odaklanma ve başarıyı hissetme gibi hususlarda bir araç oluşturur.
- Entelektüel Teşvik: Dönüşümcü liderler bu özellikleri ile eski problemlerin çözümüne yenilikçi bir bakış açısı getirirler.
- İlham: Bireysel destek olarak da geçen ilham takipçileri esinlendirmek esasına dayanır. Lider burada takipçilerinin bireysel yeteneklerini farkına varmalarını sağlayarak onları harekete geçirecek enerjiyi sunar.

Farklı ve yeni liderlik anlayışlarının incelenmesine yönelik araştırmalar işletmelerde olduğu gibi eğitim kurumlarında da yürütülmeye başlanmış ve bunun sonucunda, Bass (1985); eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin transformasyonel liderlik davranışlarını ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bass (1985), bu noktada eğitim örgütlerini revize etme çabaları ışığında okullarda öğretimsel liderlikten dönüşümsel liderliğe doğru bir değişim başlatmıştır. Gelecek nesillere şekil veren eğitim kurumlarında sadece bilimsel ve teknolojik boyutta değişimler yeterli gelmemekte ve örgüt yapısını temelden yeniden yapılandırarak bir değişimin desteklenmesi gerekmektedir. Bu da ancak transformasyonel liderler gibi yeniden bir çevre ve kültür yaratabilecek güçte okul yöneticileri ile mümkün olabilecektir. Transformasyonel liderlik kavramını eğitim kurumlarına taşıma sürecinde, kurumlardaki genel işleyişten esinlenerek okullarda Jantzi ve Leithwood (1995) tarafından öğretmenlerin algılarına göre yürütülmüş transformasyonel okul liderleri davranış özelliklerini belirlemeye ilişkin kapsamlı bir çalışmada, transformasyonel liderliğin altı boyutuna eğitim kurumlarında rastlanmıştır (Jantzi ve Leithwood, 1995):

- Bir vizyon belirleme: Lider, okul için yeni fırsatlar yaratır, geleceğe dair bir vizyon ortaya koyar ve çalışanlarına bu vizyonu aşılamaaya çalışır.
- Ekibini hedefler için teşvik etme: Lider, öğretmenlerin ortak hedefler doğrultusunda iş birliği yapmalarını özendirilmeye çalışır.
- Bireysel destek sağlama: Lider, öğretmenlere saygı gösterir ve onların duygu ve ihtiyaçlarına cevap verir.
- Entelektüel teşvik: Lider, öğretmenlerin çalışmalarını yılmadan yeniden tekrar etmelerine ve yürütmelerine olanak sağlar.
- Davranış modeli oluşturma: Liderin kendisi olumlu bir liderin sahip olacağı temel değerlere ilişkin örnek bir model olmaya çalışır.

- Yüksek performans beklentileri: Lider, öğretmenlerden yüksek performans, kalite ve mükemmellik bekler.

### **2.1.1.5.3. Otantik Liderlik Yaklaşımı**

Otantik liderlik; liderlerin kendi öz benlikleriyle ve iç sesleri ile hareket eden, kendilerine özgü bir değer ve inanç sistemine sahip olan ve bu doğrultuda kendi rotalarını çizebilen, sözcüklerle sınırlı kalmayıp inandıklarını eyleme dökabilen yönlerine vurgu yapan (Avolio ve Gardner, 2005) ilgi çekici bir araştırma konusudur.

“Otantiklik” kelime anlamı olarak özgünlük (Goethals, Sorenson ve Burns, 2004, s. 64) anlamına gelmektedir ve bu noktada otantik liderler ve astları arasında gerçek ve içsel bir güven temelinde kurulmuş, yapaylıktan uzak bir ilişki söz konusudur (Kruse, 2013). Otantik lider bu bağlamda takımıyla birlikte yaratıcılık yeteneğini kullanan orijinal ürünlere yönelen, tekrardan kaçınan bir imaj oluşturmaktadır. Otantik liderlik, lider ve onu izleyenler arasında şeffaflığa dayalı ve otantik bir ilişki geliştirilen, dıştan değil içten gelen ahlaki bir anlayışla, öz farkındalığın gelişimine önem verilen liderlik davranışlarına dayalı bir liderlik modelidir (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing ve Peterson, 2008, s. 94).

Otantik liderler yalnızca akıl ile değil kalpleriyle de kılavuzluk ederken, hislerini ve hassas noktalarını çalışanlarına göstermekten korkmayan kimselerdir. Onlar, çalışanlarla doğrudan iletişim kurarken empati kurarak sonuca ulaşırlar ve kısa vadeli hedeflerden çok, uzun vadeli hedeflerin peşinden koşmaktadırlar (Kruse, 2013).

Otantik liderlik kavramında açıklanan dört temel boyut vardır (Walumbwa vd., 2008, s. 95):

- Öz-farkındalık: Otantik liderler kendilerinin hem olumlu hem olumsuz yönlerini, güçlü ve zayıf noktalarını iyi değerlendiren bir yapıya sahiptirler. Bu yüzden gerçekçilik, yakınlık ve güvenilirlik onların kişiliklerinin en belirgin özellikleridir.

- Dengeli düşünebilme: Kernis (2003) tarafından “tarafsız düşünebilme” olarak da adlandırılan bu boyut otantik liderlerin, kendilerini olduğu gibi kabul etme ve nesnel düşünebilme yönlerine vurgu yapmaktadır (Kernis ve Goldman, 2006). Otantik liderler karar alırken farklı bakış açılarına kulak veren ve bütün bilgileri analiz eden bir yapıya sahiptirler ve tarafsız davranmaktan çekinmezler. Ancak diğer bir görüşe göre; insanın psikolojisi gereği özellikle kendine yönelik konularda tamamen yansız ve nesnel olabilme ihtimali yoktur ve otantik liderler bu noktada kendi menfaatleri ve diğer kişilerin çıkarları arasında dengeli kararlar alabilen kimselerdir (Gardner, Avolio, Luthans, May ve Walumbwa, 2005).
- İçselleştirilmiş ahlak anlayışı: Otantik liderlerin üst düzey ahlaki normları vardır ve karar alırken evrensel insani değerlerden yola çıkarak kriter olarak başkalarının ne düşüneceğini değil, sahip oldukları ahlaki değerleri temel almaktadırlar (Kernis ve Goldman, 2006).
- İlişkisel şeffaflık: Otantik liderler kendi duygu ve fikirlerini ifade ederken şeffaflık içerisinde hareket ederler ve gizli ajandalar kullanmazlar. Bireyleri manipüle etmek, onların algıları ile oynamak gibi özelliklere sahip olmayan otantik liderler; ilişkilerinde şeffaf davrandıkları için güven kazanmaktadırlar. Dolayısıyla, ilişkisel şeffaflıkta bir tür gerçekçilik ve orijinallik söz konusudur ve bu noktada illüzyonlara, akıl oyunlarına yer yoktur. Bu gerçekçilik temelinden ötürü otantik liderler hatalarını kabul etmekte ve telafi etmekte zorluk çekmemektedirler (Gardner, vd., 2005).

Luthans ve Avolio (2003) tarafından tasvir edildiği gibi, otantik liderlerin davranışları pozitif psikolojik kaynaklardan ve psikolojik sermayeden beslenmektedir ve otantik liderler; öz-yeterlilik, iyimserlik, umut ve dayanıklılık gibi psikolojik sermayenin alt boyutlarını oluşturan özellikleri ile kendilerini ve takipçilerini geliştirmektedirler. Bu bağlamda otantik liderlik de tıpkı pozitif sermaye kavramı gibi çalışanların iş tatmini ve motivasyonunu arttırmayı hedeflemektedir (Wang, Sui, Luthans, Wang ve Wu, 2014, s. 8). Bu noktada özerk çalışmayı seven ve sınıf gerçekliğinde öğrencileri ile baş başa çalışan eğitimciler için otantik



özelliklere sahip, onların pozitif psikolojik yönlerini besleyecek bir liderle çalışmak onların iş motivasyonlarını ve iş tatminlerini, dolayısıyla da eğitim örgütlerinde hedeflenen amaçları gerçekleştirmeyi mümkün kılacaktır.

Otantik liderler kendi hayatlarından ilham alan kimseler olarak çevrelerine sağ duyu gösterirler. Starbucks'ın kurucusu Howard Schultz, babasının kötüye giden sağlık durumundan esinlenerek, yarı zamanlı çalışanlarına Amerika'nın ilk sağlık hizmeti sunan şirketini kurmuştur. Schultz kendi yaşam tecrübelerini ve kişisel değerlerini şirketine yansıtarak otantik liderlik özelliği göstermiştir (Magloff, 2013).

Bill George'a göre bugüne kadar liderlerin çoğunun otantik liderlik ilkelerine odaklanmaması kaotik ortamların temel faktörlerinin başında gelmektedir. Lehman Brothers ve Goldman Sachs gibi büyük firmaların çöküşünün sadece ekonomik nedenlere dayanmadığı, “karizmatik” liderlik tipinin bu şirketlerin iflas etmesinde kilit rol oynadığı düşünülmekle birlikte kaotik süreçlerde modern örgütlerin otantik liderlere ihtiyaç duyduğu öne sürülmüştür (George, 2004, s.4). Otantik liderliği savunan düşünce yapısına göre günümüzde hiçbir kurum kendi çıkarlarını kollayarak hedeflerini gerçekleştiremez. Başarılı olmak isteyen gerek kar odaklı işletmeler gerekse eğitim örgütleri hem kendilerini hem öğrenciyi hem personelini açıkçası tüm okul paydaşlarını aynı değer ortaklığında birleştirip bu düşünce etrafında hareket etmek durumundadırlar.

#### **2.1.1.5.4. Spiritüel (Ruhsal) Liderlik Yaklaşımı**

Son yıllarda örgütlerde oluşan stres ortamları, bilgi teknolojileri kullanımının artmasıyla oluşan mekanikleşme ve bilgiye çabucak ulaşabilmenin yarattığı tatminsizlik duygusu, kapitalizmin etkileri sonucunda oluşan bireyselleşme, yalnızlaşma, tükenmişlik gibi olumsuz psikolojik duygular birikimi örgütlerde maneviyat arayışına sebebiyet vermiş, ve bu durum da spiritüel liderlik kavramının oluşmasına ortam hazırlamıştır (Fry ve Motherly, 2006). Spiritüel liderlik yaklaşımının özünü oluşturan “spiritüellik” diğer bir deyişle “ruhsallık” olgusu ise başkalarının gelişimine katkı sağlamak amacıyla samimiyetle yürütülen yardımcı

olma isteği, diğer insanlarla uyum içinde olma, ortak bir amaçta ve anlamda buluşma olarak nitelendirilmektedir (Sanders, 2017).

Moxley'e göre (2000) spiritüel liderlik kavramının temelinde dört ilke vardır: beden, akıl (rasyonellik ve mantık), kalp (duygular) ve ruh. Bu dört temel ilke, insan olmanın özünü oluşturan değerlerdir. Çalışanların yaptıkları işten zevk almaları için bu dört ilkenin bir araya gelmesi gerekmektedir. Ruhsal yani spiritüel liderlikte denge, bütünlük ve iletişim en önemli değerler olup, bu değerlerin korunması ancak insan olmanın özünü oluşturan temel değerlerin bir arada ve uyum içerisinde olmasına bağlıdır (Moxley, 2000).

Spiritüellik ve spiritüel liderlik son zamanlarda örgütsel bilimlerde "pozitif psikoloji" kavramıyla olan ilişkisiyle de oldukça dikkat çeken bir konu haline gelmiştir. Çünkü örgütsel bağlamda spiritüellik sadece örgütsel veya kişisel çıktılara değil; aynı zamanda bireylerin psikolojisine pozitif yönde katkı sağlayan, psikolojik olarak uyum ve denge içinde olan çalışanların örgüte olan bağlılığını arttıran, onları daha verimli kılan bir unsurdur (Giacalone ve Jurkiewicz, 2003; Fry, Vitucci, ve Cedillo, 2005; akt. Fry ve Motherly, 2006, s. 3).

Spiritüel liderde beklenen özellikler şu şekildedir (Meng, 2016, s. 410):

- İçten gelen yaşam gücü
- Motivasyon
- Ortak hedefler, entegre olma ihtiyacı
- Başkalarının başarılarına katkıda bulunma ihtiyacı
- Sevgi, umut ve iyimserliğe verilen önem
- Takım ruhu
- Hayata bir anlam yükleme çabası

Bu özelliklerden de görülebileceği gibi spiritüel liderlik yaklaşımının temeli manevi düşünceye dayanmaktadır. Bu yaklaşımın hem liderlere hem bireylere neşe, huzur, mutluluk ve iş tatmini sağladığı öne sürülmektedir.

Ruhsal Liderlik Teorisi'ni geliştiren Fry (2003) bu teorinin, pozitif psikoloji kavramı ile olan ilişkisine vurgu yaparak, insan sağlığına olan katkılarını araştırmış ve böylece karakter etiği değerleri kavramının örgütsel bağlamdaki yerini incelemiştir. Etik bu noktada bireyin iyi olması, değerleri ve tutumları ile evrensel değerlerle uyum sağlaması ve davranışlarını otantik olarak yaşıyor olması durumu olarak tanımlanmaktadır (Fry ve Motherly, 2006, s.5). Bu anlayıştan hareketle ruhsal liderliğin, otantik ve etik liderlik yaklaşımları ile bazı noktalarda benzer yansımalara sahip olduğu da düşünülebilir.

Spiritüel liderliğe göre takipçiler, kendilerini derinlemesine keşfederler ve bu şekilde engelleri ortadan kaldırırlar ve çünkü bu liderlik türü için hava boyutu çok önemlidir. Bir ortamda korku, gerginlik ya da keder varsa spiritüel lider öncelikle bu ortamı değiştirir ve ortama sevgi, huzur, sabır, iyilik getirerek eski ve alışılagelmiş olana yeni bakış açıları kazandırmaya çalışır (Hyatt, 2016). Bu liderlik anlayışında, liderler ve takipçilerinin ailesel ekonomik, politik ve sosyo-tarihi bağları birbirleriyle ilişkilendirdikleri görülür. Her şeyin birbiri ile i içe olması ruhsallığın özünü oluşturur. Bir spiritüel lider insanlara hayatlarının amaçlarını sunar ve sorgular. Söyledikleri her söz, yaptıkları her hareket, katıldıkları her diyalog, ya da her toplantı ruhsal liderlerin etkisini arttırır (Meng, 2016). Okul yöneticilerinin maneviyata önem veren, çalışanları ile ilişkilerinin temelinde güveni oturtan bir anlayışla, iyimser ve paylaşımcı bir tavır sergilemesi öğretmenler tarafından kabul görecek özellikler olup okullarda ruhsal liderlik özellikleri sergilemek çalışma ortamında oluşacak aşırı stres, ruhsal bezmişlik, yıldınlık ve güvensizlik gibi olumsuz psikolojik öğeleri yok edecektir.

#### **2.1.1.5.5. Etik Liderlik Yaklaşımı**

Liderliğin ahlaki boyutu ve liderlerin örgüt kültürlerine bir katkı olarak ahlaklı örgütler yaratma rolleri son yıllarda hem işletmelerde hem de eğitim kurumlarında verimliliği arttırmak için önemsenmektedir (Lawton ve Pez, 2015).

Etik liderlik, örgüt çalışanlarının davranışlarını doğru yönde geliştirmek için etik standartlar geliştiren, örgüt değerleri ile etik standartları birleştiren ve bu etik standartların etkili şekilde uygulanmasını sağlayan bir liderlik biçimidir (Connock ve Johns, 1995). Bu bağlanda etik

liderler, izleyicilerine kişisel eylemleri ve onlarla ilişkileri yoluyla uygun davranışlar kazandırmaktadırlar. Ek olarak, izleyicilerini önemli ölçüde destekleyen ve karar verme süreçlerinde ahlaki değerleri kriter olarak belirlemelerini sağlayan liderler olarak öne çıkmaktadırlar (Brown, Treviño ve Harrison, 2005). Bu bağlamda etik liderler, liderlik becerilerini kullanarak izleyicileri ve kendileri arasında iki yönlü bir iletişim ağ kuran takipçilerinin zayıf yönlerini güçlendiren ve onlara özerk karar verme özellikleri kazandıran liderler olarak tanımlanmaktadırlar (Neider ve Schriesheim, 2014, s. 8). Kısaca etik liderler astlarına kendilerinde olan etik davranışları, rol model olarak benimsetme gücüne sahiptirler.

De Hoogh ve Den Hartog'a (2008) göre etik liderlik yaklaşımı üç farklı boyutta algılanmaktadır:

- Etik ve Adalet Boyutu: Bu boyut ile etik liderlerin dürüst, güvenilir, adil ve çalışanlara karşı ilgili yaklaşımları ifade edilmiştir.
- Görevlerin ve Rollerin Açıklığa Kavuşturulması: Bu boyut; etik liderlerin açık iletişimi benimsemesi, çalışanların beklentilerini açıkça ifade edebilmesi gibi davranışları içermektedir.
- Güç Paylaşımı Boyutu: Bu boyut; liderlerin izleyicilerini karar alma organı olarak görebilmesi düşüncesine dayanmaktadır.

Ayrıca George Marshall'ın etik liderliğe dair belirlediği ilkeler, okullarda etik uygulamaların nasıl uygulanacağı konusunda rehberlik isteyen yöneticiler için güçlü bir yapı iskelesi modelidir. Bu ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır (Lynch, 2016):

- Kişisel Cesaret: Eğitim örgütleri her geçen gün daha fazla güçlkle mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu noktada etik ilkeleri benimsemiş bir okul yöneticisi yararlı bir eğitim ortamı yaratmak için öğrencilere yararlı olmadığı düşünülen her türlü politikaya karşı çıkmayı öğrenmelidir.

- Kamusal İlgi: Okul paydaşları ve diğer personelin çıkarları her zaman öncelikli olmalıdır. Başarılı okul liderleri karar verirken hem öğrencilerin hem de personelin gereksinimlerine odaklanmalı, öğrencilerin ve öğretmenlerin çeşitli ihtiyaçlarını aynı anda gözeterek birlik beraberlik oluşturmalarıdır.
- Öz Kontrol, Öz Disiplin ve Dürüstlük: Liderlik türlerinin çoğu esasında bu üç özelliğe odaklanmaktadır ancak etik liderlikte bu özellikleri takipçilere de yansıtılabilmek önemlidir. Etik özellikler sergileyen bir okul yöneticisi her şeyden önce bu hususlarda başarılı bir rol model olabilmelidir.
- Yeteneği Tanıma: Etik liderler, takipçilerinin yeteneklerini doğru tanımlamalı ve okul topluluğunun tüm üyelerini başarılarının devamı için cesaretlendirmeyi bilmelidir. Yeteneği fark etmek ve o yeteneği güçlendirmek etik liderin görevidir ve bu görev sonucunda hem bireyler hem de okul bir bütün olarak kazançlı çıkar.
- Etiğe Yönlendirme: Yöneticiler, yalnızca kendi etik standartlarıyla değil; aynı zamanda başkalarının etik standartlarıyla da ilgilenmelidirler. Bu durum yalnızca öğretmenleri ve personeli değil, öğrencileri ve velileri de kapsar. Bu etik standartların etkili olması için açık bir şekilde bildirilmeli, istisnasız uygulanmalı ve uygulatılmalıdır.
- Hassasiyet ve Anlama: Okul ortamında paydaşların politik, sosyal ve ekonomik çevreleri için duyarlılık ve anlayış gereklidir. Etik resmin en zorlu alanlarından biri olan bu uygulama eğitim politikası kadar kurumsal politikalar yoluyla da uygulanmalıdır.
- Kapsayıcılık: Aidiyet duygusu bir örgüt içinde güven kazanmanın temel anahtarıdır ve özellikle eğitimsel bağlamda başarıya yönlendiren önemli bir faktördür. Kapsayıcılık, tüm paydaşların kararlar alma ve uygulama süreci içine girmesini

gerektirir. Öğretmenlerle öğrencilerin dikkate alınması ve onlara saygı duyulması, takipçileri motive etmek ve morali yükseltmek açısından çok önemlidir. Çünkü, bu durum okulun performansını ve etkililiğini arttıran temel bir unsurdur.

## 2.2. Örgütsel Çeviklik Kavramı

Çevik liderlik kavramının açıklanabilmesi için öncelikle örgütsel çeviklik kavramının irdelenmesi önemlidir. Ancak örgütlerin varlık gösterebilmek ve verimlilik için ihtiyaç duydukları çevik liderlik davranış özelliklerini açıklayabilmek için sadece “örgütsel çeviklik” kavramının incelenmesi yetersiz kalabilmektedir. Bu yüzden çeviklik kavramının özünü oluşturan olayların ve olguların detaylı olarak incelenmesi gerekmektedir. Nitekim çeviklik farklı disiplinlerde ve seviyelerde, farklı kavram şemaları ile ilişkilendirilmiş bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Wendler, 2013). Çeviklik kavramının farklı alanlarda ifade ediliş şekillerinden tanımlar sunan bir kesite bu bölümde yer verilmiştir.

**Tablo 2.5. Çeviklik Kavramının Açıklanmasına Yönelik Tanımlar**

<b>Kaynak</b>	<b>Tanım</b>
Kidd, 1995	Çeviklik; teknolojik ilerleme ile gelişen örgütsel ve yönetsel uygulamaların bir ürünü olarak kabul görmekte ve bireylerin yetenek ve becerileri ile harmanlanmaktadır (Kidd, 1995).
Highsmith, 2000	Yazılımsal süreçlerde proje yönetimi bağlamında yazılım geliştirme bakış açısına göre çeviklik; kısa ve yinelenmeli gelişim döngüleri ve çok disiplinli odak gruplarıyla değişken müşteri gereksinimlerini ele alan bir proje yönetimi şekli olarak ifade edilmiştir (Highsmith, 2000).
Zhang ve Shrafi, 2000	Çevikliğin örgütsel çevredeki değişimleri öngörmeyi ve onlara katılmayı sağlayan bir yetenek olarak tanımlandığı da görülmektedir (Zang ve Shrafi, 2000).
Sharifi ve Zhang, 2001	Çeviklik; iş dünyasında beklenen veya beklenmeyen değişikliklerin algılanması yeteneği olarak da düşünülmektedir (Sharifi ve Zhang, 2001).

<b>Kaynak</b>	<b>Tanım</b>
Christopher ve Towill, 2001	Tedarik zinciri unsurlarından biri olarak çeviklik; yüksek ürün çeşitliliği, kısa ürün ömrü, değişken piyasa talebi ve hızlı ikmal koşullarında ihtiyaçları karşılamaya yönelik bir eylem mekanizması olarak düşünülmektedir (Christopher ve Towill, 2001).
Gunasekaran ve Yusuf, 2002	Çeviklik, endüstride ürün ve hizmetlerin yönlendirdiği değişen pazarlara hızlı ve etkin bir şekilde tepki vererek sürekli ve öngörülemeyen değişimlerin yaşandığı rekabetçi bir ortamda, örgütlerin hayatta kalma ve başarılı olma kapasitesidir (Gunasekaran ve Yusuf, 2002).
Gunasekaran ve Yusuf, 2002	Çeviklik, tasarlanan ürün ve hizmetlerin yönlendirdiği değişen pazarlara hızlı ve etkin bir şekilde tepki vererek sürekli ve öngörülemeyen değişimlerin yaşandığı rekabetçi bir ortamda hayatta kalma ve başarılı olma kapasitesi olarak ifade edilmiştir (Gunasekaran ve Yusuf, 2002).
D'Aveni 1994; Goldman vd., 1995 akt. Sambamurthy vd., 2003	Çeviklik, bir firmanın müşterileriyle etkileşime girme, örgütsel iç düzenlemeler ve dış iş ortakları ekosisteminin kullanılması ile ilgili yeteneklerinin bütününe kapsayan bir ifade olarak temellendirilmiştir (D'Aveni 1994; Goldman vd., 1995 akt. Sambamurthy vd., 2003).
Sambamurthy, Bharadwaj ve Grover, 2003	Girişimcilik açısından çeviklik; çevredeki hızlı değişimlere esnek bir şekilde cevap verebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Sambamurthy, Bharadwaj ve Grover, 2003).
Sambamurthy vd., 2003	Çeviklik, ürün ve hizmetlerde yenilik yoluyla katma değer sağlanarak performans yükseltme yoluyla rekabet edebilme olarak da ifade edilmektedir (Sambamurthy vd., 2003).
Ashrafi, Xu, Sathasivam, Kuilboer, Koelher, HeimannveWaage, 2005	Çeviklik, bir kuruluşun çevresel değişiklikleri algılama ve onlara hızlı ve etkili bir şekilde tepki verme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Ashrafi, Xu, Sathasivam, Kuilboer, Koelher, HeimannveWaage, 2005).
Swafford, Ghosh ve Murthy, 2006	Çeviklik, bir kuruluşun pazardaki değişikliklere uyum sağlaması, başarılı tepkiler verebilmesi ve piyasa fırsatlarını hızlı bir şekilde ele geçirebilme ve kullanma yeteneği olarak da tanımlanmaktadır (Swafford, Ghosh ve Murthy, 2006).

<b>Kaynak</b>	<b>Tanım</b>
Rank, 2006	Çeviklik, ayrıca proaktif ve hızlı örgütsel olayların umulmayan değişimlere uyum sağlaması olarak yorumlanmaktadır (Rank, 2006).
Amos, 1998 akt. Seove Al La Paz, 2008	Çeviklik, bir kurumun iç ve dış ortamdaki değişiklikleri algılayarak; zamanında, uygun maliyetle ve etkili bir şekilde bu değişikliklere yanıt vermeyi ve yetkinliklerini geliştirmek için deneyimlerden öğrenmeler ortaya koyan bir dizi süreci tanımlamaktadır (Amos, 1998 akt. Seove Al La Paz, 2008).
Braunscheidel ve Suresh, 2009	Çeviklik, değişen pazar ortamına hızlı bir şekilde cevap verebilen tedarik zinciri yeteneği olarak da ifade edilmektedir (Braunscheidel ve Suresh, 2009).
Cooke, 2012, s.30	Çeviklik, “düşük riskli, yüksek işletme değeri olan yazılım çözümleri sunmak için kuruluşun kaynaklarını kullanan sağduyulu metodolojik yaklaşımlar” olarak görülmektedir (Cooke, 2012, s.30).
Cooke, 2012, s.29	Çeviklik, “yazılım çözümlerinin uygunluğunu, kalitesini, esnekliğini ve iş değerini artırmak için son yirmi yılda ortaya çıkan metodolojiler” için ortak bir terimdir (Cooke, 2012, s.29).
Bavarsad ve Gorjizadeh, 201, s. 212	Çeviklik kısaca “en az maliyetle piyasa ihtiyaçlarına yanıt vererek müşteri memnuniyet seviyesini en üst noktaya taşıyabilme kapasitesi” olarak da tanımlanmaktadır (Bavarsad ve Gorjizadeh, 2013 s. 212).
Wendler, 2016	Çeviklik, İngilizce karşılığı olarak “agility”, üretim odaklı örgütlerin değişen müşteri ihtiyaçlarına hızlı bir şekilde cevap verebilmeleri ve bu değişime uyum sağlama şekillerini ifade etmek için kullanılan bir terimdir (Wendler, 2016).
Wade ve Tarling, 2016	Cisco & IMD tarafından yürütülmüş olan bir araştırmada çeviklik, yüksek farkındalık, veriyle hareket eden karar alma mekanizması ve hızla hayata geçirme olarak tanımlanan üç özelliğin bir kombinasyonu olarak tanımlanmaktadır (Wade ve Tarling, 2016).



<b>Kaynak</b>	<b>Tanım</b>
Business Dictionary, 2018	İşletme sözlüğünde yer alan şekli ile çeviklik terminolojik olarak bir örgüte yeni rakiplerin ortaya çıkmasına, endüstride değişen yeni teknolojilerin geliştirilmesine veya genel piyasa koşullarında ani değişimlere başarılı bir şekilde tepki vermesine yardımcı olan en önemli yapı taşlarından biridir (Business Dictionary, 2018).
Hayward, 2018	Çeviklik en genel haliyle, küreselleşmeden fazlasıyla etkilenen örgütlerde yenilik süreçlerine uyum sağlama ve örgütlerin belirsizliklerle dolu rekabet ortamlarında ayakta kalabilme becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Hayward, 2018).

İlerleyen bölümlerde örgütsel çevikliğin ana bileşenleri, çeviklik kavramının örgütsel çeviklik bağlamında kurumsallaşma süreçleri, çeviklik öncesi dönem ve çevikliğin tarihsel gelişimi, çevik yazılım geliştirme süreçleri ve yöntemleri, proje sistemleri olarak çevik yaklaşımlar ve önceki süreçler ile çevik dönüşümün gerçekleşmesinin çevik öğrenme süreçlerine etkileri eğitim örgütleri değerleri açısından incelenmiştir.

Çeviklik kavramı, “örgütsel çeviklik” olarak ilk kez 1990’lı yıllarda dikkat çekmeye başlamış (Wendler, 2106) ve 2000’li yıllarda “bir örgütün hızla değişen koşulları önceden tahmin edebilmesi ve bunlara yanıt verebilmesi” (Cooke, 2012, s.23) ve “karmaşık ve birbirine bağımlı ilişkileri etkin bir şekilde yönetebilecek örgütler” şeklinde anlamsal karşılığını bulmuştur (Denning, 2018, s. 131).

Örgütsel çeviklik olgusu, en temel formuyla postmodernist kargaşanın yaratmış olduğu devrim faktörlerine, değişim süreçlerine ve belirsizliklere yanıt verme şekli olarak ifade edilmektedir (Nafei, 2016). Rekabete dayalı sektörler ve kurumlar için yeni bir kavram olan örgütsel çeviklik kavramı, bu yüzyılın önemli sorunlarını çözebilecek yeterlilikte görülmektedir.

Örgütler için mevcut iş ortamları her geçen gün daha karmaşık ve dinamik hale geldiği için çalışanların sahip olduğu zihinsel becerilerin çevredeki önemli değişiklikleri kavramak açısından sınırlılığı problem teşkil etmektedir (Zain vd., 2005). Bu nedenle, beşeri sermayenin bir örgütün amaçlarına ulaşması için oldukça yoğun bir çaba ve emek harcamalarını sağlayacak şekilde dönüştürülmesi gerekmektedir (Markos ve Sridevi, 2010). Bu bağlamda, örgütsel çeviklik kavramı işlevsel yönü gereği, son yıllarda hem teorisyenler hem de uygulayıcılar için oldukça ilginç bir konu haline gelmiştir.

McKinsey&Company şirketinin “survey” yöntemi (anket) ile yürütmüş olduğu bir araştırmada, önemli firmalarda çalışmakta olan on yöneticiden yedisinin örgütsel çevikliği verimlilik ve başarı için önemli gördüğü yönünde bir sonuç ortaya çıkmıştır (Sull, 2010). Bu sonucun en önemli nedenleri arasında örgütsel çevikliğin; iş görenlere bilgi, yüksek beceri, yeniden yapılandırma ve organizasyonel süreçleri yönetme gücü sağlayarak ve yeni teknolojiler benimseterek organizasyon yaşamında önemli bir rol oynaması gösterilmiştir (Sull, 2010).

Örgütsel çevikliğin kavramsallaştırılma sürecindeki temel işleyiş; bir bakıma örgütün iç ve dış çevreden gelen önemli sinyalleri algılamak için tetikte olabilmesidir. Daha sonra, örgütün sinyallerden gelebilecek her bir bilgi parçasığının etki düzeyini sezebilmesi ve uygun şekilde yanıt verebilmesi esas olarak beklenendir (Sambamurthy ve vd., 2003). Olası değişikliklere reaktif ve proaktif olarak cevap verebilmek için kaynakların, süreçlerin ve hatta hedeflerin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Böylece bu bilgilerle çevik örgüt; yeterliliklerini öğrenme ve geliştirme fırsatına sahip olmaktadır. Bu noktada bahsedilen yetkinlik kavramı, bir kuruluşun dinamik ortamlara katılma deneyimi ile etkili bir şekilde algılama, cevap verme, yeniden düzenleme ve öğrenme yeteneklerinin tümünü açıklamaktadır (Zhang ve Sharifi, 2000). Teorik çerçeve olarak dinamik yeteneklerin ele alındığı bir durumda; örgütsel çeviklik; rekabetçi eylemleri sürdüren ve bu nedenle performans öncülüğünü oluşturan kritik bir dinamik özellik olarak ifade edilmektedir (Teece, Pisano ve Shuen, 1997). Diğer bir deyişle; bir kuruluşun faaliyetlerinde “hem gelir arttırıcı hem de maliyet düşürücü fırsatları en hızlı ve en verimli şekilde kullanma kabiliyeti” örgütsel çeviklik olarak tanımlanmaktadır

(Sull, 2010, s.7). Öte yandan değişim ve yenilik süreçlerinin sıkça yaşandığı günümüz koşullarında, örgütsel çeviklik, örgütlerin çevresel değişimi algılayabilmeleri ve değişime kolayca cevap verebilmeleri açısından başarının önemli bir belirleyicisidir (Overby, Bharadwaj ve Sambamurthy, 2006). Çevik örgütler, bu döngüsel süreçte değişim ve zorluk sinyallerinin etkilerini ağırlıklandırarak, maliyetleri göz önünde bulundurarak eylemlere öncelik tanıyacak kapasitede kuruluşlar olarak gösterilmektedirler (Seove Al La Paz, 2008).

Modern örgütlerin genel olarak bilgiye ve özellikle bilgi sistemine geniş ölçüde bağımlı olmasından dolayı öncelikle bilgi sistemleri alanında konuyla ilgili pek çok araştırma yürütülmüş olması şaşırtıcı değildir. Örgütsel çeviklik, örgütlerin günümüzde oldukça rekabetçi ve çalkantılı iş ortamlarında kritik öneme sahip olan çevresel değişiklikleri algılayıp bunlara yanıt vermedeki başarılı olma şeklini ifade ettiği için ayrıca önemli görülmektedir. Bu durum örgütsel çevikliğin, önemli bir iş faktörü olmasının yanında kurumun rekabet gücünün potansiyel bir kolaylaştırıcısı olarak görülmesini sağlamaktadır (Mathiassen ve Pries-Heje, 2006).

### **2.2.1. Örgütsel Çeviklik Kavramının Bileşenlere Ayrılması**

Bir yönetim anlayışı olarak öne çıkan örgütsel çeviklik kavramının alanyazında farklı şekillerde bileşenlere ayrıldığı görülmektedir. Bir anlayışa göre örgütsel çeviklik kavramı algısal çeviklik, karar alma çevikliği ve uygulama çevikliği olmak üzere üç ana bileşenden oluşmaktadır (Park, 2011):

- Algısal çeviklik kavramı müşteri tercihleri, rakip firmaların hareketleri ve teknoloji gibi sıklıkla değişebilen etmenleri zamanında fark etme ve izleme kapasitesini ifade etmekte (Park, 2011) ve önceden belirlenmiş temeller ve kurallar ışığında önemsiz bilgilerden kurtulmayı hedeflemektedir (El-Sawy, 1985).
- Karar alma çevikliği ise en önemli örgütsel çeviklik türü olan ve hatta çeviklik felsefesinin özünü oluşturan, işin sonuçlarını geciktirmeksizin açıklamak ve tüm fırsatları, tehditleri önceden sezme ve bu doğrultuda bilgi toplama, biriktirme,

yeniden yapılandırma ve değerlendirme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Adeta bir hokey oyuncusu gibi doğru zamanda doğru kararı verebilme çevik bir düşünceyi, pratiğe dökebilme ve sonucunda başarıya ulaşma çevik karar alabilmek için çok önemlidir. Ayrıca karar alma çevikliği, çok sayıda ve çeşitli kaynaklardan bilgi toplamayı ve azami fırsatları yakalamayı da ifade etmektedir (Thomas vd.,1993; Houghton vd., 2007). Çevik karar alma süreçlerinde strateji belirlemek için benimsenmesi gereken birtakım işlem basamaklarından söz etmek mümkündür. Öncelikle soluklanmak ve düşünmek için kendimize yeterli zaman dilimini yaratmak, ardından engin deneyimlerinden fayda görülebilecek kurum içi veya kurum dışındaki uzmanlardan görüş almak, elde edilmesi gereken en kestirme ve öz bilgileri toplamak, en güvenli kararı almak ve son olarak sürekli bir şekilde alınan karar üzerinde kritikler ve revizyonlar gerçekleştirmek bu işlem basamaklarının temelini oluşturmaktadır (Hayward, 2018).

- Uygulama çevikliği ise örgütsel kaynakların yeniden birleştirilmesi ve iş süreçlerinin, karar alma görevinden kaynaklanan ilişkiler temelinde, meydana gelen değişikliği ele almak için değiştirilmesine yönelik bir dizi faaliyetten oluşan eylemleri temsil etmektedir (Eisenhardt ve Martin, 2000).

Öte yandan örgütsel çeviklik kavramı bileşenlerini yanıt verme, hız, yetkinlik ve esneklik rolleri ile ele alan çalışmalar da görülmektedir (Sharifi ve Zhang, 1999). Bu bileşenler şu şekilde açıklanmaktadır:

- Yanıt Verme: Örgütlerin yanıt verme yeteneği, onları ayakta tutan ve rekabet avantajını sağlayan en temel unsurlardan biridir. Günümüz koşullarında özellikle bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmelerden dolayı müşteri talep ve gereksinimleri de sürekli olarak farklılaşmakta ve örgütler bu değişimlere, rekabet avantajlarını kaybetmemek için vaktinde ve yerinde yanıt vermek zorunda kalmaktadırlar. Bir başka deyişle yanıt verme yeteneği, farklı sektörlerde farklı anlamlara gelse de genel hatlarıyla bir işletmenin teknolojik ve çevresel değişimler

sonucu değişen talep ve gereksinimleri karşılayabilmesi olarak ifade edilmektedir (Sharifi ve Zhang, 1999).

- Hız: Diğer bir bileşen olarak hız ya da hız oryantasyonu örgütlerin rekabet koşullarında varlık gösterebilmesi için, atik olmalarını ifade etmektedir. Bir görüşe göre bu hız oryantasyonu da en çok inovasyon yeteneklerinin artırılması ile karşılanabilir (Sharifi ve Zhang, 1999). Kurumların değişimlere hızlı tepki verebilmelerinin ise liderlerin karar verme stilleri ile ilgili olduğu ve bu hız oryantasyonunu arttıran birtakım etmenler olduğu bilinmektedir. Bu etmenler incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar şöyle sıralanmaktadır (Eisenhardt, 1989; Sharifi & Zhang, 1999; Sharifi & Zhang, 2001):
  - Bilgiye yönelik faaliyetler ne kadar yoğunsa, stratejik karar sürecinin hızı da o kadar yoğundur.
  - Danışılan kimselerin rolü ne kadar büyükse, stratejik karar sürecinin hızı da o kadar artmaktadır.
  - Kararlar arasındaki entegrasyon ne kadar fazla ise, stratejik karar sürecinin hızı da o derece artmaktadır.
  - Aktif çatışma çözümü kullanımı ne kadar fazla ise, stratejik karar sürecinin hızı da o derece artmaktadır.
  - Yeni ürünlerin piyasaya sürülme hızı, ürün ve hizmetlerin teslimat süreleri işlemlerin süresi ile doğru orantılı olarak değişmektedir.
- Esneklik: Örgütlerin esneklik rolleri ise ürün miktarında esneklik, ürün, desen ve yapısında esneklik, işletmenin yapısal esnekliği şeklinde ayrılabilen bir kavramdır (Zhang&Sharifi, 2000). Ayrıca esneklik; yöneticilerin örgütlerde çevik dönüşümleri sağlarken amaca ulaşmak için farklı süreç ve alternatifleri kullanabilme yeteneği olarak karşımıza çıkmaktadır (Shahaei, 2008). Kurumsal

esneklik kavramı ise esasında örgütün bir yandan değişen çevreye ve taleplere yanıt verirken öte yandan dinamizmini yitirmemesi olarak ifade edilebilir. Bu iki durumun etkileşim halinde olması da ayrıca önemlidir çünkü örgütün müşteri gereksinimlerine karşı esnek bir tutum içerisinde olması, rekabet avantajı için oldukça önemlidir (Volberda, 1996).

- Yetkinlik: Yetkinlik örgütsel çeviklik unsurlarının sonuncusu olarak diğer unsurların (hız, yanıt verme, esneklik) kullanılabilmesi yeteneğini ifade etmektedir. Bu yeteneğin kullanılabilmesi ise ancak örgütsel dinamizm ile mümkündür. Buradaki dinamiklik kavramı değişen iş çevresine uyum sağlamak ve mevcut yetenekleri güncelleyebilme kapasitesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Teece, Pisano & Shuen, 1997).

Prahalad ve Hamel'e (1990) göre bir kurumun sahip olduğu bu temel yetkinliklerin üç temel özelliği mevcuttur. Bu özellikler;

- Geniş bir perspektif ile piyasaların nabzı tutulması,
- Nihai üründe müşteri taleplerinin avantajına yer verilmesi,
- Rakipler tarafından taklidinin çok zor olmasıdır.

### **2.2.2. Örgütsel Çeviklik Olgusunun Tarihsel Gelişimi**

Tarihsel süreç incelendiğinde çeviklik kavramının özünün İkinci Dünya Savaşı sonrası Japonya'nın gücünü yeniden toplama ve teknolojiye hâkim olma çalışmalarında benimsediği "yalın (lean) yönetim" anlayışı için temel aldığı "Kaizen" felsefesine dayandığı düşünülmektedir. Bu noktada çeviklik kelimesinin terimsel olarak bahsi geçmemesine rağmen ilk olarak Toyota fabrikalarının kurulmasında işlemsel olarak esinleyici rol üstlendiği düşünülmektedir (Medinilla, 2012).

Kai (değişim) ve zen (iyilik) kelimelerinin birleşiminden oluşan "Kaizen", sürekli daha iyisi için değişimi ve gelişimi vurgulamakta olan bir felsefeyi açıklamaktadır (Berger, 1997). Japonya iş dünyasında Kaizen, herhangi bir aksaklıkla karşılaşıldığında tüm işlemlerin

durdurulması ve liderler ile birlikte problem durumlarını gidermek için bir müzakere süreci başlatılması anlayışını destekleyen bir felsefedir (Brunet ve New, 2003, s. 1427). Bu noktada bu felsefe çevikliğin iş süreçlerini küçük parçalar halinde yöneterek, değişim yoluyla sürekli gelişimi hedefleyen yapısına ışık tutmakla kalmayıp ekip ruhu, yardımlaşma ve birlikte hareket etme gibi önemli süreçlerin çevikliğin temelinde var olduğunu göstermektedir.

“Çeviklik” kavramının BT alanında varlık gösteren sancılı süreçlere bir çözüm niteliğinde ortaya çıktığı görülmektedir. 1990'lardaki yazılım geliştirme projeleri, büyük ölçüde “Şelale”, orijinal terim olarak “Waterfall” denilen proje yönetimi metodolojilerine dayanmaktaydı. Bu sistemlerde projeler için analiz, tasarım, geliştirme, test ve teslimat aşamaları bir dizi halinde gerçekleştirilmekteydi. Şelale sistemlerinin aşırı planlama ve katı projelendirme süreçleri sonucunda BT endüstrisi; bütçeyi zorlayan, hatalı teslimatlar yüzünden müşteri memnuniyetsizliğine yol açan sonuçlarla karşılaşarak yazılım geliştirme projelerinin başarısızlıklarıyla karşı karşıya kalmaktaydı (Atkinson ve Moffat, 2005).

Sektör liderleri, bu BT endüstrisinde yaşanan başarısızlıkların aşırı planlama, yetersiz iletişim ve tek seferde teslimatlar sonucunda yetkinleşememe gibi üç temel faktöre bağlı olabileceğine inandılar (Cooke, 2012). Bu faktörler detaylı olarak incelendiğinde karşılaşılan sonuçlar şu şekilde belirtilmiştir:

- *Aşırı Planlama:* Çeviklik öncesi dönemde BT alanında yürütülen projelerde, iş süreçleri başlangıcında tüm projenin en detaylı aşamaları dahi planlanmaktaydı. Şelale proje sistemleri ile kullanıcı gereksinimlerine, pazar talebine, iç kaynak kullanılabilirliğine ve temel teknolojilerde süregelen değişikliklere karşı gerekli duyarlılık gösterilmemekteydi (Fair, 2012). Paydaşların ihtiyaçlarını açıkça belirtmekten kaçınması veya uzun proje süreçleri esnasında fikir değiştirmeleri, projenin kaderinin daha sonraları proje yürütücülerinin yorumuna bırakılmasına yol açmaktaydı (Atkinson ve Moffat, 2005). Sonuç olarak başarıyla sonlandırılan projelerde dahi kullanıcı ihtiyaçları ile üretim arasında uçurumsal farklılıkların olması, paydaşların memnuniyetsizliği ile sonuçlanmaktaydı.

- *Yetersiz İletişim:* 1990'larda devam etmekte olan yazılım geliştirme projelerinin başarısızlığındaki ikinci büyük itici güç, yazılımı geliştiren iş alanları ile çözümü sağlamaktan sorumlu teknik personel arasındaki iletişim problemleri olarak görülmekteydi (Clarke ve O'Connor, 2013). Bir proje için ön tasarım belgeleri tamamlandıktan sonra, proje ekibi tarafından iş, geliştirme takımlarına devredilirdi. Proje ekipleri farklı bir departman olarak, iş birimlerinden ayrı ve uzak çalışmalar yürütürdü. Bu izolasyon sonucunda ortaya çıkan kaçınılmaz problemler ise (Cooke, 2012);
  - Paydaşların gereksinimleri ve proje içeriği tam olarak anlaşılmadan, projenin geliştirme takımlarının üyelerinin yorumlarına bırakılması,
  - Paydaşların fikirlerinin alındığı zaman diliminden sonra iş gereksinimlerinde değişiklik yapılmasına izin verilmemesine karşın paydaş ihtiyaçlarının ve işe yönelik düşüncelerinin zaman ve süreç ekseninde değişmesi olarak sıralanmaktadır.
- *Tek Seferde Teslimat:* Bu projelerde “Şelale” metodolojilerinin kullanılması, yazılım tasarımının tüm ihtiyaç analizi tamamlanıncaya kadar iş testlerinin başlayamayacağı anlamına gelmekteydi. “Şelale” projelendirme süreçlerini kullanan “Bilgi Teknolojileri” departmanının temel hedefi her bir iş basamağını önceden planlayarak zaman, maliyet ve iş yönetimi olarak oluşacak muhtemel iş riskini azaltmaktı (Atkinson ve Moffat, 2005). Baştan tüm ihtiyaç analizinin eksiksiz olarak yerine getirildiği düşüncesi ile yola çıkan uzmanlar, başlangıçta önlerinde somut tasarımlar olmadan ne istediğini tam olarak bilmeyen müşterilerle ve değişim süreçlerinden kaynaklı olarak gereksinimlerin değişmesi riskleri ile karşı karşıya kalmaktaydılar (Clarke ve O'Connor, 2013). Bu noktada, sabit bir fabrika üretimi sürecine benzemeyen yazılım süreçlerinde, belirsizlik durumlarına sık maruz kalınması ve zaman içerisinde beklentilerin değişebilmesi olasılıklarına karşı hazırlıklı olunmamasından kaynaklanan problem durumları ile sık karşılaşılmaktaydı (Cooke, 2012).



Tüm bu faktörler sonucunda, paydaşların ihtiyaçları ile paralel gitmeyen ve iş dünyasında nadiren kullanılan ya da hiç kullanılmayan yetersiz çıktılar, sistem hataları, kritik tasarım kusurlarını içeren yazılımların oluşturduğu aksaklıkların yanı sıra bütçe sıkıntıları ve kaynakların yersiz kullanılması gibi problemler ortaya çıktı (Cooke, 2012). Bu problem durumları ışığında çeviklik kavramından somut olarak ilk kez, ABD’de, Amerikan Endüstrisi’nin 70’lerde ve 80’lerde Japon ve Avrupa endüstrileri üzerindeki kayıp liderliğini yeniden kazanmasına yönelik çabalarının sonucunda yeni model olarak bahsedilmeye başlandı (Marhraoui ve Manouar, 2017).

Bu doğrultuda, örgütsel çeviklik kavramından ilk olarak 1991 yılında Lehigh Üniversitesi Iacocca Enstitüsü’nde devlet desteği alınarak Robert Nagel ve Rick Dove tarafından ABD şirketlerinin yeniden bir üretim lideri olmak için nasıl ilerlemesi gerektiğini açıklayan bir raporda İngilizce karşılığı olan “organizational agility” terimi ile bahsedilmiştir (Nagel ve Dove, 1991 akt. Charbonnier-Voirin, 2011, s.121). Bu raporda bahsedilen örgütsel çeviklik kavramı, gelecek on beş yıl boyunca rekabet gücünü artırmak ve seri üretimi geliştirmek için ABD Endüstrisi’nin stratejik planlamalar oluşturabilmesine yönelik hesaplamaları içermektedir. Bu raporun en önemli sonucu, üretimin sanayi sektöründen bağımsız olarak çeviklik için ortak bir alt yapı gerektirdiği gerçeğinin vurgulanmasıdır (Nagel ve Dove, 1991). Çeviklik kavramı bu noktada hem içsel hem de çevresel fırsatları ve zorlukları önceden tespit ederek değişikliklere karşı proaktif veya reaktif olarak hızlı, esnek ve ilgili bir şekilde yanıt verebilmek için kaynakları kullanma becerisi olarak tanımlanmıştır (Holsapple ve Li, 2008). Ancak bu raporda çeviklik kavramına ilişkin örgütsel yapılardan ya da projelendirme sistemlerinden detaylı olarak bahsedilmemiştir. Bu bağlamda çevik dönüşümler ilk olarak bilgisayar teknolojileri alanında 2000’li yıllarda aktif olarak yer almaya başlanmıştır (Sambamurthy vd., 2003). Çeviklik felsefesinin örgütsel yaşama kurumsallaşarak uygulamalı geçişi ise on yedi yazılım mühendisinin 2001 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nin Utah eyaletinde, yazılım geliştirme üretkenliğini arttırmak amacıyla gerçekleştirdikleri bir toplantıya dayanmaktadır (Changewise, 2018). Bu toplantıda alınan

kararlar doğrultusunda “çevik yazılım geliştirme manifestosu” ile karşılaşmamız sağlanmıştır.

Tarihsel süreçte 1990'ların ortasından bu yana çok çeşitli akademik disiplinlerde ele alınan çeviklik olgusunun en fazla çalışılmış olduğu alanın bilgi teknolojileri (Sambamurthy vd., 2003), alanı olduğundan bahsedilmiştir. Bu noktada çeviklik; yazılım geliştirme bakış açısına göre, kısa ve yinelemeli gelişim döngüleri ve çok disiplinli odak gruplarıyla değişken müşteri gereksinimlerini ele alan bir proje yönetim sistemi (Wendler, 2013) olarak ifade edilmiştir. Daha önce bahsedilen ve Utah Eyaletinde gerçekleştirilmiş olan bu toplantıda; “Çevik Yazılım Geliştirme Manifestosu” dört adet değer ve on iki adet prensiple açıklanmıştır. Mühendisler tarafından yayımlanmış olan bu bildiri 2001 yılından beri yazılım projelerinde başarı artışının sağlanması için rehber niteliğinde bir çalışma haline gelmiştir (Changewise, 2018). BT projelerinin yaygın başarısızlığıyla mücadele etmek için, bir grup yenilikçi düşünce liderinin içgörülerini ile özel olarak tasarlanmış olan bu stratejiler ve uygulamalar; bugün dünyada kullanılan kanıtlanmış, iş-değer odaklı “Çevik Metodoloji” uygulamalarının örgütsel yaşamda önemli bir yer bulmasını sağlamıştır (Cooke, 2012).

Örgütsel çeviklik kavramının esin kaynağı olan “Çevik Yazılım Geliştirme Manifestosu” değerleri genel hatları ile şöyle açıklanmaktadır (Denning, 2011):

- Süreçler ve araçlardan ziyade, bireyler ve bireyler arası etkileşimler önem arz etmektedir. Her ne kadar süreçler ve araçlar önemli kavramlar olsa da, bu kavramların ön plana çıkarak ağırlaştırılmış bürokrasi süreçlerine dönmesine ve bireyler arası etkileşimi olumsuz yönde etkilemesine engel olunmalıdır. Bunu önlemek için de süreçler ve araçlardan ziyade bireylere ve ekip çalışmalarına önem verilmelidir (Schwaber, 1997).
- Değerli dokümantasyon üretimi üzerine yoğunlaşılmalı ve geliştirme takımlarının ilerlemesini engelleyici, kaynak israfına yol açan, değerden çok yük oluşturan bir dokümantasyona izin verilmemelidir (Wendler, 2013).

- Doğru çıktuların elde edilebilmesi için ağır sözleşmeler yerine; müşterinin sürece yeterince dahil edilmesi, müşteri ile iş birliğine gidilmesi, güven ortamının sağlanması, müşterinin takımın bir parçası olarak görülmesi çevikliği arttırmaktadır (Schwaber, 1997).
- Bir projenin tüm safhalarını önceden planlamak hem zahmetlidir hem de hızlıca değişen ortamlarda kullanışlı olmayan bir yöntemdir. Bu yüzden değişen şartlara göre planı uyarlamak geliştirme etkinliğinin artırılması açısından oldukça önemlidir. Planın bir araç olduğu ve amaca ulaşmak için bu aracın değişim ögeleri ile birlikte düşünülmesi gerekliliği hesaba katılmalıdır. (Schwaber, 1997; Clarke ve O'Connor, 2013).

Bu toplantıda Çevik Manifesto (Bildiri) değerlerine ek olarak on iki adet çevik yazılım prensibi de yayımlanmıştır. Bu prensipler ise şu şekildedir (Beck vd., 2011; Denning, 2018):

- En önemli öncelik, yazılımın erken ve devamlı teslimini sağlayarak müşteri memnuniyetini garantilemektir.
- Değişen müşteri gereksinimleri yazılım sürecinin son aşamalarında dahi kabul edilmelidir (Schwaber, 1997).
- Çalışan yazılım, kısa zaman aralıkları belirlenerek düzenli olarak müşteriye sunulmalıdır.
- İş süreçlerinin sahipleri ve yazılım ekibi proje boyunca sıklıkla bir araya gelerek, çalışmanın gidişatı hakkında görüşmeler yapmalıdır.
- Projelerde yer alan bireylerin ihtiyaçları sağlanmalı ve onlara gereken destek verilmelidir. İş başaracakları konusunda onlara verilecek olan güven motivasyon için önemlidir.
- Bir yazılım takımında bilgi alışverişinin en verimli ve etkin yöntemi yüzyüze iletişimidir.

- Çalışan yazılım ilerlemenin birincil düzeyde ölçüsüdür.
- Çevik süreçler sürdürülebilir geliştirmeyi teşvik etmelidir. Sponsorlar, yazılımcılar ve kullanıcılar belirli düzeyde çalışma temposunu sürekli devam ettirebilmelidir.
- Teknik mükemmeliyet ve iyi tasarım konusuna gösterilecek olan itina çevikliği artırır.
- Sadelik ve işin özü olmayan işlerin yapılmaması önemlidir.
- En iyi mimariler, gereksinimler ve tasarımlar kendi kendini yönetebilen takımlar sayesinde ortaya çıkmaktadır.
- Proje takımları, düzenli aralıklarla nasıl daha etkili ve verimli olabileceğinin üzerinde düşünmeli ve davranışlarını buna göre düzenlemelidir.

Bilgisayar teknolojileri endüstrisinde, yazılım geliştirmeden, proje teslim yaklaşımlarına kadar geniş bir çevik metodoloji yelpazesi olmasına rağmen, tüm çevik metodolojiler ortak temel hedeflerde birleşmektedir. Bu ortak temeller ise şu şekilde belirtilmektedir (Cooke, 2012):

- Uzun planlama dönemleri yerine, en güncel duruma uyum sağlayan “artan planlama stratejileri” kullanmak gerekmektedir (Schwaber, 1997).
- Kaliteyi ön planda tutmak ve süreç boyunca çözümün kesinliğini teyit edebilmek gerekmektedir (Wendler, 2013).
- Proje ilerledikçe maliyet ve zaman israfının önüne geçebilmek için, teknik riskleri mümkün olduğunca erken giderebilmek gerekmektedir (Resnick, Bjork ve De la Maza, 2011).
- İşgörenleri tamamen işlevsel ve test edilmiş, çözüm odaklı hazır yetenekler olarak düzenli olarak geliştirerek, kuruma sık ve sürekli işletme değeri sağlanmalıdır (Wendler, 2013).

- İşgörenleri sürekli olarak yüksek işletme değerine sahip çıktılar oluşturmaya teşvik ederek güçlendirmek gerekmektedir (Resnick, Bjork ve De la Maza, 2011).
- Sunulan çözümlerin uygunluğunu, kullanılabilirliğini, kalitesini ve kabulünü artırmak için iş alanları ve proje ekibi üyeleri arasında sürekli olarak iletişim ağları kurulmalıdır (Wendler, 2013).

### 2.2.3. Çevik Yazılım Geliştirme Yöntemleri

Çevik Manifesto'da belirtilen değerleri ve ilkeleri destekleyen yazılım geliştirme yöntemleri, 2001'deki Çevik Manifesto beyanından bu yana hızla gelişmektedir (Resnick, Bjork ve De la Maza, 2011). Pek çok çevik metodoloji yöntemi, dünya çapında özellikle ABD ve Avrupa'da, binlerce organizasyon tarafından başarıyla kullanılmıştır ve kullanılmaya devam edilmektedir. Çevik metodoloji yöntemlerini kullanan önde gelen organizasyonlardan bazıları Nokia, Microsoft, Siemens, Yahoo!, Networks, Google, Bankwest ve SunCo şeklinde sıralanmaktadır (Schwaber, 1997; Cooke, 2012).

En yaygın çevik metodoloji yöntemlerinden bazıları ise (Denning, 2016; Cooke, 2012, s.30):

- Tekrarlayan yazılım geliştirme yöntemleri: Scrum, the Agile Unified Process (AUP), the Dynamic Systems Development Method (DSDM), Feature Driven Development™ (FDD™) ve Lean Development.
- Yazılım geliştirme çalışmasını optimize etmek için kullanılan stratejiler: Extreme Programming™ (XP) ve the Rational Unified Process® (RUP®).
- Yazılım geliştirme sürekliliğini sağlamaya yönelik stratejiler; Scrum, Kanban ve Scrumban'dır.

Bu projelendirme yöntemlerinden en çok kabul görenleri; yazılım projelerini yönetme ve öngörülen rol ve uygulamalara sahip ürünleri geliştirme metodolojisi olan Scrum ve Kanban'dır. Scrum ve Kanban'ın birleşiminden oluşan Scrumban metodu da son yıllarda oldukça önem kazanmıştır (Resnick, Bjork ve De la Maza, 2011). Aşağıda bu uygulamalardan en yaygın olan Scrum'dan detaylı olarak bahsedilmiştir.

### 2.2.3.1. Scrum Felsefesi

Scrum, Hirotaka Takeuchi ve Ikujiro Nonaka isimli profesörlerin 1986 yılında yayımladıkları “The New Product Development Game” isimli makaleden esinlenilerek Ken Schwaber ve Jeff Sutherland tarafından yazılım geliştirmek için oluşturulmuş ve ilk defa 1995 yılında yapılan OOPSLA (Object-Oriented Programming Systems Languages Applications) konferansında tanıtılmış bir tür çeviklik yaklaşımıdır (Schwaber ve Beedle, 2002).

2010 yılından beri sürekli güncellenerek oluşturulan bir Scrum kılavuzu bir çok kişiye, takıma ve organizasyona Scrum uygulamalarını nasıl gerçekleştireceklerine dair rehberlik sunmaktadır. Scrum, olası en yüksek değere sahip ürünlerin üretken ve yaratıcı bir şekilde teslimi yapılırken insanların karmaşık uyum sorunlarını çözebildiği kullanışlı bir çerçeve program olarak görülmektedir (Resnick, Bjork ve De la Maza, 2011). Öte yandan, Scrum süreç, teknik ya da önceden tanımlanmış bir yöntem olmaktan ziyade çeşitli işlem süreçlerinin ve tekniklerin kullanımı açısından özgürlük ve kolaylık sağlayan bir çerçeve program olarak dikkat çekmektedir. Scrum’ın bu özelliği sayesinde gerek ürün ve takım gerekse çalışma ortamları sürekli olarak geliştirilebilmektedir.

Scrum kılavuzunda yer alan kilit öğeler şu şekilde belirtilmiştir (Schwaber ve Sutherland, 2017):

- Değişikliğe açık ortamlar; Scrum proje yönetim yaklaşımı süreç içerisinde değişiklik yapılmasına izin veren bir yapıya sahiptir. Böylelikle paydaşlar süreç içerisinde hizmet/ürün tamamlanmadan taleplerde bulunabilirler (Fair, 2012).
- Kendi kendini yöneten takımlar; Scrum takımları özerktir, yönetici dahil ürün geliştirmeye süreçlerine müdahale edemez (Schwaber, 1997).
- Birbiri üstüne binmiş geliştirme adımları; Scrum kılavuzunun geleneksel metot Şelale’den en büyük farkı bu kilit öğede vurgulanmaktadır. Birbiri ile iç içe geçmiş geliştirme adımlarının aksine Şelale’de bir adım gerçekleştirilmeden diğer bir adıma geçmeye olanak sağlanmazken, bu kilit öğe ile Scrum’da aynı anda pek çok iş eş zamanlı olarak yürütülebilmektedir (Schwaber ve Sutherland, 2017).

- Çoklu Öğrenme; ile birey, takım ve örgütsel düzleminde bilgi edinilmesine açık olunması, farklı disiplinlerde kendini geliştirmiş bireylerin bir araya gelip kendi deneyim ve vasıflarından diğerlerinin kazanım sağlamasına katkıda bulunulması esasına dayanmaktadır (Resnick, Bjork ve De la Maza, 2011).
- Ustaca Kontrol; ise takım kaos içerisinde yaşam sürmekten korunurken, onlara kendi kendini yönetme yetileri kazandırabilme becerilerini ifade etmektedir (Schwaber, 1997; Fair, 2012).

Scrum, merkezine insanı alan ve kişilerin birbirleriyle iletişim şekillerinin farklı şekillerle kolaylaştırılmaya çalışıldığı bir çerçevedir. Bu noktada yaratıcıları, Scrum'ın bir metottan ziyade bir çerçeve program olduğu vurgusundan önemle bahsetmektedirler (Resnick, Bjork ve De la Maza, 2011). Metod, belirli adımların takip edildiği, girdisi ve çıktısı değişmeyen bir sistemi ifade etmek için kullanılır. Scrum ise bu çemberi oluşturan kimselerin içini doldurduğu bir çerçevedir. Ayrıca, Scrum girdileri ve çıktıları kişilere göre yeniden şekillenebilen roller, ritüeller ve araçlar bütünüdür (Schwaber ve Beedle, 2002). Scrum'daki en büyük rol geliştirme takımlarına aittir ve geliştirme takımları, genel olarak belirlenen hedefe ulaşmak için bir araya gelmiş kişilerin hedefe ulaşmak için yapılması gerekenleri yaptığı topluluk olarak ifade edilmektedir. Scrum takımları, iletişim ağlarının gelişmiş olduğu, kişisel çıkarların düşünülmediği, başarıyı da başarısızlığı da paylaşabilen, farklılıkların uyumundan doğan, sinerji seviyesi yüksek ve çoklu öğrenmeye açık bir ekip olarak düşünülmektedir (Schwaber, 1997). Ayrıca, çevikliğin en çok uygulanan projelendirme yöntemi olan Scrum deneylilik, öz örgütlenme ve güçlendirilmiş ekipler ile iyileştirme çalışmalarına odaklanma şeklinde oluşturulmuş üç temele dayanmaktadır (West, 2019).

Briggs'e göre (2014), Scrum eğitim ortamlarında bir çok önemli sorunu çözebilecek bir sistem olarak kullanılabilir. Böylelikle çevik liderlik özelliklerini taşıyan bir okul yöneticisi ile görev dağılımında öğretmenlerin rolleri daha net çizilebilir, öğretmenlerin bir önceki yıllarda geliştirilen düşüncelerden yararlanmaları sağlanabilir ve bu şekilde değişim ve yeniliklere karşı en üst düzeyde donatılmış bir ekip Scrum yöntemleri ile yaratılabilir.

### 2.2.3.2. Çevik Yaklaşım ve Şelale Modeli Temel Farklılıkları

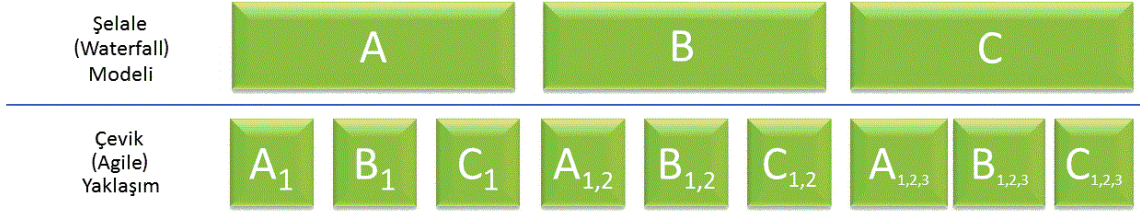
Geleneksel “Şelale Proje Metodolojileri”, karmaşık ve büyük ölçekli kurumların Bilgi Teknolojileri projelerinde yıllardır kullanmakta olduğu yaklaşımlardır. Ancak kullanıcı ve kurumların menfaatleri ile ters düşecek şekilde, teslim edilen ürünün kalitesinde hayal kırıklıkları ve gecikmeli teslimat gibi nedenlerle yerini büyük oranda çevik metodolojilere bırakmaktadır (Fair, 2012).

Çevik proje yönetimi yaklaşımında her bir proje, “iterasyon” (basamak) adı verilen proje bölümlerine ayrılmıştır ve her bir bölüm sonunda bir ürün ortaya konmaktadır (Schwaber, 1997). İlk iterasyonda; asgari düzeyde ancak en zorunlu gereksinimlerin yer aldığı bir ürün ortaya koymak hedeflenmelidir. Her bir iterasyonda yeni ihtiyaçlar dikkate alınarak proje sonucunda nihai ürün oluşturulmaktadır. Çevik yaklaşımın en temel özelliklerinden biri de, her bir iterasyon sonrasında test yapıldığı için hataları önceden tespit edip önlem alınabilmesine olanak sağlanmasıdır. Hata ne kadar erken tespit edilirse, maliyetle ilgili sorunlar o kadar aza indirilmiş olacaktır. Şelale’de ise test, ürünün tamamlanmasının sonucunda gerçekleştiği için maliyetle ilgili sorunlara daha çok rastlanmaktadır (Fair, 2012; Yalçın, 2018).

Çevik yaklaşımın diğer bir özelliği ise her iterasyon sonrasında, kullanıcılardan dönüt almaya uygun olması ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda bir sonraki iterasyonda bu yeniliklerin gerçekleştirilmesine olanak sağlanmasıdır. Değişiklikleri çevik yaklaşımda uygulamak, şelale (waterfall) modeline göre daha kolay olduğu için, değişim çeviklik için rahatsızlık verici bir unsur olmaktan çıkmaktadır. Şelale modelinde de değişiklik talepleri detaylı olarak değerlendirilir ancak değişime direnç bu modelde çok daha fazla hissedilmektedir. Çünkü kullanıcıların son ürün ile tanışması ürünün tamamen geliştirilmesi aşaması tamamlandıktan sonra ancak mümkün olmaktadır. Bu aşamada gerçekleşecek değişikliklerin maliyeti, ilk bölümlere oranla çok daha yüksek olmaktadır (Yalçın, 2018).

Aşağıdaki şekilde Şelale ve Çevik yaklaşımları karşılaştırmalı olarak sunan bir içeriğe yer verilmiştir (Yalçın, 2018):





**Şekil 2.3. Çevik Yaklaşım ve Şelale Yaklaşımı Karşılaştırmalı Şeması (Yalçın, 2018)**

Şekil 2.3'te görüldüğü üzere, şelale yaklaşımında her bir aşama birbirinden bağımsız olmakla birlikte bir aşama tamamlanmadan diğer bir aşamaya geçilememektedir. Tamamlanmış olan bir aşamaya geri dönüş mümkün değildir. Çevik yaklaşımda ise aşamalar sıralı olmakla birlikte birden fazla iterasyona olanak sağladığı için değişen ihtiyaçlara göre planlamaların yeniden yapılmasına olanak sağlamakta ve gerektiğinde önceden ele alınmış bir aşama tekrar değerlendirilmektedir.

Geleneksel bir şelale projesi ile çevik bir proje arasındaki bazı temel farklılıklar özet olarak aşağıdaki tabloda belirtilen sonuçlara ulaşmamızı sağlamaktadır (Fair, 2012):

**Tablo 2.6. Şelale Yaklaşımı ile Çevik Yaklaşımın Karşılaştırılması**

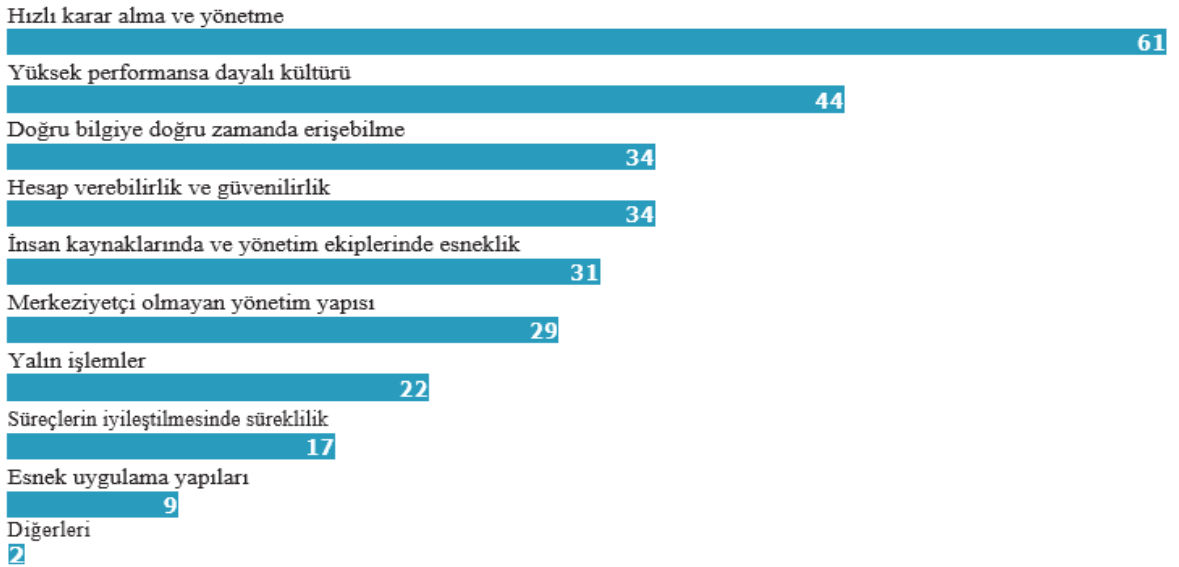
Şelale Projelendirme Yaklaşımı	Çevik Projelendirme Yaklaşımı
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tek zaman çizelgesi ile detaylı, uzun vadeli proje planlamaları,</li> <li>• Kesin ve katı proje yönetimi ile takım rolleri</li> <li>• Değişim kavramının “cesaret kırıcı” ve maliyetli olarak ifade edilmesi,</li> <li>• Belli bir zaman çizelgesi sonunda teslim edilen, esnekliğe açık olmayan ürün,</li> <li>• Kapsam ve gereksinimlere sözleşme bazlı yaklaşım,</li> <li>• Müşterinin projenin başında ve sonunda yer alması,</li> <li>• Doğrusal aşamalı yaklaşımın bağımlılıkları arttırması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yinelemelere ve yeniliklere açıklık ve çoklu teslimatlara uygun daha kısa vadeli planlamalar,</li> <li>• Esnek, çapraz fonksiyonel ekip kompozisyonu</li> <li>• Değişime açık olunması</li> <li>• Fonksiyonel aşamalarda ürün teslimi</li> <li>• Gereksinimlere karşı etkileşimli yaklaşım</li> <li>• Kullanıcıların sürece dahil edilmesi</li> <li>• Eşzamanlı yaklaşımın bağımlılıkları azaltması</li> </ul>

#### 2.2.4. Eğitim Dünyasında Çevik Dönüşümler

Çevik bir eğitim anlayışının oluşturulması için öncelikle çevik dönüşümlerin ne şekilde gerçekleşeceğinin tasarlanması gerekmektedir. Çevik dönüşümde, işlem basamaklarının uygun şekilde bölünebilmesi ve bu işlemlere yönelik olarak bir liste hazırlanması deneyim, beceri ve emek isteyen bir süreçtir. Bu süreci yönetecek liderin öngörü sahibi, aynı anda pek çok işi yapabilecek yetenekle donatılmış olması ve çevreden gelen geribildirimlere dikkat edebiliyor olması çevik dönüşümün başarısını doğrudan etkilemektedir (Denning, 2018). Bu noktada çevik bir dönüşüm ve başarı için öncelikli olarak liderlerin çeviklik yeteneklerinin geliştirilmesi gündeme gelmektedir. Ardından bir örgütte çevik dönüşüm başlatabilmek için öncelikle, çevik unsurların hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bu noktada yapılmış olan araştırmaların ve uygulamaların kısıtlı olduğu düşünülmektedir. Ancak çevik dönüşümlerin sağlanması için yöneticilerden görüş alınarak yürütülmüş olan bir araştırma sonuçlarına göre çevik dönüşümler büyük oranda lider yeterliliklerine bağlı olarak gerçekleştirilmektedir. Liderin inovasyonel yetenekleri, paydaşlarla etkileşimi, bilgiyi değere dönüştürebilme becerileri, istikrarı bu konuda ön plana çıkmaktadır (Glenn ve Stahl, 2009).

#### Çevik Dönüşüm için Kritik Öğeler Nelerdir?

(Katılımcı %)



Şekil 2.4. Çevik Dönüşüm Değerlerini Gösteren Oluşum (Glenn ve Stahl, 2009).

Çevik dönüşümlerde kritik özelliklere ilişkin yürütülmüş bir araştırmada en önemli öğenin %61’lik bir oranla hız oryantasyonuna verildiği yukarıdaki Şekil 2.4’te görülmektedir. Ayrıca, inovasyon ve paydaş odaklılığın gelişebilmesi için araştırmaya katılanların % 44’ü yüksek performansa dayalı bir örgüt kültürünün, % 34’ü doğru bilgiye doğru zamanda erişme yeteneğini ve % 34’ü hesap verebilirliğin çeviklik için önemli olduğunu düşünmektedirler (Glenn ve Stahl, 2009).

Öğrenme çevikliği, bir yöneticinin yalnızca kendi deneyimlerinden yola çıkarak yeni ve farklı olanı öğrenme kapasitesini ve bu öğrenmeleri uygulama yeteneğini ifade eden bir kavramdır (Joiner, 2013).

Çağımızın en hızlı gelişen alanlarından biri olarak kabul edilen bilgi teknolojileri, diğer alanları olduğu gibi eğitim dünyasını de ürettiği yeni kavramlarla direkt olarak etkileyebilmektedir. “Çevik eğitim” ya da “çevik öğrenme” de bilgi teknolojileri alanının eğitim dünyasına kazandırdığı yeni boyutlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır ve çevik yazılım geliştirme sürecinden ilham alınarak geliştirilmiştir (Holsapple ve Li, 2008).

Çevik öğrenmenin temelini oluşturan “çevik manifesto” (çevik bildiri) hareketi, Kent Beck, Dave Thomas, Martin Fowler ve kendileri gibi önde gelen yazılımcılardan oluşan bir ekiple birlikte 2001 yılında başlatılmıştır. Bu manifestonun temelinde yatan esaslar; bireylerin ve bireyler arası etkileşimin; süreçler ve araçlardan önce gelmesi, bir plana sadık kalmaktan ziyade değişime uyum sağlama anlayışının benimsenmesi, kullanışlı yazılımın kullanım açıklamalarından daha öncelikli olması ve son olarak müşteriyle fikir alışverişinin, yapılmış olan yazılı sözleşmelerden öncelikli olması şeklinde sıralanmaktadır (Denning, 2011).

Çevik öğrenme süreçleri ile örgütsel yaşama yönelik sağlanabilecek olan katkılar bu manifestoda şu şekilde belirtilmiştir (Cooke, 2012):

- Sürekli risk yönetimi: Paydaşlarla devamlı olarak etkileşim halinde olmak, paydaşların gereksinimlerini düzenli olarak dikkate almak, mali ve teknik risklerin oluşmasını en aza indirebilir.

- Bütçe harcamalarının devam eden kontrolü: Finansman yönetimini her bir süreç aşamasında kontrol etmek ve yanlış kaynak aktarımını önlemek israfı engellemeyi sağlayabilir.
- İş gereklilikleri ile uyum içerisinde olmak: Paydaşların doğrudan karar aşamalarına dahil edilmesi, süreç boyunca geribildirimlerinin dikkate alınması, ortaya çıkacak ürünlerin verimliliğini arttırmada önemli bir etken olabilir.
- En yüksek öncelikli özelliklere odaklanmak: Bu noktada gerek teknolojik konularda gerekse çevresel ve içsel değişim koşullarında en güncel olana kulak vermenin kalite gelişiminde avantaj sağlayabilir.
- İş değişikliğine karşı duyarlılık: Bu süreç boyunca organizasyon, endüstri ve teknoloji değişikliklerini içerecek şekilde çalışmanın ayarlanması ile sağlanır.
- Durum takibinde şeffaflık: Açık iletişim forumları ve gerçek zamanlı durum izleme araçlarının kullanımıyla birlikte paydaşların incelemesi için düzenli olarak somut çıktılar sağlamaya ilgilidir.
- Çalışanların önemsenmesi: Yüksek iletişime dayanan, ekibi güçlendiren, çalışanlara güven yoluyla çalışma ortamları yaratılması şeklinde gerçekleştirilebilir.
- En aza indirgenen gider maliyetleri: Teslimat süreci boyunca kalite odaklı çözümler geliştirmek, böylece hem geliştirme maliyetlerini hem de destek ve bakım giderlerini azaltarak ve daha az riskli ve daha düşük maliyetli bir platform sağlanabilir.

Bu bilgiler ışığında çevik eğitim anlayışı, bir diğer deyişle “kod yazma yoluyla öğretme” perspektifi eğitimciler tarafından tasarlanmaya başlanmıştır. İlk olarak İngilizce öğretmenlerinin İngilizce şiirler öğretmek için programlama dillerinden yararlanmak istemesi, Tarih bölümü öğrencilerinin araştırma makaleleriyle ilişkilendirmek için kod tabanlı etkileşimli grafikler tasarlamaları çevik eğitim anlayışına uygun çabalar olarak gösterilmektedir (Briggs, 2014).

Daha sonraları Steve Peha gibi eğitim koçları, çevik öğrenme şekillerinin eğitime nasıl uyarlanabileceği konusunda 2012 yılında Hindistan'da 500'ün üzerinde teknoloji okulundan bir grup eğitimci ile bir vaka çalışması gerçekleştirmiştir. Bu çalışma sonucunda çevik sistemlerin mevcut programlara entegre edilmesinin mümkün olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışmada Brezilya'da bir araştırma ekibi tarafından Açık Üniversite Sistemleri bağlamında denenmiş ve bu noktada uzaktan eğitim kurslarındaki faaliyet akışını düzenlemek için çevik öğrenme süreçlerinden yararlanılabileceği yargısına varılmıştır (Briggs, 2014). Çevik öğrenme süreçlerini destekleyen kültürler hata yapmaktan korkmayan, risk almasını bilen bireylerin oluşturduğu kültürler olarak görülmektedir. Bu kültürlerde bireylerin karar verirken risk almaktan korkmamalarını sağlayan unsur gerekli kaynaklara erişim imkanlarıdır. Örgütlerde gerek liderlerin gerekse çalışanların sadece yeniliğe ve yenilenmeye değil öğrenmeye de açık olmaları öğrenme çevikliğini destekleyen bir kültürün en önemli unsurunu oluşturduğu düşünülmektedir (Cicerali, 2018).

Çevik yazılım manifestosundan esinlenilerek oluşturulmuş olan çevik okullar projesinin özellikleri ise şu şekilde tasarlanmıştır (Peha, 2011);

- Anlamlı öğrenmenin erken ve sürekli bir şekilde sunulması ile öğrencilerin ve ailelerinin ihtiyaçlarını karşılamak,
- Değişen gereksinimleri memnuniyetle karşılamak hatta bir öğrenme döngüsünün sonlarında bile ve öğrencilerin ve ailelerinin yararına olabilecek değişim süreçlerini gerçekleştirmek,
- Planlamalarda daha kısa vadeli zaman çizelgelerini oluşturabilmek,
- Okul ve aile ekibi üyeleri ile öğrenme fırsatları yaratmak için günlük olarak birlikte çalışabilmek,
- Motive olmuş bireyler etrafında projeler oluşturmak ve güven ortamı ile gerekli desteği sağlanmak,

- Proje takımlarına bilgi aktarmanın en etkili yönteminin yüz yüze iletişim olduğunu kabul etmek,
- Anlamalı öğrenmeyi birincil ilerleme ölçütü olarak kabul etmek,
- Süreçlerin sürdürülebilirliğe teşvik ediyor olmasını sağlamak,
- Teknik mükemmelliğe ve iyi tasarıma önem verilmek,
- En iyi fikirler ve inisiyatifler kendi kendini düzenleyen ekiplerden ortaya çıkmaktadır anlayışını benimsemek,
- Düzenli aralıklarla, ekiplerin nasıl daha etkili olacağına dair toplantılar düzenlemek gerekmektedir.

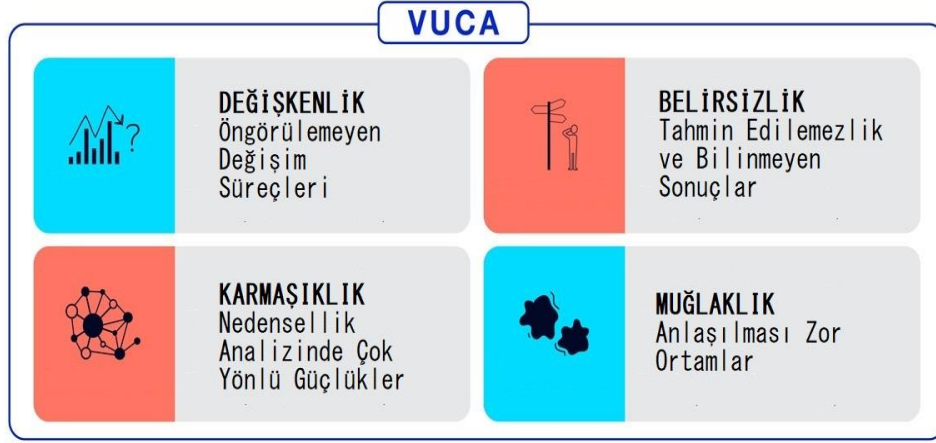
### **2.3. Çevik Liderlik**

Bu bölümde çevik liderlik paradigmasının gelişim evreleri ve temel bileşenleri ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

#### **2.3.1. Çevik Liderlik Paradigmasına Genel Bakış**

Çevik liderlik paradigması, yaşadığımız çağın yarattığı belirsizlik, hızlı değişim süreçlerine adapte olamama sorunlarına ve küreselleşmenin bir sonucu olarak karşımıza çıkan zorlu rekabet koşullarına (Sharp, Irani ve Desai, 1999) yanıt olarak doğmuş bir kavram olarak görülmektedir.

Soğuk Savaş'ın bitmesi ile yeni güvenlik ortamını açıklamak için ilk olarak Amerikan ordusu tarafından ifade edilen VUCA (Votality, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) kavramı, özellikle 2000'li yıllarda örgütlerin içinde bulunduğu şartları anlamak için giderek daha fazla bahsedilen bir kavram haline gelmiştir (Kinsinger ve Walch, 2012 akt. Lawrence, 2013). Aşağıdaki şekilde VUCA kavramını ifade eden terimlerin açıklanmasına yönelik bir şema yer almaktadır.



**Şekil 2.5. VUCA Kavramının Açıklanması (Gurumurthachari, 2019)**

Şekil 2.5'te görüldüğü üzere VUCA kavramını açıklayan terimler kısaca, değişkenlik ile öngörülemeyen değişim süreçleri, belirsizlik ile tahmin edilemezlik ve bilinmeyen sonuçlar, karmaşıklık ile nedensellik analizinde çok yönlü güçlükler, muğlaklık ile ise anlaşılması zor ortamlar şeklinde ifade edilmektedir.

VUCA kavramı ile vurgulanmak istenen zorlu temalar şu şekilde belirtilmektedir (Bennett ve Lemoine, 2014):

- Değişkenlik ile değişim hızının ve değişimin boyutlarının ivme kazanması,
- Belirsizlik ile öngörülemezlik sorunlarının ortaya çıkması,
- Karmaşıklık ile parçalar arasındaki ilişkiselliğin yitirilmesi tehlikesi
- Muğlaklık ile çevredeki olguların anlamlandırılmakta zorlanılmasıdır.

Araştırmacılara göre VUCA ortamının yarattığı bu yeni düzende örgütsel modellerin anahtar kelimeleri yenilik, kalite, esneklik, hız ve deneyim ekseninde zorunlu bir şekilde yeniden düzenlenmelidir (Day vd., 2004; Graetz, 2000). Çünkü VUCA dünyasında güvenlik kontrolü yüksek, geleneksel ve hiyerarşik yapıdaki, değişime direnç konusunda istikrarlı yapıların ayakta kalabilmeleri oldukça güçtür (Bennett ve Lemoine, 2014). Belirsiz ve öngörülmesi

güç değişikliklerin yaşıdığı bu dönemde örgütlerin varlıklarını başarı ile sürdürebilmeleri mevcut gereksinimleri karşılayan yeni ve etkin liderlik özelliklerinin ön plana çıkması ile mümkündür (Sharifi ve Zhang, 1999; Lawrence, 2013). Geleneksel olarak yöneticiler yönetimin operasyonel ve teknik boyutları ile ilgilenirken günümüz koşullarında etkin bir liderlik için değişim süreçlerine kulak vermek ve yönetimin insan ilişkileri boyutuna önem vermek gerektiği düşünülmektedir (Goleman, 1998 akt. Graetz, 2000). Çünkü VUCA manzaraları, yaşanan problem durumları için yeteneklerini modası geçmeye yüz tutmuş yöntemlerle sergileyen geleneksel liderleri sorumlu tutmaktadır. Günümüz koşullarına uygun farklı ve yeni liderlik paradigmalarının geliştirilmesi fikri ile hızlı karar alabilen, öngörü sahibi, otantik özellikler sergileyen, hiyerarşik yapılanmanın ötesine gidebilen ve temel olarak örgütsel çeviklik anlayışına uygun hareket eden liderler aranmaktadır (Hayward, 2018).

Sonuç olarak son yıllarda geleneksellikten uzaklaşma ile etkin liderlerin insanlar, süreçler, teknolojiler ve yapılarda sürekli değişiklikler yapması gerekliliği ve bunun da ancak karar vermede esneklik ve çeviklikle mümkün olacağı anlayışı VUCA ortamına getirilen en önemli çözüm önerilerinden biri haline gelmiştir (Kelly, 2012; Lawrence, 2013; Bennett ve Lemoine, 2014).

Vuca dünyasına ışık tutabilmesi için liderlerde bulunması gereken özellikler ise şu şekilde ele alınmıştır (Bennett ve Lemoine, 2014):

- Değişkenlik (Votality): Değişkenlik, öngörülmesi zor olan ve durağan olmayan değişim ortamlarında, öngörü mekanizmalarının yokluğuna rağmen hızlı uyum sağlamayı gerektiren ortamlar yaratır. Bu tarz ortamlar değişken atmosferlerle uyumlu ve makro-ekonomik perspektife sahip, çeviklik ve adaptiflik yetenekleri olan liderleri gerekli kılmaktadır (Mack, Khare, Krämer ve Burgartz, 2015).
- Belirsizlik (Uncertainty): Belirsizlik, örgütsel platformda karar verme yeteneklerini bulanıklaştırarak projelerde ve stratejik planlamalarda gecikmelere neden



olabilmektedir. Liderler tarafından risklerin ve fırsatların, açık ve eksiksiz olarak tanımlanması, bilgi eksikliklerinin giderilmesi ve kontrol edilebilir çözüm yolları, belirsizlikle baş etmede öncüdür (Jain, 2015).

- Karmaşıklık (Complexity): Karmaşıklık, örgütlerde nedensellik analizlerindeki güçlükler olarak ifade edilmektedir. Karmaşık ortamlar, liderlerin örgütlerde birbirine bağlı sistemlere maruz kalmalarına sonucunda hangi faktörün bir diğerini etkilediğini tahmin edebilmelerinin güçleşmesine neden olmaktadır. Çevresel karmaşıklıklara ayna tutabilmeleri için liderlerin kendi süreçlerini kendi işlemleri ile eşleştirirken yeniden yapılanmacı bir anlayış içerisinde olmaları gerekmektedir (Mack vd., 2015).
- Muğlaklık (Ambiguity): Muğlaklık, diğer deyişle anlaşılması güç ortamlar, liderleri, olayları ve verileri düzgün şekilde yorumlama konusunda zor durumda bırakan durumlar olarak ifade edilmektedir. Bu kapsamda, veriyi anlamlandırmak için liderlerin öngöründe bulunabilmesi güçleşmektedir. Geleneksel iş kurallarının etki etmediği muğlak durumlarda liderlerin öngöründe bulunabilmeleri için, akıl yoluyla oluşturulmuş deneyler vasıtasıyla strateji belirlemeleri gerekmektedir (Jain, 2015; Bennett ve Lemoine, 2014; Kail, 2011).

### **2.3.2. Çevik Liderlik Kavramının Açıklanması**

Çevik liderlik kavramı veya diğer bir tabirle lider çevikliği; 1990'lı yıllarda, yeni görevlere iyi uyum sağlayan yöneticilerin psikolojik, sosyal ve çalışma kültürleri incelenerek oluşturulmuş araştırmalara dayanan ve oldukça yaygın bir terim olan “öğrenme çevikliği” terimi ile açıklandığı düşünülmektedir. Ancak öğrenme çevikliği terimi ile çevik bir liderin sadece bir yönü “kendi kendine lider çevikliği” özelliği açıklanabilmektedir (Wade, 2017). Sonuç olarak kendi tecrübelerinden ya da çevresel koşulların analiz edilmesi ile yansıtıcı düşünerek öğrenmenin gerçekleştirilmesi yeteneğini ifade eden “kendi kendine lider çevikliği” özelliği çevik liderliği bütünüyle açıklamak için oldukça yetersiz kalmaktadır. Çünkü lider çevikliği davranışları, bu liderliğin doğrudan uygulamalara odaklanan, deneyimden öğrenme yeteneğinin de ötesine geçmektedir (Joiner, 2013).

Change Wise kuruluğu tarafından yapılan beş yıllık bir araştırma sonucunda, çevik liderlik kavramı (Joiner ve Josephs, 2007); “yansıtıcı eylemde bulunma” yeteneği olarak kavramlaştırılmıştır. Bu araştırma bulgularına göre çevik lider, mevcut odağından geri adım atarak daha geniş ve daha derin bir perspektif kazanması gereken kimsedir. Çünkü çevik bir lider, daha sonra yeniden odaklanmalı ve bu sefer daha geniş bir perspektiften haberdar olarak harekete geçmelidir. Liderler çeviklik özelliklerini geliştirdikçe, geri adım atma kapasiteleri derinleşmekte ve genişlemekte, yansıtma ve eylem döngüleri boyunca hareket ettikleri sıklık da artmaktadır. İşin özünde çeviklik bir liderin sahip olması gereken özelliklerden biri değildir. Çeviklik bir lider için çekirdek bir özellik, bir meta-yetkinliktir (Joiner, 2014).

Bu durum uygulamada geçmiş deneyimlerden yola çıkarak gelecek senaryolarını oluşturabilmek ve eylem planlarını kısa vadeli döngüler ışığında oluşturmak suretiyle başarıyı garantilemeyi hedeflemektedir. Kişiler arası ilişkiler ve sosyal çevre günümüzün çalışma ortamını karakterize eden önemli olgulardan biri haline gelmiştir. Rekabet dünyasında ortaklaşa mücadele etmek için ekip arkadaşlarını bir araya getirebilmek önemli bir liderlik becerisidir. Başarıya ulaşmak için ekiplerin çalışma şekillerinin sürekli olarak yeniden tasarlanması, belli iş parçalarının projelendirilmesinin gelecekte ortaya çıkabilecek yeni talepler ve ihtiyaçları öngörerek oluşturulması gerekmektedir (Henson, 2015). Bu girişimler de ancak çevik liderlik özellikleri sergileyen bir lider ile mümkün olabilmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında Joiner ve Josephs (2006), çevik liderlik olgusunu “karmaşık, hızla değişen şartlar altında akıllıca ve etkili eylem yapabilme yeteneği” olarak özetlemişlerdir (Joiner ve Josephs, 2006, s. 6). Bir liderin çevik bir kültür yaratabilmesi için sahip olması gereken becerilerin başında çevikliğin özümsemesi, bir yol haritası belirleme konusunda yeterliliğe sahip olunması, empati ve güven ortamı yaratabilme yetisi, örgütsel güçlendirme, personeli işe güdümlenme ve iş birliği oluşturma yetenekleri, doğru ve hızlı karar alabilme yetenekleri gelmektedir. Diğer taraftan statükoyu sorgulayabilen, dijital vatandaşlık

becerileri olan, yeni ve alternatif seçenekler yaratabilen liderler çağımızın çevik liderleri olarak görülmektedir (Hayward, 2018).

Çevik liderlikle ilgili yapılmış olan diğer tanımlar ise şu şekilde sıralanmaktadır:

- Önceden planlamanın asgari düzeyde olduğu ve bunun yerine değişen koşullara uyum sağlamanın gerektirdiği koşullara kolaylıkla uyum sağlama yeteneğine çevik liderlik özellikleri denilmektedir (Parker, Holesgrove ve Pathak, 2015, s.118).
- Çevik liderlik, öncelikle çevik düşünme sistemlerinde çalışma prensiplerine sahip olan çevik iş yönetimi kavramlarını örgütünde uyarlanabilir kılan bir liderlik modeli olarak tanımlanmıştır (Hayward, 2018).
- Bugünün örgütlerinin ihtiyaç duyduğu çevik liderler, ekip çalışmasını destekleyen bir kültür oluşturup ekiplerini geliştirmeye öncelik veren, zorlu durumlarda işleri kolaylaştıran ve yaratıcı bakış açısı ile karar almayı kolaylaştıran kimselerdir (Joiner, 2014).
- Çevik liderlik, problem durumlarına farklı açılardan bakabilme ve onlara esnek bir şekilde tepki verebilme yeteneği ile açıklanabilen bir liderlik davranışdır (Mulder, 2018).
- Çevik liderlik değişimle baş edebilen, öz-örgütlenme ve akıllı kontrol yeteneklerine sahip kimselerin oluşturduğu grupları açıklayan bir kavramdır (Parker, Holesgrove ve Pathak, 2015, s.117).
- Çevik liderlik kavramı, yıkıcı iş ortamlarında dijital iş çevikliği konusunda hevesli, hızlı karar alabilen, uyumlu ve ekibiyle yüksek entegrasyon gücüne sahip liderleri tanımlamak için kullanılmaktadır (Wade, 2017).

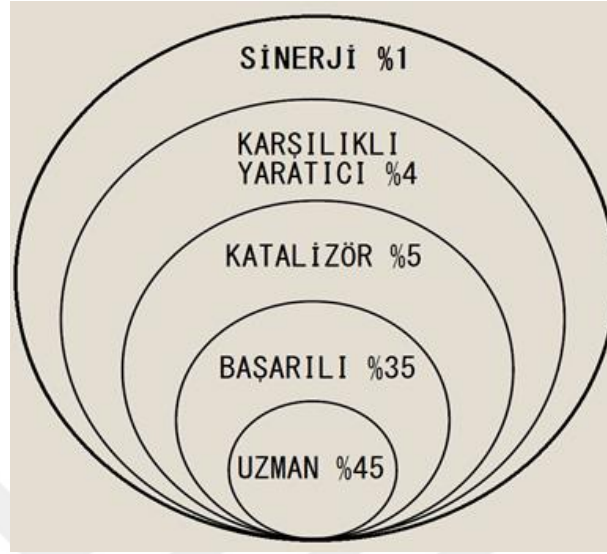
Bir liderin çevik bir kültür yaratabilmesi için sahip olması gereken beceriler ise şu şekilde belirlenmiştir (Hayward, 2018):

- Çevikliğin özümsemesi
- Yol haritası belirleme konusunda yeterlilik
- Empati ve güven ortamı yaratabilme yetisi
- Örgütsel güçlendirme yeteneği
- İş birliği ve eşgüdümleme yeteneği
- Doğru ve hızlı karar alma
- Dijital vatandaşlık yeteneği
- Statükoyu sorgulayabilme yeteneği
- Yeni ve alternatif düşünme yolları yaratabilme becerileri
- Müşteri trendlerine yakınlık ve ilgi

### **2.3.3. Çevik Liderlik Gelişim Evreleri**

İnsan gelişimini, Jean Piaget ve Erik Erikson gibi bebeklikten olgunluğa kadar süren bir gelişim sürecinde, bir bebeğin yetişkinliğe ilerlemesinin aşamaları olarak kavramsallaştırılması süreçleri gibi çevik liderliğin gelişim aşamaları da bazı çalışmalar ışığında belirlenmiştir (Valencia, 2013). Joiner ve Josephs (2006), çevik liderlerin nasıl geliştiğini gösteren gelişim evreleri üzerine bu çalışmalarını yürütmüşlerdir.

Çevik liderliğin gelişimini öngörmek için, örgütsel kültüre bağlı olarak farklı yönetim departmanlarında farklı çeviklik evrelerinin araştırılması gerekmektedir (Joiner ve Josephs, 2006). Çevik liderliğin açıklanması için oluşturulmuş olan modelde günümüz liderleri çeviklik yetkinliği açısından Şekil 2.6.'da görüldüğü üzere beş farklı seviyede yer almaktadırlar (Joiner ve Josephs, 2006):



**Şekil 2.6. Çevik Liderlik Gelişim Evreleri (Joiner, 2011)**

Yürütülmüş olan araştırma sonuçlarına göre liderlerin % 45’i “uzman” lider seviyesinde, % 35’i “başarılı” lider seviyesinde, % 5’i “katalizör” lider seviyesinde, % 4’ü “karşılıklı yaratıcılı” lider seviyesinde, % 1’i “sinerjik” lider seviyesinde yer almakta olup liderlerin %10’u hiçbir çeviklik seviyesinde yer almamaktadır (Joiner, 2011).

Yöneticilerle gerçekleştirilmiş bu araştırmanın bulgularına göre çeviklik seviyelerinin farklı evreleri şu şekilde açıklanmıştır (Joiner ve Josephs, 2006; Joiner, 2011; Valencia, 2013; Joiner, 2014):

- Uzman: Liderlerin güçlerini uzmanlık seviyelerinden aldıkları kabul görmüş bir anlayıştır. Bu güç türünde lider, astlarını onların sahip olmadığı ancak ihtiyaç duydukları alanlarda kendisinde var olan özel bilgi, tecrübe, uzmanlık yetenekleriyle kontrol etme avantajına sahiptir ve bu noktada yönetici, danışılan ve konu alanındaki uzmanlığına inanılan kimse konumundadır. Bilgi gücü ile de bağdaştırılan bu güç, kişisel kaynaklardan beslendiği için üstün bilgi, tecrübe ve yetenekle donatılmış liderlerin astlarını etkilemesi konusunda en etkin güç kaynaklarından biri olarak görülmektedirler (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 2002). Çevik liderlik paradigmasında ise bilginin önemi yadsınamaz bir gerçekliktir. Uzman seviyesindeki

çevik liderler de astlarını problem çözmeye, çözüm üretme gibi kritik durumlarda sergiledikleri uzmanlık güçleri ile etkilemektedirler (Joiner ve Josephs, 2006).

- **Başarılı:** Çevik liderlik seviyesinin ikinci evresini oluşturan “başarılı” evresinde liderler sonuç odaklı yönetim stratejileri kullanmaktadırlar. Bu liderler için hedeflerine ulaşmalarını son derece önemlidir. Bununla birlikte bu liderler gücün sadece otorite ve uzmanlıktan değil aynı zamanda başkalarını motive etmekten geldiğine inanmaktadırlar (Joiner, 2014). Bu nedenle, bu liderler için tüm astların istenen amaç veya sonucu elde etmek için iş birliği yapmasını sağlayabilmek önemlidir. Motivasyon seviyeleri oldukça güçlü olan bu yöneticiler, değişim hızının yarattığı karmaşık ortamlarda stratejik düşünme kapasitelerinin yüksekliği ile dikkat çekmektedirler (Valencia, 2013).
- **Katalizör:** Bu seviyedeki yöneticiler uzmanlık ve başarı seviyelerindeki yeteneklerinin yanında, örgütlerde güçlü ve katılımlı bir karar alma kültürü yaratma konusunda da yeteneklidirler. Katalizörlük seviyesindeki liderler değişime oldukça açık, vizyoner becerileri ile temel varsayımları yeniden gözden geçirerek örgütlerine çeviklik kazandırmaktadırlar (Joiner ve Josephs, 2006). Katalizör liderlik tarzının, çevik liderlerin benimselemeleri gereken liderlik tarzlarının en önemlilerinden olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu liderler, tüm sistemdeki uyumu kaybetmeden başkalarına ilham vererek kendilerini geliştirmektedirler. Çevikliğin ön şartının değişim olduğunu, değişimin ise büyük bir emek ve özveri ile gerçekleşeceğinin farkında olan katalizör liderlerin temel rolleri şu şekilde belirtilmiştir (Kropp ve Meier, 2015, s.11):
  - Çevikliğe öncülük etmek ve astlara ilham vermek.
  - Hangi tür değişim süreçlerinin gerekli olduğunu tanımlamaya yardımcı olmak için astlara destek olmak.
  - Astları değişimin gerekliliğine ikna etmek.

- Değişimin gerçekleştiğini ve iyi sonuçlar getirdiğini göstermeye yardımcı olmak ve şelale yöntemi gibi eski usul yaklaşımların kullanılmasını önleyerek “kovboy çevikliği” anlayışını önlemek.
- Değişimin gerçekleşmesi için olası engelleri kaldırmak.
- Astları bir sonraki aşamaya taşıyabilmek için “mesleki plato” sorununu gidermek.

VUCA dünyasındaki problemleri çözebilme konusunda en etkin olan liderlerin katalizör seviyesindeki çevik liderlerden çıktığı düşünülmektedir. Bugünün örgütlerinin ihtiyaç duyduğu çevik liderler katalizörler gibi ekip çalışmasını destekleyen bir kültür oluşturup ekiplerini geliştirmeye öncelik veren, zorlu durumlarda işleri kolaylaştıran ve yaratıcı bakış açısı ile karar almayı kolaylaştıran kimselerdir (Inam, 2017).

- Karşılıklı yaratıcı: İngilizce “Co-creator” liderler olarak ifade edilen karşılıklı-yaratıcı liderler, duygusal esneklikleri, diyalog geliştirme kabiliyetleri, yaratıcılıkları, kazan-kazan çözüm önerileri ile uzun vadeli örgütsel başarılar için 21. yüzyılın küresel ekonomik koşullarına oldukça uygun bir portre çizmektedirler. Bunun yanında, “karşılıklı yaratıcı” özellikteki liderler örgütsel yaşam ve özel yaşamın birbiri ile ilişkili olduğu anlayışından yola çıkarak, gerek kurumsal düzlemde gerekse çalışanlar kişisel ve sosyal yaşamlarında ortak iyiliğe endeksli kararlar alma eğilimi sergilemektedirler (Joiner, 2014).
- Sinerjik: Çevik liderlik seviyelerinin son noktasını temsil eden sinerjik liderler, holistik bir yönelimle empati kurarak çalışanlarını etkilemektedirler. Geleceğe yönelik öngörülerini gerçekçi ve sezgileri güçlü olan sinerjik liderler, amaca yönelik kararlarda inisiyatif alma konusunda üstüne başarı sergilemektedirler (Joiner, 2014). Çevik liderliğin “sinerjik” özellikleri, çevik liderlik kavramının alt boyutları bölümünde daha detaylı olarak açıklanmıştır.

Çevik liderlik gelişim evrelerini açıklamaya yönelik bilgiler Tablo 2.5.’te gösterilmektedir (Joiner, 2006):

**Tablo 2.7. Çeviklik Liderlik Gelişim Evreleri (Joiner, 2006)**

<b>Çeviklik Liderlik Evresi</b>	<b>Liderlik Özellikleri</b>	<b>Geribildirim Verme Özelliği</b>	<b>Takım Liderliği</b>	<b>Örgütsel Değişim Liderliği</b>
<b>Uzmanlık Öncesi</b>				
<b>Uzman</b>	Taktik yeteneği, problem çözme oryantasyonu Liderler uzmanlık ve bilgi güçleri ile takipçi ve saygınlık kazanırlar.	Geribildirim vermektan kaçınmaya da geribildirim almak istememe eğilimi görülebilir.	Yöneticiden ziyade danışman rolündedir. Doğrudan raporlarla çalışmak öncelikli hedefdir.	Örgütsel önceliklere göre paydaşlara gösterilen ilgi düzeyi düşüktür.
<b>Başarılı</b>	Strateji ve sonuç yönelimi Liderler, hedeflere ulaşmak için diğerlerini motive eder	İstenen sonuçlara ulaşmak söz konusu ise geribildirim verilir ve hatta istenir.	Tam teşekküllü yönetici rolündedir ve stratejik kararlar ile önemli problemlerin çözümü için sıklıkla toplantılar düzenlenir.	Dış çevre analizleri önceliklidir ve paydaş katılımları tek yönlü iletişim ağı ile de olsa önemlidir.
<b>Katalizör</b>	Liderler ilham verici bir vizyon ifade ederler ve hedefleri gerçekleştirmek için doğru insanları bir araya getirirler. Liderler astlarını güçlendirir ve gelişimlerini kolaylaştırır.	İddialı ve uzlaşmacı stilleri dengelemede ustadırlar. Farklı bakış açılarından beslenirler. Geri bildirim almak ve yararlanmak için proaktiftirler.	Katılımlı bir ekip oluştururlar. Takım lideri işlerin yürümesini kolaylaştırıcı rolde hareket eder. Açık görüş alış verişleri önemlidir. Doğrudan raporları güçlendirir. Takım geliştirmeyi liderlik gelişimi için bir araç olarak kullanır.	Örgütsel girişimler genellikle ekip çalışmasını, katılımı ve güçlendirmeyi teşvik eden bir kültürün geliştirilmesini içerir. Paydaşların proaktif katılımı, girdilerin ve kararların kalitesini artırdığı inancı hakimdir.
<b>Karşılıklı Yaratıcı</b>	Ortak amaç ve iş birliğine yöneliktir. Karşılıklı yaratıcı lider; liderliğin başkalarına hizmet olduğuna inanmaktadır. Liderler, ortak bir vizyon geliştirebilmek için diğer liderlerle iş birliği yapar.	Özgüvenli ve aynı zamanda uzlaşmacı diyologlar geliştirmektedir. Duygusalık ön planda olsa dahi, olumsuz geribildirimleri önemserler.	Sadece kendi alanlarına değil tüm örgüte karşı sorumluluk hisseden işbirlikçi liderlik takımları kurmayı önemser.	Paydaşlarla karşılıklı iyilik ve etkileşim halinde olmayı önemser.
<b>Sinerji</b>	Bütünsel yönelim vardır. Kişisel dönüşüme hizmet ederken başkalarına faydası sağlayarak liderliğin deneyimler.	Durumuna uygun şekilde ifade edilen, iddialı ve uzlaşmacı enerjileri merkeze alır. Zorlu konuşmalar sırasında bile dış geribildirim artıran ve başkalarıyla güçlü bağlantılar kurabilen merkezi bir farkındalık yaratır.	Farklı takım liderliği stilleri arasında akıcı hareket edebilir. İşyerinde enerji dinamiklerini karşılıklı fayda sağlayacak sonuçlar elde edebilecek şekilde yönlendirir.	Çatışan paydaş çıkarlarıyla ilgililerin bir empatik farkındalık geliştirir. Çatışmaları kendisi de dahil tüm paydaşlar için yararlı olabilecek çözümlere dönüştüren "sinerjik sezgilere" sahiptir.



Tablo 2.7’de görüldüğü üzere çevik liderlik gelişim evreleri; liderlik özellikleri, liderlere ilişkin geribildirim verme özelliği, takım liderliği ve örgütsel değişim liderliği açısından ele alınmıştır. Liderlik özellikleri açısından düşünüldüğünde, her bir çeviklik evresi önceki seviyelerde geliştirilmiş olan çeviklik becerilerini ve vasıflarını taşımaktadır ve bir sonraki evre bir öncekinin daha ileri bir versiyonu durumundadır. Ancak uzmanlık öncesi dönemde çevik liderlik özelliklerine rastlanamadığından açıklama kısımları boş bırakılmıştır. Liderlerin geribildirim verme özelliklerinin gelişim evreleri ilerledikçe zenginleşmesi, çevik liderlik açısından geribildirim vermenin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çevik liderlerin takım liderliği özelliği ise gelişim evreleri arttıkça takımlara sağlanan özerkliğin de artması şeklinde yorumlanabilir. Örgütsel değişim liderliği bölümünde ise paydaşlarla katılımlı karar alma konusu ele alınmış ve bu noktada çevik liderlerin gelişim evrelerinde ilerledikçe paydaş görüşlerine verilen önemin de arttığı görülmüştür.

#### **2.3.4. Çevik Liderlik Evreleri Ek Yeterlilik Alanları**

Çevikliğin belirli liderlik bağlamlarında nasıl bir rol oynadığını daha iyi kavrayabilmek için araştırmacılar, çeşitli endüstri alanlarında 600 yöneticinin düşünce kalıplarını, davranışlarını ve performansını incelemek için anketler, görüşmeler, yerinde gözlemler, müşteri vaka çalışmaları ve yönetici dergileri incelemeleri içeren bir dizi araştırma süreçleri gerçekleştirmişlerdir (Joiner, 2013). Bu araştırma sonuçlarına göre Joiner ve Josephs (2006), çevik liderliğin alt davranışlarını dört ek yeterlilik alanı ile ortaya koymuştur, böylece çevik liderlerin uzmanlık seviyesinden sinerji seviyesine uzanan gelişim yolculuklarında ihtiyaç duyulan temel özelliklere ilişkin bir ihtiyaç haritası oluşturulmuştur. Bu temel yetenekler şu şekildedir (Valencia, 2013):

- **Bağlamsal lider çevikliği:** Bu özellik önemli değişiklikleri öngören çevrenin taranmasını, planlanmaların yapılması için girişimlerin çerçevesini ve hedefe ulaşmak için amaçlanan sonuçların açıklanmasını içermektedir (Joiner, 2014). Bu gelişim alanı, bir tür geriye dönük girişimlerin ve fonksiyonların ötesini görebilme

yeteneğidir. Bu yetenek alanı liderlerde daha uzun vadeye odaklanmaya, vizyoner düşünce kapasitesine ve etkililiğe olanak sağlamaktadır (Valencia, 2013).

- Paydaş lider çevikliği: Bu özellik önemli paydaşlarla planları destekleyen ilişkiler kurmak ile ilgili bir yeteneği tanımlamaktadır. Kilit paydaşları araştırma, belirleme ve onların da dâhil olmasını sağlama yeteneğidir. Bu noktada çevik liderler, empati yoluyla tek bir paydaşın görüşünden yola çıkarak tüm paydaşların görüşlerini öğrenmeye yönelik bir anlayış geliştirmektedirler. Bu özellikte katalizör düşünen çevik liderler, sadece kabul görmek için değil, kararlarının etkinliğini artırmak için de paydaşlarının görüşlerinden bilgi çıkarımları yapmaya isteklidirler.
- Yaratıcı lider çevikliği: Sorunları ve zorlukları büyüme fırsatlarına dönüştürmekle ilgili bir yetenektir ve karmaşık bir problemle uğraşırken birden fazla bakış açısının keşfedilmesini sağlamaktadır. Bu noktada katalizör liderler, bu özellikle ekiplerini yönlendirmek için paradoksun yarattığı gerilimleri etkin bir şekilde yönetebilirler.
- Kendi kendine lider çevikliği: Bir liderin geribildirim alma ve bu geribildirimleri hızla değerlendirme konusunda yeteneği ile ilgili olan bu özellik; yeni ve daha etkili davranışları deneme konusunda liderin ne kadar proaktif olduğu konusuna da değinmektedir (Joiner, 2013).

### **2.3.5. Çevik Liderlik Paradigması Alt Boyutları**

İlgili alanyazın irdelendiğinde çevik liderlikle ilişkilendirilen kavramların oldukça geniş bir yelpazede sunulduğu görülmektedir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olan ampirik çalışmalar sonucunda, duygusal çeviklik, sinerjik çeviklik, dijital okuryazarlık ve teknoloji çevikliği, proaktivite ve paylaşılan sorumluluk çevikliği ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği gibi kavramların öne çıkarak çevik liderlik paradigması alt boyutlarını oluşturduğu görülmüştür. Bu alt boyutların oluşturulmasına yönelik kuramsal temellerini ve teorisyenleri gösteren bir tablo aşağıda verilmiştir:

**Tablo 2.8. Çeviklik Liderlik Alt Boyutlarına İlişkin Kuramsal Temeller**

<b>Çevik Liderlik Alt Boyutları</b>	<b>İlgili Teorisyenler</b>
<b>Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği</b>	Grant ve Ashford, 2008; Brockbank, 1999; Collins, 2018; Hillis, 2014; Doeze Jager-van Vliet, 2017; Lunenburg ve Ornstein, 2013; Elmore, 2000.
<b>Sinerji Çevikliği</b>	Olbrich, Bertschinger ve Rauh, 2015; Fuller, 1978; Joiner ve Josephs, 2006; Valencia, 2013; Ramanujam ve Lee, 2011.
<b>Duygusal Çeviklik</b>	David, 2016; Mersion, 2013; Goleman ve Cherniss, 2001; Kaplan, Turner, Norman ve Stillson, 1996; David ve Congleton, 2013, Mulh Bauer, 2018, Goleman vd., 2017.
<b>Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Çevikliği</b>	Hayward, 2018; Sambamurthy vd., 2003; Barua ve Mukhopadhyay 2000; Kettinger vd., 1994; Wheeler, 2002 akt. Sambamurthy vd., 2003; Dunlop-Hinkler, vd., 2011; Chetty vd., 2018; Gobillot, 2010; Glenn ve Stahl, 2009; Hugos, 2009.
<b>Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği</b>	Heifetz ve Linsky, 2014; Almahamid, Awwad ve McAdams, 2010; Doeze Jager-van Vliet, 2017; Kassim ve Zain, 2004; Ganguly, Nilchiani ve Farr, 2009; Dubey ve Gunasekaran, 2014.

Çevik liderlik paradigmasını oluşturan özelliklerin açıklanmasına yönelik detaylı bir incelemeye aşağıdaki bölümlerde yer verilmiştir.

### **2.3.5.1. Duygusal Çeviklik**

Örgütsel yaşamda kaçınılmaz hale gelen değişim süreçlerinin yarattığı belirsiz koşullara uyum sağlamakta zorluk çeken duygu dünyamız için çeviklik kavramı yolumuzu aydınlatarak karar alma süreçlerinin güven ortamında yaşanmasını sağlayabilmektedir. Duygusal çeviklik kavramının özünü oluşturan duygu yönetimi kavramının esasının duygusal farkındalık ve duygusal dayanıklılık gibi kavramların lider deneyimlerinin yüksek duygusal zekâ ile harmanlanması sonucunda oluştuğu düşünülmektedir (David, 2016).

Duygusal zekâ kavramına ilk olarak 1990'lı yıllarda değinilmiş, Salovey ve Mayer tarafından “bireyin başkalarının ve kendisinin duygu ve düşüncelerini gözlemleyerek, bu duygu durumlarını eyleme geçme aşamasında kullanabilme yetisi” olarak tanımlanmıştır (Salovey ve Mayer, 1990 akt. Mersino, 2013, s. 8). Daha sonraları duygusal zekâ kavramı kendimizdeki ve başkalarındaki duyguları tanımlama ve düzenleme yeteneği olarak kavramsallaştırılmıştır (Goleman ve Cherniss, 2001). Duygusal dayanıklılık ise bireyin kendi duygularına verdiği içsel tepkileri ve hissedilen duyguların sonucu olarak ortaya çıkan davranışsal tepkileri öz düzenleme yeteneği olarak ifade edilen başka bir kavramdır (Landy, 2002, s.83). Duygusal çeviklik ise tüm bu kavramlar ışığında iş dünyasının sert ve rakabetçi koşullarında dayanıklılık kabiliyeti kazanımını esas alan, duygusal zekâ seviyesi yüksek bireylerde daha çok rastlanan bir yetenek olarak yeni yeni alanyazında tartışılmaya başlanmış bir kavramdır. Duygusal dayanıklılık kavramı ile de özdeşleştirilen duygusal çeviklik boyutu, bireysel bir özellik olarak hayat boyu karşılaşılan güçlükler karşısında benlik uyumunu yitirmeden işlevde bulunabilme yeteneğini kullanarak dengede kalabilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Kaplan, Turner, Norman ve Stillson, 1996).

İş dünyasında zor, kuşkucu ve karmaşık duygulara yer verilmemesi gerektiğini vurgulayan duygusal çeviklik düşünce sistemi liderlerin içlerinde köpüren olumsuz duyguları durdurmaları gerekliliği ve güven ortamı oluşturabilme özellikleri üzerine kurgulanmaktadır. Örgütsel dünyada kaçınılmaz olan duygusal zorluklarla uğraşan liderleri sıklıkla görmek mümkündür. Karar alma ve öncelikler ile ilgili konularda endişelenmek, başkalarının başarısını gıpta ederken abartmak, reddedilme korkusu yaşamak, algılanan zorluklara karşı üzüntü duymak ve onları düzeltmek için devamlı olarak arayışlar içerisinde olmak liderlerin temel duygusal problemleri olarak görülmektedir (David ve Congleton, 2013). Ancak bu tarz olumsuz duyguları yenmek istemek, onları görmezden gelmek ve bastırmaya çalışmak gibi eylemlerin o duyguları daha çok büyötmeye hizmet ettiği yapılan araştırmalarca ortaya konmuştur. Etkili liderler duygularını ve içsel deneyimlerini bastırmaya çalışmazlar. Bunun yerine duygusal çevikliklerini arttırarak olumsuz özelliklere duyarlı, değer odaklı ve üretken bir şekilde yaklaşmaya çabalamaktadırlar. Sadece olumlu olarak koşullanmış duygulara değil; öfke, kıskançlık, endişe, yetersizlik hissi gibi olumsuz duygulara yönelik de farkındalık

geliştirerek, o duyguların insan doğasındaki varlığını inkâr etmemek, şartlandırılmış veya önceden programlanmış bilişsel ve duyuşsal tepkilerin ötesine geçmek de önemlidir (David, 2016). Duygusal çeviklik bir kimsenin değişime, ilerlemeye ve büyümeye açık olduğunun en önemli işaretlerinden biridir. Duygusal çevikliği yüksek olan liderler değişimin kendileri ve egoları için ne anlama geldiğini sorgularken sıkışıp kalmak yerine yaklaşımlarında esnek ve yaratıcı olmakla gurur duymaktadırlar (Mulhbaauer, 2018).

Duygusal çevikliğin ana prensipleri ise bir çalışmada şu şekilde özetlenmiştir (David, 2016):

- Mevcut durumları tüm çıplaklığı ile analiz ederek yaşamak.
- En derin değerlerle uyum içerisinde hareket etmek.
- Karar alma süreçlerinin sonucunda en doğru yanıtları verebilmek.
- Her türlü duygunun insan doğasını özgürleştirdiğini kabullenmek.
- Kendini başkaları ile kıyaslamamak.
- Değer yargıları oluşturmak ve o değer yargılarına göre karar almak.
- Çevreden gelen iletilerden ziyade öz güce inanmak.
- Gerçekçi olmayan hedeflerden rahatlıkla vazgeçebilmek.
- Korkusuz olmak yerine korkularla yüzleşebilmek.

Karmaşık, hızla değişen bilgi ekonomimizde, birinin düşünce ve duygularını yönetme yeteneği olarak tanımlanan duygusal çeviklik kavramı iş başarısı için çok önemli görülmektedir. Londra Üniversitesi Profesörü Frank Bond tarafından yapılan çok sayıda çalışma, duygusal çevikliğin insanların stresi ve hataları azaltmalarına, daha yenilikçi olmalarına ve iş performansını artırmalarına yardımcı olabileceğini göstermektedir (Goleman vd., 2017).

İnsan zihni kategorilendirerek işleyen bir mekanizmaya sahiptir ve önceden var olan zihinsel kategorilere alışkanlık kazanıldığında (erken bilişsel bağlılık), bu durum yetenekleri esneklikten uzaklaştırır. Belirli bir problem durumuna alışkın, işinin ehli olan kişiler o durumlara ilişkin karşılaştıkları özel ve tekil durumlara çözüm üretmek için önceden

hazırlanmış ve denenmiş çözüm yollarını bellek bankasından çıkararak işe koyulmaktadırlar. İngilizce’de “trained incapacity” olarak ifade edilen “eğitimli iş görmezlik” anlamına gelen bu deneyimsel durum, panik anında insanların farklı ve daha doğru alternatif yollar üretmek yerine eski ve geleneksel zihinsel şemalarla hareket etmelerine de neden olmaktadır. Zihinsel kategorilerin esneklikten uzaklaştırdığına yönelik bir örnek vermek gerekirse yangın anında insanların binayı terk etmek için en yakın kapıyı kullanmak yerine, binaya giriş yaptıkları kapıyı kullanma eğilimi sergilemeleri gösterilebilir (David, 2016).

### **2.3.5.2. Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Çevikliği**

Günümüzde karşılaşılan yeni teknoloji sistemleri, inovatif uygulamalar, internetin yarattığı hız ile beklenmeyen ortamlarda, değişimi yansıtan yeni örgütsel bakış açılarına ihtiyaç duyulmaktadır. Etkin bir çevik mücadele için, liderlerin bu koşullarda teknolojik fenomenlerin takipçileri değil bizzat baş rol oyuncularını olarak hareket etmeleri gerekmektedir (Hayward, 2018). Çeviklik, çağdaş iş yaşamında örgütlerin yenilikçi ve rekabetçi performans avantajı sağlamaları için oldukça önemlidir. Kurumlar, çevikliklerini artırmak için süreç, bilgi ve iletişim teknolojileri dahil her türlü teknoloji zenginliğine giderek artan bir şekilde ihtiyaç duymaktadırlar. Daha detaylı olarak aktarmak gerekirse, dijital okuryazarlık ve teknoloji çevikliği, teknik ilerlemeler yüzünden oluşan değişim koşullarında kurumlara rekabet avantajı sağlayan en önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir (Sambamurthy vd., 2003). Çeviklik kavramının etkinleştiricisi olarak düşünülen bilgi teknolojileri departmanlarının sürdürülebilir işletme değerleri olarak iş stratejileri, organizasyonel tasarımlar, yapılar ve yeterliliklerin bütünleşmesi gibi kavramları temel alması ile değişime ayak uydurmak büyük oranda kolaylaşmaktadır (Barua ve Mukhopadhyay 2000; Kettinger vd., 1994; Wheeler, 2002 akt. Sambamurthy vd., 2003).

Diğer bir deyişle bir örgütün teknolojik değişikliklere hızlı bir şekilde tepki verme yeteneği olarak ifade edilen teknoloji çevikliği öncelikle mevcut örgüt literatürünü, daha sonra iş süreçlerini ve nihayetinde kurum performansını etkileyerek, örgütsel çevikliğe zemin hazırlamaktadır. Bu noktada teknoloji çevikliğinin, örgütsel performansı artıran dinamik

yetenekleri şekillendirmede stratejik kilit bir rol oynadığı düşünülmektedir (Dunlop-Hinkler, vd., 2011).

Çevik yaklaşım bir projeyi yönetilebilir parçalara bölmeyi ve daha sonra düzenli aralıklarla bu parçaları yöneterek son ürüne ulaşabilmeyi gerektirmektedir. Bu durumda, nihai ürün dijital okuryazarlığın ilk kabul edilen tanımından oluşmaktadır (Chetty vd., 2018). Dijital okuryazar bir çevik liderin örgütünde çevik dönüşümü sağlaması için sahip olması gereken üç temel prensip (Berez vd., 2015 akt. Hayward, 2018):

- Bilgi teknolojileri ekiplerinin yeniden yapılandırabilmesi,
- Çevik bir BT işletim modeli oluşturabilmesi,
- Bütçeyi çevik dönüşüm için iktisatlı kullanabilmesinden oluşmaktadır.

Pek çok örgütün, bilgi süreçlerini bilgi çağının taleplerine dönüştürebilmesi için daha fazla ilerleme kaydetmesi gerektiği düşünülmektedir (Gobillot, 2010). Bu noktada liderlerden görüş olarak yürütülmüş bir araştırmanın sonuçlarına göre liderler bilgiye gerçek zamanlı erişimin daha kolay olmasını istemektedirler (Glenn ve Stahl, 2009). Tam da bu yüzden örgütler geliştikçe ve büyüdükçe bilgi teknolojilerine duyulan ihtiyaç artmaktadır. Bilgi teknolojilerinin bu noktada rolü, sistem entegrasyonunu arttırarak büyük şirketlerin aşırı merkezîyetçi yapılarından kaynaklanan atalet ve hantallığın yarattığı problemlerin çözülmesine katkı sağlamaktır (Hugos, 2009). Başka bir araştırma sonuçlarında ise katılımcı liderlerin % 44'ü, orta ölçekli kurumların büyük örgüt yapılarına göre daha çok girişimcilik becerisine ve çevikliğe sahip olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir (Glenn ve Stahl, 2009). Bu noktada çevik prensiplerin aşırı bürokrasiyi reddetmeye yönelik eğilimleri küçük ve orta ölçekli firmalarda daha etkin uygulamalar ortaya koyabilmelerini sağlamaktadır.

BT kavramının örgütlerde dijital seçenek üreticisi olarak temel rol oynaması sebebiyle bu alanda yapılan yatırımların, sarf edilen emek ve kaynağın çevikliği arttırmada çok etkin rol oynamasına yol açtığı bilinmektedir. Bu noktada dijital ve teknolojik çevikliğin girişimciliği

ve performansı çeviklik yoluyla arttırdığından da söz edilmiştir (Sambamurthy vd., 2003). Dijital çevik bir lider mevcut koşulları olduğu gibi kabullenmeye isteksiz, düşünülmemiş olanı düşünmeye ve keşfedilmemiş olanı keşfetmeye yatkın olan kimsedir. Hem yönetsel süreçlerde hem de pazar odaklı süreçlerde teknoloji vasıtasıyla atılımlar gerçekleştirmek için dijital okur yazar bir çevik liderin öncelikle teknoloji yeteneklerini astlarında geliştirmesi beklenmektedir (Hayward, 2018).

### **2.3.5.3. Sinerji Çevikliği**

Etimolojik olarak incelendiğinde sinerji kelimesinin, Antik Yunan'da "birlikte çalışmak ve harekete geçmek" anlamlarına gelen "synergos (συνεργός)", kelimesinden günümüze ulaştığı düşünülmektedir. Kelime anlamı olarak ise sinerji en bilinen şekliyle "parçaların basit toplamından daha büyük olan bir bütünün yaratılması" şeklinde açıklanmaktadır (Olbrich, Bertschinger ve Rauh, 2015).

Sinerji (Synergetics) kavramını "fıkrin geometrisi" şeklinde açıklayan Fuller'a göre sinerji "sistem bütününe ayrı ayrı parçalarının hareketlerinin incelenmesi ile tamamının tahmin edilememesi" anlamına gelmektedir. Bu, tahmin edilemezlik sadece ortak hareket kavramı ile sinerji ile açıklanabilir ve sinerji dışında başka bu anlama gelen bir kelime hiçbir dilde yoktur (Fuller, 1978, s. 3).

Çevik liderlik özelliklerinin önemli bir boyutunu oluşturan sinerji çevikliği ise holistik bir yönelimle empati kurarak çalışanları etkileme yeteneği olarak açıklanmaktadır (Joiner ve Josephs, 2006). Çevik liderliğin sinerjik yönü, daha çok sosyal sinerji ile ilgili olmakla birlikte takımlar içerisinde iş birliği yoluyla ortak amaçlara ulaşabilmeyi ifade etmektedir. Çevik liderin paydaşlarla bilgi ve deneyim paylaşımları içerisinde hareket edebilmesi ve ortak hedefler oluşturabilmek için içsel motivasyona sahip kişilerle oluşturduğu iletişim ağının bütününe sinerji oluşumu denilmektedir. Bu bağlamda geleceğe yönelik öngörülerini gerçekçi ve sezgileri güçlü olan sinerjik liderler, amaca yönelik kararlarda inisiyatif alma konusunda üstün başarı sergilemektedirler (Joiner ve Josephs, 2006).



Sinerjik çeviklikte, bir yandan örgütsel çevik dönüşümler için çaba sarf ederken öte yandan derin bir empati ile zararlı görünen çatışmaları herkes için faydalı olan çözümlere ulaştırabilen sezgisel bir yetenekten söz edilmiştir. Örgütsel fayda ve güven ortamı için grup enerji dinamiklerinin yükseltilmesi ve yeniden şekillenmesi ile zorlu iletişim süreçlerinde bile bağlılık oluşturabilme yeteneğini de içermektedir (Valencia, 2013).

Sinerji ayrıca, çevik dönüşümlerin en önemli unsurlarından biri olan Scrum oluşturma ile yakından ilgili bir kavramdır. Çünkü sinerji, Scrum yaklaşımının en önemli ögesi olan kendi işlerini düzenlemek ve yönetmek için örgüt tarafından kurulmuş ve yetkilendirilmiş geliştirme takımlarının toplam verimliliğini ve etkililiğini en üst seviyeye çıkarma kavramını sağlayan olgudur (Ramanujam ve Lee, 2011). Bu noktadan hareketle çevik lider iş ortamında çevik iş ortamının ihtiyaç duyduğu bilgi paylaşım ekiplerini kurabilen ve farklılıklardan sinerji yaratacak şekilde ortak kararlar alabilen kimsedir.

#### **2.3.5.4. Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği**

Proaktif davranış, tepki vermektense ziyade gelecekte yaşanması olası bir duruma karşı önceden harekete geçebilmeyi ifade etmektedir. Proaktivitenin özünde, bir duruma körü körüne uyum sağlamak ya da olması gerekenlerin gerçekleşmesini beklemek yerine, kontrolü ele alma ve işleri gerçekleştirme eylemi yatmaktadır (Grant ve Ashford, 2008). Günümüzde pek çok lider proaktif olmak yerine reaktif hareket ederek değişime direnç göstermekte ve kaotik zamanlarda ekiplerine koçluk yapamamaktadır. Reaktif liderler kaotik ortamlarda panik ve depresif davranışlar sergilemeye elverişli, olaylar üzerinde kontrollerinin olmadığını düşünen, karamsar ve statükoyu korumaya çalışan liderler olarak karşımıza çıkarken proaktif liderlerin statükoyu sorgulayan, mevcut şartları iyileştirmek ya da yeni bir ortam yaratmak için inisiyatif alabilen liderler oldukları düşünülmektedir (Brockbank, 1999). Liderlerden beklentiler kaotik ortamlarda dahi karar alma ve eyleme geçme konularında esnek düşünme kabiliyetlerini geliştirerek çevik hareket edebilmeleri yönündedir (Collins, 2018).

Paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği rolü, liderlere verimlilik adına mevcut düzeni irdeleyen, öngörü sahibi olmayı gerektiren ve rol paylaşımlarında etkin olmayı gerektiren bir yol haritası çizmektedir. Büyük remi görebilen, gördüğü resmi parçalara bölebilen ve bunun sonucunda hızla işe girişebilen liderler bu esnekliğe sahip olmayanlara kıyasla daha üretkendirler. Plan ve projeleri daha küçük parçalara bölerek tatbik edebilen liderler, kaynak tasarrufu sağlamak ve daha verimli sistemler oluşturabilmek için ayarların nerelerde yapılması gerektiğinin farkında olan kimselerdir (Collins, 2018).

Proaktif bir lider ayrıca, olası problem durumlarını önceden sezebilen ve gerekli tedbirleri alan kimsedir. Proaktiflik, ön görülmesi zor durumların bile önceden sezilmesini, planlama etkililiğini, fırsatların keşfedilmesini ve olaylara yanıt verebilirliği arttırmaktadır (Hillis, 2014). Proaktif girişimci özelliklere sahip liderler planları hemen eyleme dökme, bir problemi en hızlı ve en etkin bir şekilde çözme eğilimindedirler. Proaktif özelliklere sahip bir liderin günümüz rekabet koşullarında paylaşılmış liderlik rollerine bürünmesi ve katılımlı karar ilkesi ile hareket etmesi ise olağandır çünkü sorumlulukların paylaşılması bir liderin meslektaşları ile birlikte hareket etme, bilgi paylaşma ve onları grup süreçlerine teşvik etme yeteneğini de ifade etmektedir (Doeze Jager-van Vliet, 2017, s.12).

Ekip çalışmasına yatkın, katılımlı karar alma mekanizmalarının aktif olduğu eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin verimlilik, motivasyon, performans düzeylerinin arttığı ve bu durumun örgütsel hedeflere ulaşmayı kolaylaştırdığına yönelik araştırmalar mevcuttur (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Rekabet koşullarının yoğun olarak hissedildiği örgütsel dünyada; inisiyatif alabilen, proaktif, kaotik ortamlarda belirsizliklere karşı öngörü sahibi, risk alabilen liderler (Kanbur ve Özyer, 2016) alanında uzman, bilgi, deneyim ve potansiyeli olan tüm işgörenlerle paylaşım yollarını tercih ederek verimliliği arttırabilirler (Elmore, 2000).

#### **2.3.5.5. Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği**

Yeniliklere kolaylıkla adapte olabilen liderler, dinamik ağların ve ortamların yarattığı belirsizliklerin hakim olduğu koşullarda dahi ortak hedeflere ulaşılmasını sağlayan imkanları

yaratabilen kimselerdir. Bu liderler için evrensel bir kontrol listesi yoktur; ancak empati, özdüzenleme yoluyla öğrenme ve kendini geliştirme gibi vasıflar yoluyla astlarının kişisel gelişimlerine destek olarak, çalışanların zorlu iş ortamlarına daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olabilirler (Heifetz ve Linsky, 2014).

Yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği rolü ile liderlerin örgütsel yenilenmenin başlatıcısı konumunda olması ve değişime uyum sağlama yetenekleri vurgulanmaktadır. Liderlerin takımlarını değişime ve yenilik ortamlarına hazırlamamaları; ataletle, sabotajla ve belirli değişim biçimine isyan ile sonuçlanabilmektedir. Gerek iş dünyasında gerekse örgütsel psikolojide bu duruma çözüm olarak çeviklik kavramını bir tür uyum sağlama yeteneği olarak görme eğilimi başlamıştır (Almahamid, Awwad ve McAdams, 2010). Chonko ve Jones'un çeviklik bileşeni olarak çalıştıkları uyum sağlama çevikliği, "değişen örgütsel içeriğe hızlı bir şekilde adapte olmak" olarak tanımlanmıştır (Doeze Jager-van Vliet, 2017, s.163). Bunun yanında örgütsel çevikliği, bir örgütün değişime uyum sağlama, yenilenme veya değişime tepki verme yeteneği olarak ele alan çalışmalar ise sayıca dikkat çekmektedir (Kassim ve Zain, 2004; Ganguly, Nilchiani ve Farr, 2009; Dubey ve Gunasekaran, 2014).

Bir liderin yeniliklere açıklık ve adaptiflik (uyum sağlama) yeteneği; geçmiş ile güncel başarılar arasında köprü kurabilmesi ve astlarını yeni, radikal ve farklı bir geleceğe doğru sürükleyebilmek için teşvik edebilmesi ile mümkün olabilir (Doeze Jager-van Vliet, 2017). Kısa bir zaman önce geçerli ve özgün olan bir ürün, yöntem ya da düşünce, bugünün koşullarında sıradan, yarın ise eskimiş ve modası geçmiş olabilmektedir. Ancak çevik dönüşümlerde değişime direnç göstermeme kavramının tek başına vurgulanmasından ziyade değişime hızla adapte olabilmek de oldukça önemlidir. Çeviklik, değişimle başa çıkma, uygulanan değişiklikleri özümseme ve bunlara uyum sağlama konusunda oldukça açık bir yaklaşım özelliğidir (Doeze Jager-van Vliet, 2017, s.12).

### 2.3.6. Çevik Liderlik ve Okul Yöneticiliği İlişkisi

Eğitim kurumlarının da çevik dönüşümler geçirmeleri inancına yönelik çalışmalar, çeviklik kavramının yeni bir kavram olması nedeniyle oldukça kısıtlıdır. Bunun yerine sınıflarda çevik öğrenme uygulamaları üzerinde durulmuştur. Öte yandan son yıllarda, eğitim liderlerinden etkin bir şekilde gelişmeleri, yenilik ve değişime öncülük etmeleri yönünde beklentiler hızla artmaktadır. Bunun yanında okullardan, okur yazarlık ve sayısal alanda öğrencinin başarısının artırılması, üst düzey yetenekler geliştirmeleri, sürekli artan çeşitlilikteki öğrenci gereksinimlerinin karşılanması, bilinçli araştırma uygulamaları benimsemeleri, inovasyon öğrenme ortamları tasarlamaları, işbirlikçi kültürler oluşturmaları ve zengin verileri kullanmaları beklenmektedir (Breakspear, 2017).

Öte yandan iş dünyasının olduğu gibi eğitim örgütlerinin de yeni fırsatlara rağmen, artan karmaşıklık, belirsizlik ve zorlu direnç seviyeleri ile nasıl başa çıkılacağını öğrenmesi gerekmektedir. Bütçe yönetimi, ders çizelgesi hazırlanması gibi gündelik basit konuların eski yöntem modeli liderlik yetenekleri ile giderilebileceği düşünülürken, rollerde ve hızlı değişim gerektiren eğitim uygulamalarına yönelik örgütsel rutinlerde yapılması gereken radikal değişikliklerde çevik liderlik yeteneklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ek olarak öğrencilerin, personelin ve toplumun öğretme, öğrenme ve okullaşma sürecine dahil olmaları gerektiği konusundaki düşünce okul yöneticilerinin çevik liderlik yeteneklerine duyulan ihtiyacı pekiştirmektedir (Axelrod ve Cohen, 1999). Nitekim liderlerin okulların on yıl sonrada aynı düzlemde seyredeceğine, bugünün ihtiyaç haritalarının ileride de geçerli olacağına yönelik bir anlayışla rutin, belli başlı uzmanlık konuları üzerine kodlu liderlik programlarında yetiştirilmesi güvenli gözükmesine rağmen işe yararlığını yitirmiş bir uygulama olarak görülmektedir (Caldwell ve Spinks, 2013).

Eğitim kurumlarında etkin çevik öğrenme liderleri yaratabilmek için liderlik politikalarının gerçek bağlamlarda akıcı ve akıllıca uygulanabilecek “uyarlanabilir uzmanlık” diğer bir ifade ile “adaptif uzmanlık” geliştirmek amacıyla tasarlanması gerekmektedir (Snook, Nohria ve Khurana, 2011). Adaptif uzmanlık çevik liderliğin önemli bir bileşenini oluşturmakta ve bu doğrultuda kariyer boyu büyümeye ve öğrenmeye odaklı, uyum sağlama yeteneği olan bir

liderlik sistemi okullara yeni bir soluk getirmektedir. Gelişime yönelik bu yaklaşım resmi bir program içermektedir ancak aynı zamanda okullarında devam eden “işe gömülü öğrenme” yi ve “destekleyici gelişim ilişkileri” ni desteklemektedir ve bireylerin gönüllü olarak katıldığı açık öğrenme deneyimleriyle hızlandırılmaktadır (Breakspear, 2017).

### **2.3.7. Çevik Liderlik ile İlişkili Kavramlar**

İlgili alanyazın irdelendiğinde çevik liderlik paradigmasının pek çok farklı kavramla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bunlardan en çok ele alınanları örgütlerin dinamik yetenekleri üzerinde çevik liderin rolü (Teece, Pisano ve Shuen, 1997; Teece, Peteraf ve Leih, 2016), çevik liderin saydamlık özellikleri ve hesap verebilme rolü, yanıt verebilirliği (Archer, 1999; Seo ve Al La Paz, 2008; Cooke, 2012), geri bildirim verebilme yönü ve esnekliği (Joiner vd., 2016; Hayward, 2018) gibi kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### **2.3.7.1. Dinamik Yetenekler Kavramı**

Dinamik yetenekler kavramı, bir örgütün yenilik yapma, değişime uyum sağlama ve müşteriler için elverişli, rakipler için elverişsiz değişim ortamları yaratabilme kapasitesi ile açıklanmaktadır. Bir örgütün dinamik yetenekleri, değişen örgütsel ortamları ele almak için iç ve dış yeterlilikleri nasıl bütünleştirdiğini, nasıl inşa ettiğini ve yeniden yapılandırıldığını göstermektedir (Teece, Pisano ve Shuen, 1997).

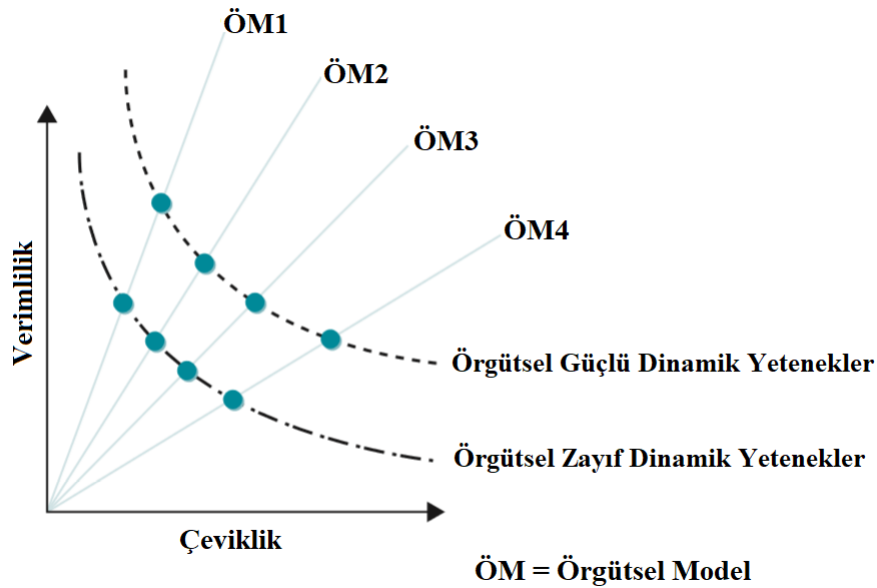
Bu yüzyılda örgütler faaliyet gösterirken bir yandan yeteneklerini geliştirmesi, öte yandan ise rekabet avantajını elinde tutabilmek için bu yetenekleri canlı tutması gerekmektedir. Kurum liderlerinin, örgütlerin sahip oldukları dinamik yetenekler ile karşılarına çıkan fırsat ve tehditleri önceden algılayarak vaktinde pazar odaklı karar vermeleri önemlidir (Barreto, 2010).

Diğer yandan Teece ve arkadaşları (1997) bu dinamik yeteneklerin sadece o örgüte ait olması gerektiği ve diğer kurumlar tarafından kolaylıkla taklit edilememesi gerektiğini öne sürmektedir. Bu noktada örgütlerin sahip olduğu dinamik yeteneklere yönelik özgünlüğü sağlamakla yükümlü olan kişiler ise çevik liderlerdir.

Bu bağlamda dinamik yetenekler kavramı, üç bölümle açıklanabilir (Teece, Peteraf ve Leih, 2016):

- Müşteri ihtiyaçları ile ilişkili olarak bilinmeyen algılanmasına yönelik olarak teknolojik fırsatların ve tehditlerin belirlemek, geliştirmek ve değerlendirmek.
- Fırsatları kaçırmamak için ihtiyaçları belirlemek ve bu sayede değer elde etmek için kaynakları seferber etmek.
- Sağlıklı dönüşüm/değişim için sürekli olarak yenilenmek.

Dinamik yetenekler çerçevesi, verimlilik ve çeviklik arasındaki ilişkiselliğin hiçbir zaman ortadan kaldırılamayacak olmasına rağmen, güçlü dinamik yeteneklere sahip kuruluşların daha düşük maliyetlerle varlık gösterebileceğini ileri sürmektedir (Teece, Pisano ve Shuen, 1997). Aşağıdaki şekilde belirsizlik içeren durumlarda örgütlerdeki güçlü ve zayıf dinamik yeteneklere göre verimlilik ve çeviklik ilişkisi gösterilmektedir (Teece, Peteraf ve Leih, 2016):



Şekil 2.7. Güçlü ve Zayıf Dinamik Yeteneklerine göre Örgütlerde Verimlilik ve Çeviklik İlişkisi (Teece, vd.,2016)

Örgütsel çeviklik düzeyi, Şekil 2.7'de gösterildiği gibi, belirli bir verimlilik / çeviklik ilişkisi içerisindedir. Dinamik yetenekler eğrilerinin “kırık” gösterilmesinin nedeni kurumlar için sınırsız sayıda uygun örgüt modelinin olamayacağı vurgulanmasıdır. Gösterilen iki dinamik yetenek seviyesinin her biri için dört iş modelinin ideal olacağı düşünülmektedir. Siyah noktalar mevcut seçeneklerdir. Eğri çizgiler yalnızca ilişkiselliği vurgulamaktadır.

### **2.3.7.2. Saydamlık ve Hesap Verme Kavramı**

Çevik dönüşümlerde liderlerin şeffaflığa özen göstermesi risk yönetiminin başarı ile gerçekleştirilmesini sağladığı gibi çalışanların liderlerine karşı şeffaf olmaları gibi liderlerin de tüm paydaşlara karşı şeffaf olmaları anlamına gelmektedir. Çalışanların yürüttüğü işlerin paydaşların tümü tarafından devamlı olarak incelenmesi hem personelin hem de yönetimin, temel sorumluluklara odaklanmasını sağlar ve bu da departmanın sınırlı kaynaklarının daha verimli kullanılmasıyla sonuçlanır (Cooke, 2012).

Karmaşa, günümüzde örgütlerin temel problemlerinden sayılmaktadır ve çeviklik şeffaflığı bu karmaşadan örgütlerin korunmasını sağlayan bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada çeviklik projelendirme yöntemlerinden Scrum yapısı gereği şeffaflığı ön plana alarak örgüt için bir koruma kalkanı oluşturmaktadır. Bu durum Scrum süreçlerinde (West, 2019);

- İşlerin sık sık inceleme ve izlemeye tabi tutulması,
- Sadece ürünle değil işin yapılma şekli ile de şeffaflığın sağlanması,
- Kurum vizyonunun, geliştirme takımları için şeffaf ve ulaşılabilir hale getirilmesi,
- İşleri tek bir kişiye danışarak değil her iş yapma aşamasında dahi yapılan işleri herkese görünür kılınması,
- Sunum panoları oluşturulması ve elektronik ortamda sunumlar sergilenmesi,
- Güncel olmayanın şeffaf olamayacağı ilkesine önem verilmesi ile mümkün olmaktadır.

### 2.3.7.3. Yanıt Verme

Yanıt verebilmek örgütün çevreden topladığı sinyallere, iş süreçlerindeki değişimlere veya çevresel değişikliklere doğru tepkiler verebilmesi anlamına gelmektedir (Archer, 1999). Bir örgütün yanıt verebilirlik düzeyinin, örgütün yaşamsallığını büyük ölçüde etkilediği düşünülmektedir (Seo ve Al La Paz, 2008). Çevik yaklaşımların iş süreçlerindeki değişimlere yanıt verebilmesi, liderin personeli sürekli olarak iş yapma yeteneklerine odaklanmasını sağlaması yoluyla gerçekleştirilmektedir (Cooke, 2012). Sinyaller algılanıp işlendikten sonra, lider uygun bir şekilde topladığı doğru bilginin işgörenler tarafından özümsemesini sağlamalı ve sonuç olarak çevik kuruluş hızlı bir şekilde uygun yanıtları formüle edebilmeli ve uygulamalıdır (Archer, 1999).

Yanıt verebilme özelliğini etkin olarak kullanabilmek için cevapları bilinen ve sürekli olarak tekrarlanan çevresel sinyallerin dahi göz ardı edilmemesi, karar vericilerin önceki kararlarını ve örgütsel geçmişi değerlendirerek kaynak kullanımına geçmesi maliyetleri düşürmek açısından önemlidir (Homburg, Jozić ve Kuehnl, 2017). Örgütlerin yanıt vermedeki rolü, kuruluşların değişen ortamlarda etkili eylem için kararlar almalarına olanak tanıyan algılama ve işletme bileşenleri aracılığıyla toplanmış ve uygun şekilde analiz edilmiş doğru, yeterli ve ilgili bilgileri sunmakla yakından ilgilidir. Çevresel değişimlere karşı elde edilen ve geliştirilen yanıt verebilirlik ile diğer örgütlere karşı rekabet avantajı sağlamak kolaylaşmaktadır (Homburg, Jozić ve Kuehnl, 2017).

Yanıt verebilirliği arttırabilmek için tedarik zincirlerinde müşterilerin talep artışlarını dikkate alarak üretim döngüsünün daha iyi planlanmasına yardımcı olmak, sistemlerin tam zamanında kullanımına dikkat etmek, sanal gruplar, iletişim protokolleri veya ortak çalışmalar için etkileşim platformlarının tartışılması ve koordinasyon ile kontrolü kolaylaştırmak için neredeyse gerçek zamanlı olarak çalışılması gerekmektedir (Seo ve Al La Paz, 2008). Bu noktada kilit aktörler olarak çevik liderlere çok iş düşmektedir. Ayrıca bu şekilde çevik dönüşümlerde kurumsal performansta artış görüldüğüne dair araştırma sonuçları yer almaktadır (Cooke, 2012).



#### 2.3.7.4. Örgütsel Esneklik

Son yıllarda örgütlerde verimlilik kavramına aşırı odaklanılması, yaratıcılıktan bağımsız bir zihinsel çerçeve oluşmasına neden olmuştur. Montaj hattı (Assembly line) şeklinde bahsedilen bu kavram her aktiviteyi en küçük detaya değin düzenlemeye çalışmaktadır. Her durum için kurallar ve düzenlemeler oluşturan bu kavram, daha sonra herhangi bir şeyi değiştirmeden her aktiviteyi tekrar tekrar ve daha hızlı uygulamaya yönelik bir anlayış sunmaktadır. Bu şekilde daha düşük maliyetle daha yüksek verimlilik elde edileceğine dair bir düşünce sistemi geliştirilmiştir. Günümüzde, standart olan ürün ya da hizmetlere duyulan ilginin azalması verimliliğin dolayısıyla da montaj hattı denilen kavramın sorgulanmasına yol açmıştır. Çünkü ihtiyaca yanıt veremeyen verimlilik örgütsel yapıya zarar verdiği için sorgulanmaktadır (Hugos, 2009). Bu noktada müşterilerin ya da hizmet satın alanların ihtiyaçlarına kulak verebilmek için yanıt verebilme, duyarlılık ve esneklik kavramları devreye girmiştir.

Klasik örgüt yapılarında verimliliğe aşırı odaklanma hizmet alanların memnuniyeti adına yapılan her türlü ek masrafı israf olarak görülmesine yol açmıştır. Bu yüzden verimlilik adına, örgütler beklenmedik durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan esnekliği sergileyemeyi reddetmişlerdir. Bu durum da müşterilerin örgütün gelişen iş ihtiyaçlarını karşılayabileceğine olan inancının yitirilmesine ve pek çok fırsatın kaçırılmasına neden olmaktadır (Hugos, 2009).

Çevik dönüşümlerde “esneklik” kavramı en az “yanıt verebilme” kadar önem arz eden bir kavramdır. Bazı kesimlerce, esneklik neredeyse “çeviklik” ile eş anlamlı olarak düşünülmektedir. 1930'larda Nobel ödüllü ekonomist George Stigler esnekliği “firmanın talep belirsizliklerini yönetme yeteneği” olarak tanımlamıştır (Stigler, 1937 akt. Teece, Peteraf ve Leih, 2016). Örgütlere esneklik özelliğini kazandırma sorumluluğu ise elbetteki liderlere aittir. Bunun için bir liderin planlama işlemlerinin süreç boyunca devam etmesini sağlaması gerekmektedir ve böylece öncelikli taleplerin değişmesi kaynaklı risklerin önüne geçilebilecektir. Sonuç olarak iş analizinin düzenli olarak gözden geçirilerek esnetilmesi çevik dönüşümlere büyük katkı sağlayacaktır (Cooke, 2012).

### **2.3.7.5. Geribildirim verme**

Çevik liderlik özellikleri düşünüldüğünde geribildirim olgusu iki yönlü olarak önem kazanmış bir kavramdır. Geribildirim söz konusu olduğunda çevik bir lider, daimî olarak paydaşlarına geribildirim veren konumda olabileceği gibi paydaşlarla güçlü bir çalışma ilişkisi kurulabilmesi için paydaşlardan gelebilecek her türlü dönütü de dikkatle incelemelidir (Cooke, 2012).

Çevik yaklaşımlar özünde, bilgisayar teknolojileri personeli ve iş dünyası arasındaki iş birliğine dayalı çalışma kavramı üzerine inşa edilmiştir. Çevik düşünceye göre bilgisayar teknolojileri girişimlerinin iş dünyasının gereksinimlerini tutarlı bir şekilde yerine getirip getirmediğini anlayabilmenin tek yolu; tamamen işlevsel ve test edilmiş sistemin düzenli olarak gözden geçirilmesi, geribildirimlere önem verilmesi ve sürecin devamlı iyileştirilmesi için iş süreçlerine müşterinin aktif olarak dahil edilmesidir (Cooke, 2012, s.23). Kullanıcı geribildirimi, yazılım geliştirme ekipleri için paha biçilmez bir kaynak olabilir, yalnızca bir ürün geribildirim için kullanılabilirlik testine tabi tutulursa veya kullanım ömrünün başlarında piyasaya sürülürse maliyet ve emek açısından avantaj sağlanması daha çok olasıdır. Ön kullanıcılardan gelen geri bildirimler gelecekteki gelişim çabalarına rehberlik etmede ve en dikkatli iş analisti ya da ürün yöneticisinin bile bir farketmekte zorlanacağı önemli kusurları ortaya çıkarmada etkili olabilmektedir (Sherlin, 2018).

Çevik liderliğin proaktiflik yönüyle de yakından ilgili olan geribildirim verme, iş süreçlerinde liderin takip gücünü artırmanın yanı sıra olumlu veya olumsuz aksedilen geribildirimlerin lider ve astları arasındaki iletişim ağını güçlendirmesinin yanı sıra kurumsal başarıyı arttırıcı özellik gösterdiği görülmektedir (Homburg, Jozić ve Kuehnl, 2017).

### **2.3.8. Geleneksel Örgüt Yapıları ve Çevik Liderlik Arasındaki Farklılıklar**

Dünyadaki geleneksel liderlik modellerinin pek çoğu Frederick Taylor (1856-1915) tarafından geliştirilen "Bilimsel Yönetim Anlayışı"nın bir ürünüdür. Bilimsel yönetim anlayışının büyük başarılar imza attığı ve geçtiğimiz yüz yıl boyunca endüstride büyük bir

devrim yarattığı yadsınamaz bir gerçektir. Bilimsel yönetim anlayışı, iş akışını sentezlemeye ve emek verimliliğini en üst düzeye çıkarmaya odaklanarak; üretim sürecinin tarlalardan fabrikalara göç eden vasıfsız işgücü tarafından anlaşılması ve gerçekleştirilmesi için basitleştirilmesini hedeflemiştir. Bilimsel yönetim anlayışı, bu yeni imalat işçilerine tam olarak neyi, ne zaman yapmaları gerektiğini öğretmek için oluşturulmuştur. İşçilerin yakından yönetilmeleri ve onların değiştirilebilir kaynaklar olduğu anlayışıyla yola çıkmış bu yönetim anlayışına göre; bir çalışanın işten ayrılma durumunda, başka bir çalışan hızlı ve kolay bir şekilde onun yerini alabilir ve üretimin devam etmesini sağlayabilmektedir. Yönetimin bu noktada tek görevi emir vermek ve bu süreçleri kontrol etmektir (MacIntyre, 2017).

Günümüzde ise artık hiyerarşik, yatay, dikey, fonksiyonel ya da matriks gibi geleneksel örgüt yapılarının organizasyonların örgüt yapısını tam olarak açıklayamadığı düşünülmektedir. Geleneksel yöntemler ya da alışılmış yönetim tarzlarının kontrolcü yapısı, risk barındırmayan iş yapış tarzları, örgütleri değişimden uzak tutarak, fark ettirmeden örgütleri geriye götürmektedirler (Cicerali, 2018). İşgücü yapısının değişmesi, artık niteliksiz emeğin bir çok modern şirkette işgücünün çoğunluğunu oluşturmaması, onun yerine sadece söyleneni yapmakla yetinmeyen bilgi çalışanlarının şimdiki iş gücünün önemli bir bölümünü oluşturması, bir yüzyıl önce vasıfsız emeğin yönetildiği şekliyle kurumlarda liderlik edilmesi bir çok örgüt için problem haline gelmiştir. Zira günümüzde çalışanların sadece değişebilir iş parçaları olarak kabul edilmeleri mümkün değildir (MacIntyre, 2017).

Bu noktada iş modellerinin yeniden tasarlanması düşüncesi gündeme gelmektedir (Hugos, 2009). İnisiyatif ve risk alabilme, işleri delege etme gibi çevikliğin temelini oluşturan davranışların örgüt içinde lider tarafından özendirilmesi bu noktada önem taşımaktadır (Cicerali, 2018). Çalışanlara neyi, nasıl yapacaklarının öğütlediği dönemin geride kaldığı günümüz koşullarında çevik ilkeler ve uygulamaların hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Ayrıca çevik gelişimler, geleneksel yaklaşımlardan kontrollü katı planlamaların olmaması yönüyle farklıdır ve proje boyunca değişim yönetimi mekanizmalarını daha fazla kullanır. Ek olarak çevik gelişim, süreçlere değil çalışanlara ve

yaratıcılıklarına dayanmaktadır ve bu noktada çevik liderlik, geleneksel liderlik türlerine göre iş birliğine daha çok önem veren bir yapıdadır (Moe, Dingsyr ve Kvangardsnes, 2009).

Çevik liderlik anlayışında geleneksel liderlik stillerinden farklı olarak çevik bir lider takımını organize etmez; takım kendi kendini organize eder ve ne yapılması gerektiğine ilişkin kararları alır. Çevik lider, bu noktada sürecin engellerini ortadan kaldırmak için çalışır, günlük toplantıları yönetir ve alınan kararları, yönetimle doğrulamakla yükümlüdür (Schwaber ve Beedle, 2001).

Eğitim örgütlerindeki durum incelendiğinde geleneksel liderlikte karmaşık problemlerle karşılaşıldığında liderler çözüm için işe başlamadan önce baştan sona gerekli olan yanıtların adım adım haritasını çıkarabilir. Bu noktada iyileştirme çalışmaları, kanıta dayalı cevabı tanımlayan ve daha sonra çözümü aslına uygun bir şekilde uygulama planını takip eden bir analiz sürecinden ibarettir. Bu tarz liderlik değişiminin basit, öngörülebilir ve doğrusal bir süreç olduğu noktalarda işe yarayabilir. Bir örnekle açıklamak gerekirse bu yaklaşım, kaynak yönetimi ya da ders çizelgesi hazırlama gibi alanlarda iş görürken oldukça işe yarayan bir yöntemdir. Ancak öğretim uygulamalarındaki değişiklikler, öğrenci öğrenimindeki gelişmeler, sürekli bir deneme, öğrenme ve iyileştirme süreci gerektiren karmaşık sorunlar için her zaman geçerli olabilecek basitçe 'tak-çalıştır' mantığında çalışan hazır çözümleri bulmak güçtür. Bu noktada eğitim örgütlerinde geleneksel liderlik yöntemleri yetersiz kalırken “çevikli liderlik” yetenekleri anlam kazanmaktadır (Breakspear, 2017).

#### **2.4. Çeviklik ve Çevik Liderlik Kavramları ile İlgili Araştırmalar**

Çevik liderlik kavramı örgütsel yaşamda da akademik platformda da oldukça yeni bir kavram olduğu için bu bölümde öncelikle çevik liderlik davranış özelliklerinin esin kaynağı olan örgütsel çeviklik kavramına yönelik yürütülmüş araştırmalara yer verilmiştir.

- Mısır'daki Menoufia Üniversitesi Hastanelerinde çalışanların örgütsel başarısının, örgütsel çeviklik alt boyutları (algısal çeviklik, karar verme çevikliği ve uygulama çevikliği) üzerindeki etkisini araştırmaya yönelik bir çalışmada, çalışanlara dağıtılan

338 anketten % 84'lük bir yanıt oranı ile 285 kullanılabilir anket formu elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; örgütsel başarı kavramının örgütsel çeviklik kavramını doğrudan etkilediği yönündedir (Nafei, 2016).

- Bilgi teknolojileri ağının örgütsel çeviklik üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırmada, teknolojinin bir firmanın çevik bir rakip olma yeteneğine nasıl katkıda bulunduğunu görmek amaçlanmıştır. Verilerin analizinde yapısal eşitlik modelleme teknikleri kullanılmıştır ve Malezya'daki imalat firmalarında 329 yöneticiden elde edilen sonuçlar, gerçek sistem veya teknoloji kullanımının örgütsel çeviklik üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Zain vd., 2004).
- Örgütsel zeka ile örgütsel çeviklik arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılmış olan bu çalışmada, örgütsel zekanın ve örgütsel çevikliğin teorik temellerinin birbirleriyle yoğun etkileşim halinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( Nekahi ve Mehrabian, 2015).
- Örgütsel öğrenmenin örgütsel zeka ve örgütsel çeviklik ilişkisindeki aracı rolünü incelemeyi amaçlayan bir makale çalışmaya, 2015 yılında İran'ın Yezd şehrinin dört eğitim hastanesinde toplam 370 idari ve sağlık personeli katkıda bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre örgütsel öğrenmenin örgütsel zeka ve örgütsel çeviklik ilişkisinde aracı etkisi olduğu gibi örgütsel öğrenme ile örgütsel çeviklik arasında istatistiksel bir ilişki söz konusudur (Bahrami, Kiani, Montazeralfaraj, Zadeh ve Zadeh, 2016).
- Bu çalışma, iş zekasının ve iletişim teknolojilerinin firmaların örgütsel algılama çevikliği, karar verme çevikliği ve farklı organizasyonel ve çevresel bağlamlarda çeviklik yapma yetenekleri üzerinde oynadıkları rolü incelemektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda, çeşitli sektörlerden saha araştırma verilerini analiz etmek için karşılaştırmalı nitel bir analiz gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya yönelik bulgular, iş zekasının ve iletişim teknolojileri etkin kullanımının örgütsel çevikliği arttırdığı yönündedir (Park, El Sawy ve Fiss, 2017).

- “İklımlendirme sektöründe çeviklik kriterleri ve Topsis yöntemi kullanılarak tedarikçi seçimi uygulaması” başlıklı bir tez çalışmasında, belirsizlikler karşısında değişikliklere hızlı yanıt verebilme kabiliyeti olarak tanımlanan çeviklik kavramının bileşenleri tabanlı tedarikçi değerlendirme uygulaması ile tedarik zinciri rekabetinin önemli bir boyutu olan kritik tedarikçi seçim süreci akademik açıdan ele alınmıştır. Tedarikçiler, ilk olarak Sharifi ve Zhang tarafından 1999 yılında yayımlanan Örgütsel Çeviklik Modeli'nin bir parçası olan çeviklik yetenekler temel alınarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın en önemli çıktısının araştırmacı tarafından çeviklik yetenekleri baz alınarak değerlendirilen tedarikçilerin, geliştirilmesi gereken yönlerinin tespit edilmesi ve bu yönlerin tedarikçilere geri besleme olarak verilmesi olduğu öne sürülmektedir (Reisoğlu, 2019).
- Diğer bir çalışma olan “Çalışmaya tutkunluk, iş özellikleri, kişilik tipleri, iş koliklik, stratejik çeviklik ve başarı hedef yöneliminin örgütsel bağlılığa etkisi üzerine bir araştırma” başlıklı araştırma kapsamında; stratejik çeviklik, çalışmaya tutkunluk, başarı hedef yönelimi, kişilik tipleri, işkoliklik ve iş özellikleri kavramlarının örgütsel bağlılığa etkileri aranmıştır. Bu araştırma sonucunda stratejik çeviklik açısından değerli bulgulara rastlanmıştır. Bunlar; Örgütlerin stratejik çevikliğinin çalışanların çalışma tutkuları ve başarı hedef yönelimleri üzerinde açıklayıcı etkilerinin olmadığı yönündedir (Yıldız, 2018).
- “Kurumsal çeviklik ve performans ilişkisine çevresel dinamizmin etkisi” başlıklı tezin temel amacı, kurumsal çeviklikle kurumsal performans ilişkisinin ve çevresel dinamizmin söz konusu ilişkideki düzenleyici rolünün tespit edilmesidir. Bu tez çalışması aynı zamanda, çok boyutluluk ve belirsizlikle tanımlanan çeviklik terimini içeren kurumsal çeviklik kavramına yönelik geliştirilen ölçeğin, keşifsel factor analizi ile elde edilen sonuçlarını ortaya koymaktadır. Tez çalışması kapsamında çalışma grubu olarak Türkiye'de faaliyet gösteren kamu ve vakıf üniversiteleri ele alınmıştır. Tez çalışmasının sonucunda, çok boyutlu kurumsal çevikliğin yine çok boyutlu

olarak değerlendirilen kurumsal performans üzerinde etkisinin olduğu ve söz konusu ilişkiye çevresel dinamizmin marka düzeyi performansı dışında düzenleyici etkisinin saptandığı ifade edilmiştir (Araza, 2015).

- “Tekno girişim firmalarındaki yöneticilerin liderlik tiplerinin firmaların örgütsel çevikliğine etkisi: Teknopark firmaları üzerine bir araştırma çalışma” başlıklı tez araştırmasında, yöneticilerin çoklu liderlik tiplerin örgütsel çeviklik üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; dönüştürücü ve etkileşimci (işe dönük) liderliğin örgütsel çeviklik üzerine olumlu ve anlamlı etkisi olduğu ama laissez-faire liderliğin örgütsel çeviklik üzerine anlamlı etkisi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; örgütsel çevikliğin dönüştürücü ve etkileşimci liderlik tiplerinden etkilendiği kabul eden bir modelin oluşturulabileceği belirlenmiştir (Akkaya, 2018).
- “Tedarik zinciri yönetiminde bilgi teknolojileri, çeviklik ve entegrasyonun operasyonel ve finansal performansa etkisi” başlıklı bir doktora tez çalışmasında, tedarik zinciri yönetiminde; bilgi teknolojileri, entegrasyon ve çevikliğin operasyonel ve finansal performansa etkileri analiz edilmiştir. Ayrıca bu çalışma ile çevresel belirsizliğin, entegrasyon ve operasyonel performans arasındaki, çeviklik ve operasyonel performans arasındaki ılımlaştırıcı etkisi incelenmiştir. Araştırmanın ana kütesini İstanbul'da faaliyet gösteren orta ve büyük ölçekli firmalar oluşturmaktadır. Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) yöntemi ile test edilen bu çalışmada, İstanbul'da faaliyet gösteren firmaların, dünya üzerinde yaşanan değişim ve gelişimleri yakından takip etmedikleri rekabet koşulları ve rakipleri dikkate almadıkları ve bilgi teknolojilerine yeterince entegre olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Sağbaş, 2015).
- Çeviklik kavramı bilgisayar teknolojileri alanında oldukça çalışılmış bir kavram olduğu için bu alanda da ilgili konuda tez çalışmalarına rastlanmaktadır. “Agilitymod: Çeviklik değerlendirme için bir yazılım çeviklik referans modeli”

başlıklı doktora tez çalışmasında organizasyonların çeviklik seviyelerini değerlendirmeye ve boşluk analizi yapmaya olanak sağlayacak bir Çeviklik Değerlendirme Yöntemi geliştirilmiştir. Modelin yapısı ISO/IEC 15504 Süreç Değerlendirme Standardının meta modeli ile uyumlu olarak oluşturulmuştur. Önerilen modelin geçerlemesi nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmaları üzerinden sağlanmıştır ve modelin geçerlenmesi için altı farklı çalışmayı içeren çoklu bir durum çalışması gerçekleştirilmiştir (Top, 2014).

Bu bölümde çevik liderlik ile ilgili yürütülmüş, yurt içi ve yurt dışı çalışmalarına da yer verilmiştir. Ancak çevik liderlik olgusunun yeni bir kavram oluşu ve henüz eğitim kurumlarında ampirik olarak çalışılmamış oluşu nedeniyle çevik liderlik davranış özelliklerinin aranmasına yönelik farklı kurumlar, disiplinler ve katılımcılar üzerinde yürütülmüş çalışmalardan örnekler verilmiştir.

- Çevik liderlik kapsamında yürütülmüş olan çalışmalar incelendiğinde ilk olarak BT alanı ile ilgili araştırmalar dikkat çekmektedir. Değişimle başa çıkabilmek için bilgi teknolojilerinin çevik uyarlamalarda stratejik yönetim yapısını inceleyen çalışmalar, stratejik yönetim literatüründe tasarlanan dinamik yeteneklerin kavramsallaştırılmasını sağlamıştır (Eisenhardt ve Martin, 2000; Teece, Pisano ve Shuen, 1997).
- Baker ve Thomas (2008) tarafından çevik dönüşüm süreçleri geçirmekte olan Enerji Bilgi Teknolojileri Hizmetleri (DTE) kuruluşundaki yazılım geliştirme projeleri dışındaki proje yöneticilerinde çevik prensiplerin aranmasına yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre; daha geniş bir operasyonel çalışma ve liderlik bağlamında, yazılım geliştirme projeleri dışında çevik yöntemler uygulayan deneyimler ön plana çıkmıştır. Yazılım geliştirme projeleriyle ilgili çevik prensiplerin ve tekniklerin diğer örgütsel çalışma türlerinde etkili bir liderlik kültürü oluşturma ve sürdürmede kolayca uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.



- Çevik liderlikle ilgili araştırma sonuçları incelendiğinde The Economist Intelligence Unit'in (EIU) 349 üst düzey yönetici ile yaptığı 'Organisational Agility: How Business Can Survive and Thrive in Turbulent Times' anket çalışması sonuçlarına göre üst düzey yöneticilerin %90'ı örgütlerinin başarısı için örgütsel çevikliğin hayati önem taşıdığını düşünmektedirler. Yine aynı çalışmaya göre anket katılımcılarının %80'den fazlası iş yapış şekillerini ve örgütlerini çevikleştirmeye yönelik çalışmalar yürütmektedirler (ACM, 2018).
- Moe, Dingsyr ve Kvangardsnes (2009) tarafından Scrum takımlarının yönetilmesine ilişkin olarak yürütülmüş araştırmasında; Scrum takımları gibi kendi kendini organize eden takımlarda, liderliğin merkezileşmemesi, bunun yerine dağınık olması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çevik liderlik prensibinde; ekip üyelerinin, kendi kendini yöneten bir ekipten faydalanması için yönetsel kararları etkilemesi gerekir. Liderlik ve sorumluluklar paylaşıldığında, karar alma ve iş yürütme, herhangi bir anda ekibin karşılaştığı belirli konular için kilit bilgi, beceri ve yetenekleri olan kişiye döndürülür. Bu nedenle, bu çalışmada Scrum'daki takım liderliğinin "Ürün sahibi", "Scrum master" ve "kendi kendini organize eden ekip" arasında paylaşılması gerektiği sonucu öne çıkmıştır.
- Fielitz ve Hug (2019) tarafından çeviklik özellikleri kazanmak isteyen geleneksel liderler üzerinde yürütülmüş bir çalışmada; çevik liderlik özelliklerine ilişkin bir eğitim programı oluşturulmuş ve böylece liderlerin; iş görenlerin performanslarını arttırmak, değişen organizasyonel yapıları ve dijital dönüşümün ortaya koyduğu zorluklara hazırlıklı olmak, daha iyi kararlar almak, belirsiz ortamlarda da liderlik yapabilmek, iş birliği kültürünü geliştirmek, cesareti ve proaktifliği ödüllendirmek yönünde farkındalıkları ölçülmüştür.
- Fors, Hillerbratt ve Sandén (2017) tarafından nitel bir yöntem ve endüktif bir yaklaşımla yürütülmüş bir çalışmanın amacı örgütsel davranışların yorumlanması ve değerlendirilmesi yoluyla kurumlarda çevik liderlik anlayışı oluşturmaktır. Amaç,

çevik yöntemlerin kullanılıp kullanılmadığına bakılmaksızın, örgütlerde çevik liderliğin uygulanıp uygulanamayacağını da anlamaktır. Bu çalışmanın sadece öğrenciler, liderler için değil aynı zamanda gelecekteki organizasyonlarla ilgili olarak liderliğin nasıl gelişebileceği ile ilgilenen herkes için yararlı olacağı düşünülmüştür. Araştırma bulguları incelendiğinde; bu çalışmanın kendi kendini geliştiren çalışanların odak noktasının kurumlarının çekici bir yer olması, karlı bir organizasyon olması kalite teslimatına önem verilmesi, müşteri ihtiyaçlarını karşılayan ve değişime duyarlı bir VAS model olduğu görülmektedir.

Çeviklik üzerine yürütülmüş araştırmaların yanı sıra alanyazında çeviklik kavramı ile ilişkilendirilen kavramlara yönelik araştırmalara da rastlamak mümkündür. Bu araştırmalardan bazıları şöyle belirtilmektedir:

- Harris'in (2003) başarılı okul liderliği özelliklerini saptamak üzere yürüttüğü bir çalışma sonucunda görev ve paylaşımların paylaşılmasını esas alan dağıtıcı liderliğin verimlilik için geçerli bir liderlik türü olduğunu vurgulamaktadır.
- Töremen'in (2001) eğitim liderliğinin etkililiği ve sinerji ile ilişkisi yönündeki çalışmasında, öğretmenlerin iş birliği süreçleri içerisinde kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için okul yöneticilerinin sinerjik bir çalışma alanı yaratmasının gerekliliği üzerinde tartışılmıştır.
- Epstein ve Connors (1992), okul yönetiminde ailelerin ve paydaşların kararlara katılımının başarılı okul atmosferine katkısına yönelik bir çalışma yürütmüşler ve bu çalışmanın sonucunda bu iş birliği süreçlerinin önem bir gereklilik olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.
- Beavers (2005), yürütmüş olduğu doktora tez çalışmasında özellikle değişim süreçlerinde okullarda liderlerin duygusal zekalarının yüksek olmasının, bu değişim ortamlarında liderlik etme konusunda daha etkin oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

- Moore (2009), duygusal zeka ve etkili liderlik ilişkisine yönelik yürütmüş olduğu bir çalışmada, liderlerin duygusal zeka seviyelerinin öğrenci başarısı ve personel ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir etken olduğu yargısına ulaşmıştır.
- Naderi Anari (2012) de duygusal zeka ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin eğitim örgütlerinde incelediği bir çalışmada, iki kavram arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamıştır.
- Sambamurthy, Bharadwaj ve Grover (2003) bir çalışmalarında strateji, girişimcilik ve BT yönetimi üç önemli organizasyon kapasitesi (çeviklik, dijital seçenekler ve girişimcilik) üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışma bulgularında, bu dinamik yeteneklerin ve stratejik süreçlerin firmaların rekabetçi eylemler başlatma yeteneğini etkilediğine ve bu rekabetçi eylemlerin firma performansının önemli bir öncüsü olduğu bulgularına ulaşmışlardır.
- Cegarra-Navarro, Soto-Acosta ve Wensley (2016), tarafından yürütülen bir çalışmada bilgi yönetimi yapıları, örgütsel çeviklik ve firma performansı arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırma modeli geliştirmek amaçlanmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi ile yürütülen bu çalışma 112 büyük İspanyol şirketi ile gerçekleştirilmiş olup modelleme çalışmasının sonuçları, belirli bir dizi bilgi yönetimi sürecinin etkililiğini desteklemekte ve sadece bilgi uygulamasının örgütsel performans üzerindeki doğrudan etkisini değil, aynı zamanda bu ilişkideki örgütsel çevikliğin aracılık etkisini de doğrulamaktadır.
- Orphanos ve Orr'un (2014), dönüşümsel ve öğretimsel liderlik stillerinin öğrenci çıktılarının iyileştirilmesi üzerindeki etkilerini inceledikleri bir çalışmada liderlerin personel ihtiyaçlarına duyarlı olarak, değişim süreçlerini başarıyla yöneterek ve okul atmosferinde güven ortamı yaratacak öğrenci çıktılarını etkileyebilecekleri sonucuna varmışlardır.

- Almahamid, Awwad ve McAdams (2010), yürütmüş oldukları bir çalışmada Ürdün'deki imalat şirketlerinde rekabet avantajı kazanmada çevik yeteneklerin ve bilgi paylaşım uygulamalarının rolünü araştırmışlardır. Bu çalışmanın ana bulguları; çevik yeteneklerin kurumsal rekabet avantajı üzerinde önemli bir etkisinin olmasının yanı sıra bilgi paylaşımı uygulamalarının örgütsel rekabet avantajı üzerinde önemli ve olumlu bir etkisinin olduğu yönündedir.
- Strauss, Griffin ve Rafferty (2009), bir çalışmada liderlik ve proaktif davranış arasındaki bağlantıyı örgütsel bağlılığa etkileri açısından değerlendirmiştir. Sonuçlar, proaktif çalışma davranışının öncüsü olarak liderliğin önemini vurgular niteliktedir. Dönüşümcü ekip liderleri, ayrıca çalışanların değişimi başlatma konusundaki güvenini artırarak proaktiviteyi kolaylaştırıyor ve çalışanların örgüte olan bağlılığını artırarak proaktif özellikler kazandırmaktadırlar.
- Hulpia, Devos ve Van Keer (2009), katılımlı karar verme ve destekleyici liderlik işlevlerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde önemli ve olumlu etkiye sahip olduğu, buna karşılık; denetleyici, ben merkezci ve tek başına karar vermeye yönelik liderlik tarzlarının öğretmenlerin performansları üzerinde önemli ölçüde olumsuz bir etkisi olduğuna yönelik bulgulara ulaştıkları bir araştırma yürütmüşlerdir.
- Walumbwa, Orwa, Wang ve Lawler (2005), Kenya ve Amerika Birleşik Devletleri'nde dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık ve memnuniyet arasındaki ilişkinin doğasını araştırmaya yönelik karşılaştırmalı bir çalışma yürütmüşlerdir. Sonuçlar, dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılık üzerinde tatmin edici bir etki yarattığını ortaya koymuştur.
- Bučiūnienė ve Škudienė, (2008) araştırmalarında, Litvanya imalat şirketlerindeki liderlik stilleri ile çalışanların örgütsel bağlılık algıları ile arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmanın bulguları, dönüşümcü liderlik tarzı ile duygusal ve

normatif çalışan bağılıkları arasında pozitif korelasyonlar olduğunu ortaya koymaktadır. Laissez-faire liderlik stiline ise çalışanların duygusal bağılılığı ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur.

- Pingping ve Huang (2019) ise özel okullarda, eğitim liderlerinin dağıtılmış liderlik özelliklerinin, öğretmenlerin örgütsel bağılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Anket yöntemi kullanılmış ve veriler yukarıda belirtilen değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Ortaya konulan sonuçlara göre yöneticilerin dağıtılmış liderlik özellikleri öğretmenlerin örgütsel bağılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını güçlendirici bir etkiye sahiptir.
- Doğanay ve Şen (2014), bir araştırmada yöneticilerin Başakşehir Belediyesi'nde görevli çalışanların, kurumlarına olan bağılıkları ve performansları üzerinde liderlik tarzlarının etkileri araştırılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, insan odaklı liderlik tarzlarının duygusal bağılık ve çalışan performansına yüksek düzeyde, normatif bağılılığa orta düzeyde etki ederken, devam bağılılığı üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür.
- Bağdoğan ve Sarpbalkan, (2017), çalışanların dönüşümcü liderlik algılarının örgütsel bağılık tutumları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla Bursa'da bir tekstil firmasında bir araştırma yürütmüşlerdir. Yapılan analizler sonunda, çalışanların dönüşümcü liderlik algılarının örgütsel bağılılığı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dönüşümcü liderlik algısının, en çok normatif bağılıktaki değişimi açıkladığı bulgusuna ulaşılmış olup en yüksek ortalamaya sahip örgütsel bağılık boyutu “duygusal bağılık” olarak, en düşük ortalamaya sahip boyut ise, “devam bağılılığı” olarak bulunmuştur.

## 2.5. Örgütsel Bağlılık

Bir anlayış biçimi olarak “bağlılık”, duygunun var olduğu hemen her yerde varlık gösterebilen; iş, aktivite ya da kişilere zaman ve enerji ayırmaya yönelik olarak gönüllülük gösterirken kişisel veya toplumsal içgüdünün duygusal olarak ifade edildiği şekilde açıklanmıştır (Cambridge Dictionary, 2019; Merriem-Webster Dictionary, 2019).

Örgütsel bağlılık kavramı ise; örgütsel platformda oldukça önem arz eden, yıllardır üzerinde pekçok araştırma yürütülmüş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında yapılmış pekçok çalışmaya rağmen bu konu hakkında çalışmalar yürütülmeye devam edilmektedir. Üzerinde pek çok çalışma yapılmasına karşın, çok boyutlu bir kavram olduğu için araştırmacılar bağlılığı ifade etmekte ve kavramsallaştırmakta bir görüş birliğine varamamışlardır (Anttila, 2014). Nitekim; Mowday, Porter ve Steers (1982), örgütsel bağlılık konusunda yaptıkları araştırmalarda bu kavramın tam olarak ne anlama geldiği konusunda kesin bir fikir birliğinin henüz sağlanamadığını belirtmişlerdir.

Örgütsel bağlılık kavramının örgütsel yaşamda vurgulanan pek çok kavramla ilişkili olması, bu kavram üzerinde sayıca fazla çalışmalar yürütülmesinin diğer nedenlerinden biridir. Örgüt yaşamı için kritik değer taşıyan bu kavramlar (Balay, 2014);

- İş doyumunu ve moral, motivasyon gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılar,
- İş terki, işe devam, iş arama ve iş sirkülasyonu gibi konular,
- Özerklik, sorumluluk alma, katılım ve görev anlayışı gibi çalışanın işi ve rolüne ilişkin özellikler,
- Yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi çalışanların kişisel özellikleridir.

### 2.5.1. Örgütsel Bağlılık Kavramının Ortaya Çıkışı

Bağlılık kavramı örgütsel platformda ilk olarak 1956 yılında Whyte tarafından “Organization Man” adlı çalışmada incelenmiş ve Whyte “örgüt insanı” kavramını, “örgüt için çalışan kimse” olmaktan öte “örgüte ait kimse” olarak tanımlamıştır (Whyte, 1956 akt. Randall, 1987 s.460). Örgütsel Bağlılık kavramı çeşitli yönleri ile, o yıllardan günümüze çeşitli bağlamlarda

başta Mowday ve Porter olmak üzere Kanter, O'Reilly, Chatman, Etzioni, Steers, Allen, Meyer, Becker gibi pek çok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu araştırmaların bulgularında, örgütsel bağlılık kavramının çok farklı tanımlarla açıklanabilen ve birbirinden farklı anlamlar içeren bir kavram olduğu görülmüştür. Bunun yanında son yıllarda örgütsel bağlılık konusunun örgütsel davranış, sosyal psikoloji ve örgütsel psikoloji gibi farklı disiplinlerin odak noktası haline gelmesi bu alanlardan gelen araştırmacıların bu konuyu kendi disiplinler bakış açıları ile harmanlamaları, örgütsel bağlılık kavramına yönelik tanımlamalar çeşitliliğinin artmasının yanı sıra bu kavramın anlaşılmasını da güçleştirmiştir. Bu bağlamda, literatürde örgütsel bağlılıkla ilgili birbirleri ile ilgisiz çok sayıda ve çok farklı tanımların bulunduğu belirtilmektedir (Oliver, 1990). Bu tanım çeşitliliği genel olarak alanyazında üç farklı bakış açısı ile özetlenmiştir (Seel ve Knight, 1987, s.317):

- Bireyin, örgütün hedef ve değerlerine karşı gösterdiği inanç ve kabul,
- Bireyin, örgütün çıkarlarını gözeterek yüksek performans gösterme istekliliği,
- Bireyin, örgütün üyesi olarak kalmak için kuvvetli istek duymasındır.

Bu durumda örgütsel bağlılık kavramına yönelik olarak ortaya çıkan tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

**Tablo 2.9. Örgütsel Bağlılık Kavramını Açıklayan Tanımlar**

<b>Kaynak</b>	<b>Tanım</b>
Weiner, 1982, s. 418	Örgütsel çıkarları koruyacak şekilde hareket etmek için bağlılık, içselleştirilmiş normatif baskılar bütünü oluşturduğu kavramdır (Weiner, 1982, s. 418).
Becker, 1960, s. 429	Örgütsel bağlılık, bir çalışanın örgütte çalıştığı süre içerisinde gösterdiği çaba ile harcadığı emek sonucunda edindiği statü ve maddi kaynak gibi unsurları örgütten ayrıldığı zaman kaybedeceğine yönelik korkusu sonucu oluşan duygular toplamıdır (Becker, 1960, s. 429).
Grusky, 1966, s.489	Bireyin sistemin bütünüyle olan ilişkisinin doğası bağlılıktır (Grusky, 1966, s.489).

<b>Kaynak</b>	<b>Tanım</b>
Ritzer ve Trice, 1969	Örgütün kişiye göre anlamlılık düzeyine ilişkin psikolojik bir olgudur (Rietzer ve Trice, 1969).
Hall vd., 1970, s.176	Örgütün ve bireyin amaçlarının zaman içerisinde bir uyum içerisinde olma süreçleri bağıllığı tanımlamaktadır (Hall vd., 1970, s.176).
Alutto ve Hrebiniak, 1973, s. 419	Bireyle örgüt arasında meydana gelen ve birey açısından maliyete göre daha fazla ödül alabilme beklentisi ile gelişen, bir tür gelişim ilişkisidir (Alutto ve Hrebiniak, 1973, s. 419).
Dubin vd., 1975	Bağıllık, bireyin örgütün üyesi olarak kalma isteği, örgüt için yüksek çaba harcama hevesi ve örgütün amaç ve değerlerine karşı inanç unsurlarından oluşan bir bütündür (Dubin vd., 1975).
Salancik, 1977	Bağıllık bireyin eylemlerinden ve bu eylemler vasıtasıyla, kendi inançlarından sorumlu olması durumudur (Salancik, 1977).
Mowday, Porter ve Steers, 1979	Çalışanların örgütsel amaç ve değerlerine yüksek düzeyde inanç beslemesi ile örgüt amaçları için yoğun gayret sarf etme isteği ve örgütte kalmak için duydukları güçlü bir arzudur (Mowday, Porter ve Steers, 1979).
Wiener, 1982, s. 418	Örgütsel menfaatleri sağlayacak şekilde hareket etmek için içsel ahlaki baskıların toplamıdır (Wiener, 1982, s. 418).
Rusbult ve Farrel, 1983	Bağıllık, bireyin tatmin edici olmasa bile bir işe sapanıp kalması ve kendini işine psikolojik olarak bağlanmış hissetmesidir (Rusbult ve Farrel, 1983).
Rusbult ve Farrel, 1983	Başka bir ifadeye göre ise örgütsel bağıllık, işten tatmin olunmasa bile işe tutkuyla bağlı kalmak şeklinde tanımlanmaktadır (Rusbult ve Farrel, 1983).
Bateman ve Strasser, 1984, s.96	Kişi ve örgüt arasında algılanan uyumun bir bileşkesidir (Bateman ve Strasser, 1984, s.96).
Schwenk, 1986, s. 299	Bireyin belli bir hareket tarzına bağıllık göstererek açık bir ödül veya ceza sistemi olmasa bile yapılanı takdir etme ve ona devam etme isteği olarak psikolojik bir eylemdir (Schwenk, 1986, s. 299).
O'Reilly, 1989, s. 17	Bireyin işe katılma, bağıllık ve sadakat duygusu dahil olmak üzere örgütün değerlerine olan psikolojik bağıdır (O'Reilly, 1989, s. 17).
Heshizer vd., 1991	Bağıllık, örgütün amaç ve isteklerini karşılayacak şekilde davranılmasını sağlayan ve kişinin benimsediği normatif güçler bütünüdür (Heshizer vd., 1991).



<b>Kaynak</b>	<b>Tanım</b>
Thornhill vd., 1996, s.15	Bağlılık, öncelikle kişisel özellikleri, kıdemi, başarı ihtiyacı, yetki ve sorumluluk duygusu ve profesyonellik duygusunu kapsayan bir olgudur (Thornhill vd., 1996, s.15).
McDonald ve Makin, 2000, s. 86	Örgütsel bağlılık, kişi ile örgüt arasında gerçekleştirilmiş bir tür psikolojik sözleşmedir (McDonald ve Makin, 2000, s. 86).
Stride, Wall ve Catley, 2008, s.39	En genel haliyle örgütsel bağlılık kavramı, “insanların bir bütün olarak istihdam örgütlerine duydukları duygusal tepkileri” şeklinde ifade edilmektedir (Stride, Wall ve Catley, 2008, s.39).

Örgütsel bağlılık kavramına ilişkin tanım ve açıklamaların hangi teorisyenler ve kuramlar dahilinde oluşturulduğunun incelenmesine ilişkin bir tabloya aşağıda yer verilmiştir (Reicher, 1985):

**Tablo 2.10. Örgütsel Bağlılığın Operasyonelleşmesinde Kullanılan Tanımlara İlişkin Kriterler**

<b>Örgütsel Bağlılığın Tanımlanmasında Kullanılan Kriterler</b>	<b>Tanımlar ve Kuramcılar</b>
<b>Yatırımlar</b>	Bağlılığı örgüt tarafından sunulan ödül ve maliyetlerin bir fonksiyonu olarak görmekte ve bağlılığın örgütsel hizmet süresini uzattığı düşünülmektedir (Alutto, Hrebiniak ve Alonson, 1973; Becker, 1960); Farrell ve Rusbult, 1981); Grusky, 1966; Hrebiniak ve Alutto, 1972; Rusbult ve Farrell, 1983; Sheldon, 1971 akt. Reichers, 1985).
<b>Özellikler</b>	Bireyin net ve geri dönüşü olmayan davranışlarda gönüllü olarak bulunması sonrasında, kendilerine bağlılık tutumu göstermesi ile ortaya çıkan davranışsal eylemlere bağlılık olarak ifade edilmektedir (Kiesler ve Sakumura, 1966; Salancik, 1977; O'Reilly ve Caldwell akt. Reichers, 1985).
<b>Bireysel ve Örgütsel Hedeflerin Uyumunu</b>	Bireysel ve örgütsel hedeflerin uyumuna ilişkin çalışmalarda ise örgütsel bağlılık; bireyin örgütsel amaç, değer ve hedeflerle özdeşleşip, onlar adına çaba sarf etmesi ile bağlılık gerçekleşmektedir (Angle ve Perry, 1981; Bartol, 1979; Bateman ve Strasser, 1984; Hall, Schneider ve Nygren 1970); Morris ve Sherman, 1981; Mowday, Porter ve Steers, 1982; Mowday, Steers, ve Porter, 1979; Porter, Crampon ve Smith, 1976; Porter, Steers, Mowday ve Boulian, 1974; Steers, 1977; Stevens, Beyer ve Trice, 1978; Stumpf ve Hartman, 1984; Welsch ve LaVan, 1981 akt. Reichers, 1985).

Tablo 2.10'da görüldüğü üzere; örgütsel bağlılığın tanımlandırılmasında kullanılmış olan kriterler üç başlık altında; yatırımlar, özellikler ve bireysel-örgütsel hedeflerin uyumu şeklinde incelenmiştir.

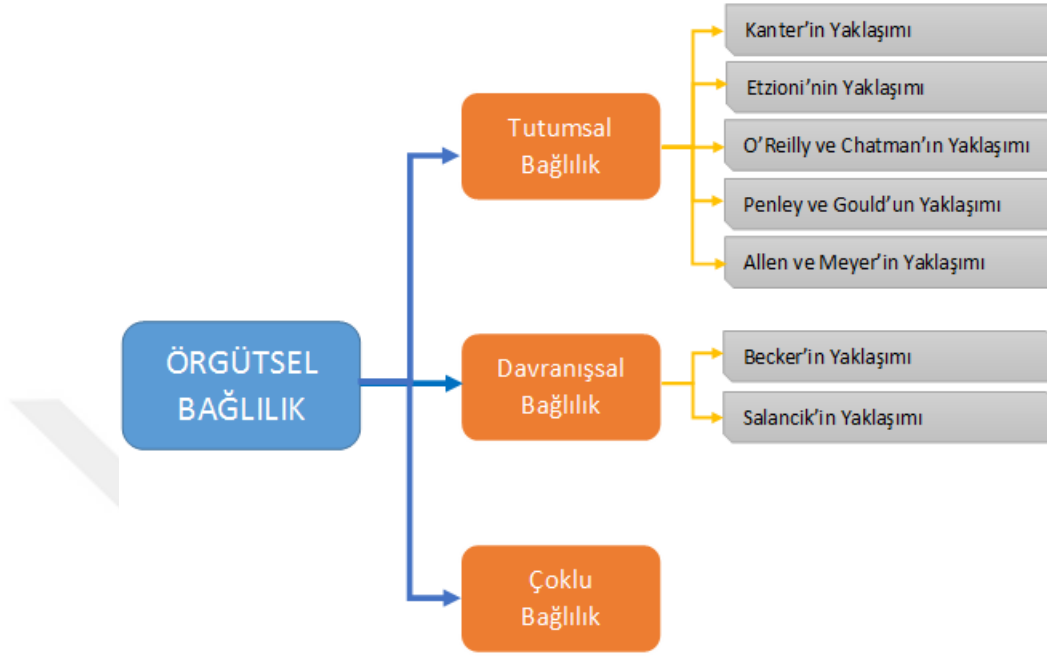
### 2.5.2. Örgütsel Bağlılık Kavramının Sınıflandırılması

Bağlılık kavramının açıklanmasında yaşanan güçlüklerin benzerlerine bu kavrama ait yaklaşımların sınıflandırılmasında da rastlanmaktadır. Bağlılık konusunda çalışmalar yürütmüş olan kuramcılar, çalışmalarını farklı kriterlere dayandırarak bu kavramı kategorilendirmeye çalışmışlardır.

İlk olarak örgütsel bağlılık kavramına örgütsel davranışçıların ve sosyal psikologların farklı açılardan yaklaşmış olmaları sebebiyle bağlılık olgusu, tutumsal ve davranışsal olmak üzere iki farklı şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Örgütsel davranışçılar tutumsal bağlılıkla ilgili yoğun çalışmalar yürütmüşler ancak sosyal psikologlar daha çok davranışsal bağlılık üzerinde yoğunlaşmışlardır (Mowday vd., 1982 s. 24). Bir başka bakış açısına göre örgütsel bağlılık kavramı; araçsal yönü ile ya da bunun karşıtı olan normatif veya ahlaki bağlılık yönüyle sınıflandırılmıştır (Newton ve Shore, 1992). Bu sınıflandırmaların yanında alanyazında Huang (2000) gibi bağlılık kavramını; davranışsal, sosyolojik, moral ve tutumsal bağlılık şekliyle dört farklı şekilde ele alan araştırmacılar da dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak birbirinden farklı pek çok sınıflandırmaya karşın araştırmacılar en çok üç ana sınıflandırma üzerinde durmuşlardır. Bu sınıflandırmalar; tutumsal bağlılık, davranışsal bağlılık ve çoklu bağlılık şeklinde ifade edilmiştir (Mowday vd., 1982, s.24). Tutum olarak bağlılık ve davranış olarak bağlılık ayrımını belirten Mowday ve arkadaşlarına göre (1982), tutumsal bağlılık bireylerin örgütsel hedeflerle özdeşim kurabilmesi ve bu doğrultuda çalışma isteği geliştirmesini ifade ederken, davranışsal bağlılık bireylerin davranışsal faaliyetlere bağlılığından beslenmektedir. Ayrıca tutum bağlılığı ve davranış bağlılığı arasında birbirlerini etkileyen döngüsel bir hareketlilikten söz edilmektedir (Reichers, 1985).

Aşağıdaki bölümlerde tutumsal, davranışsal ve çoklu bağlılıklar yaklaşımları geniş olarak ele alınmakta ve farklı teorisyenlerin bağlılık kavramını ele alış şekilleri ile sınıflandırmaları incelenmektedir. İnce ve Gül (2005) bu sınıflandırmayı aşağıdaki şekilde özetlemişlerdir:



**Şekil 2.8. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması (İnce ve Gül, 2005)**

Şekil 2.8’de görüldüğü üzere; örgütsel bağlılık kavramı farklı teorisyenlerin araştırmalarına istinaden; tutumsal, davranışsal ve çoklu bağlılık olmak üzere üç başlık ile açıklanmaktadır.

### **2.5.3. Tutumsal Bağlılık Yaklaşımı**

Genel olarak tutum ögesinin; duygusal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç ögesi bulunmaktadır. İlk olarak Porter (1974) tarafından öne sürülmüş olan tutumsal bağlılık yaklaşımı (attitude commitment) ise çalışanın örgütle olan kuvvetli bağı ve örgüte katılımını sağlayan duygusal yoğunluğu ve psikolojik bağı şeklinde ifade edilmektedir (Mize, Stanforth, Johnson, 2000, s.103; Cohen, 2007, s.338). Bu psikolojik bağı gelişmesi için bireyin kendi istekleri ile örgütün amaçlarının örtüşmesi, örgütle duygusal bir bütünleşme yaşaması, o örgütün bir parçası olmaya değer vermesi ve örgüt için gönüllü olarak çaba sarf etmesi gerekmektedir (Chang ve Choi, 2007).

Başka bir ifadeyle bireyin örgütün hedeflerini kendi hedefleri gibi içselleştirerek bu hedeflere ulaşmak için kendini adanması tutumsal bağlılık için ön koşul olarak görülmektedir (Cuskelly

ve Boag, 2001). Tutumsal bağıllık yaklaşımına göre iş tecrübesi ise kişilik özellikleri ve örgüte yönelik algıların ahengi ile gelişmektedir (Mowday vd., 1982).

Çalışmanın ilerleyen bölümünde tutumsal bağıllık yaklaşımı altında incelenen farklı örgütsel bağıllık yaklaşımlarından bahsedilmiştir.

### **2.5.3.1. Kanter Yaklaşımı**

Bu yaklaşımda örgütsel bağıllık kavramının, bireyin tüm performansını örgütsel hedeflere ulaşabilmek için geliştirmesi, kendi kişisel hedef ve beklentilerinin örgütünkilerle uyum sağlayacak şekilde bir sosyal oluşum içerisinde yaşaması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bağıllığın gerçekleşebilmesi için ön koşul kişinin örgütün beklentilerini karşılayabilecek düzeyde olumlu tutumlar edinebilmesine bağlıdır çünkü karakter sistemi; bilişsel, duygusal ve normatif davranışlardan sosyal sistem ise kontrol, grup birliği ve devamlılık esaslarından oluşmaktadır (Kanter, 1968).

Kanter'in yaklaşımı (1968) bireyin ve bir grupta bağıllık kurabilmesinin, bağıllıkla ilgili sorunlara üç önemli çözümü erteleyebileceği düşünülmektedir. Bunlar (Hall, 1988);

- Bireylerin devamlılığının sağlanması,
- Sosyal uyumun sağlanması,
- İlgili konularda sosyal kontrolün sağlanması şeklinde ifade edilmiştir.

Kanter (1968) örgütsel bağıllık sınıflandırmasını bu üç çözüm ekseninde aşağıda açıklanan şekliyle oluşturmuştur.

- Devam bağıllığı, kişinin üyeliğini sürdürerek örgütte kalması ve örgütün sürekliliğine kendini adanması şeklinde ifade edilmektedir. Ek olarak; işten ayrılmanın maliyetinin, kalmanın maliyetinden daha büyük olduğu düşüncesini de kabul etmektedir. Bilişsel yönelimlere dayanan bu bağıllık türünde bireyler kendileri için yararlı olanın

örgütteki üyeliğinin sürmesine bağlı olduğunu anladığında, örgütüne ve örgütsel rolüne bağlılığı artmaktadır (Kanter, 1968).

- Sosyal uyum bağlılığı, diğer bir ifade ile kenetlenme veya birleşme bağlılığı, ait olunan örgütü sosyal bir grup olarak kabul etmek ve bu gruba karşı olumlu duygusal yaklaşımlara sahip olmak şeklinde açıklanmaktadır. Bu duygusal yaklaşım; yaygın olarak önceki sosyal ilişkilerden feragat veya grubun kenetlenmesini kolaylaştırıcı simge, sembol ve törenlere katılım gibi vasıtalar aracılığıyla bir örgütteki sosyal ilişkilere bağlanma şeklinde gerçekleştirilir. Kenetlenme bağlılığı gruba karşı olumlu duygusal yaklaşımları içerir. Bu anlayışa göre, grubun her üyesinin birbiri ile ilgilenmesi aitlik duygusunu pekiştirerek duygusal tatmini arttırmaktadır (Kanter, 1968).
- Kontrol bağlılığı, ise örgüt üyelerinin liderden gelen emir ve talepleri yerine getirmesi esasına dayanan, örgüt norm ve kurallarına sıkı sıkıya bağlı olmayı içeren bir bağlılık türüdür. Kontrol bağlılığı, bireylerin örgütün norm, amaç ve değerlerinin başarı artışı için elzem bir gereklilik olduğuna inanmaları durumunda oluşmaktadır (Kanter, 1968).

### **2.5.3.2. Etzioni'nin Yaklaşımı**

“Makro-örgütsel Sosyoloji Teorisi” esasına dayanan Etzioni'nin örgütsel bağlılık yaklaşımı, bağlılık ile ilgili yapılmış olan ilk çalışmalardan biri olma özelliğini göstermektedir. Bu model ile üç farklı örgütsel güç alanı üzerinden çalışanların bağlılıkları incelenmiştir. Etzioni'ye (1961) göre, örgütün bireyler üzerindeki güç veya yetkileri, bireylerin örgüte yaklaşma şekillerinden kaynaklanmaktadır ve bağlılık kavramı, bireylerin örgüte yaklaşmaları açısından üç farklı şekilde ele alınmalıdır (Penley ve Gould, 1988):

- Ahlaki açıdan bağlılık (moral commitment): Maddi olmayan ödüller, paylaşılan normlar ve kişisel özveriyi vurgulayan bir bilinç yapısına dayanan kurumsal hedeflerin ve değerlerin pozitif-duygusal bağlanması ve içselleştirilmesi ile

karakterize edilmektedir (Etzioni, 1961; Penley ve Gould, 1988). Dolayısıyla ahlaki açıdan bağlılık örgütün standartları ve değer normları içselleştirildiğinde ve örgüte duyulan bağlılık hissi maddiyata dayalı ödüllerden etkilenmediğinde oluşabilmektedir. Bu tür bir bağlılıkta bireyler, örgütsel hedefleri ve örgüte verdiği katkıyı önemsemekte, işin salt bir şekilde kendisine değer verdiği için görevlerini yerine getirmektedir (Newton ve Shore, 1992; Schein, 1965).

- Yabancılaşma bağlılığı (alienative commitment): Çevresel baskılar, yaşanan control kaybı ve alternatiflerin yetersizliği nedeniyle bir eylem sürecinde zorlanma yaşayan bireylerin, olumsuz yönde bağlanma biçimini tanımlamak için kullanılmaktadır (Penley ve Gould, 1988). Etzioni (1961), yabancılaşma terimini, yabancılaşma yaklaşıp tanımını veren Karl Marx'ın çalışmalarından esinlenerek oluşturmuştur. Bu bağlamda çalışanda control kaybı hissi oluşmakta ve sonuç olarak iş ve çalışan arasında olumsuz bir duygusal bağ gelişmektedir. Örgüte yabancılaşarak bağlanan bir çalışan, alternatiflerin eksikliği veya ciddi finansal kayıp korkusu nedeniyle kurumdan uzaklaşabilir. Dolayısıyla, Etzioni'ye (1961) göre, yabancılaşma bağlılığı, çalışanın örgütsel üyeliği sürdürme niyetine karşın örgütsel talepleri karşılamak için yeterince istek göstermemesi ile karakterize edilen olumsuz bir bağlılık şeklidir.
- Hesaplara dayalı bağlılık (calculative commitment): Maddi ayrıcalıklar veya teşvik elde etmek için örgütsel olarak istenen davranışların araçsallığını vurgulayan bu bağlılık türünde bireyler bağlılık düzeylerini kendi çıkarlarını karşılayacak şekilde yönetmektedirler (Etzioni, 1961). Çalışanın kurumuna katkı sunabilmesinin aldığı teşvik oranına bağlı olduğu bu türde, çalışanlar oldukça güdüsel hareket etmektedirler (Newton ve Shore, 1992). Etzioni (1961) bu tür bir örgütsel bağlılığı, bir değıştokuşa dayanan tipik “uyumluluk sistemleri” olarak görmektedir. Bu nedenle, bu bağlılık türü kavramsal olarak Barnard (1938) ve March ve Simon'un (1958) “Değiş-tokuş Teorisi” esasına çok benzemektedir (Etzioni, 1961).

### **2.5.3.3. O'Reilly ve Chatman'ın Yaklaşımı**

Örgütsel bağlılık kavramının, çalışanların kurumlarına psikolojik olarak bağlanmaları olarak ele alınan bu yaklaşımda, Kelman'ın (1958) tutum ve davranış değişikliği konusundaki çalışmalarından esinlenilerek bağlılığın üç şekilde gerçekleşebileceği öne sürülmüştür (O'Reilly ve Chatman, 1986; Meyer ve Herscovitch, 2001, s. 305):

- **Uyum Bağlılığı:** Belirli ödüller kazanmak için birtakım davranışların kazanılması durumunda ortaya çıkan uyum bağlılığında temel amaç belirli dış ödüllere kavuşmak veya ceza gibi arzu edilmeyen unsurları bertaraf etmektir. Uyum boyutu daha çok ödül-maliyet değerlendirmesini öne alan araçsal algılara dayanmaktadır.
- **Özdeşleşme Bağlılığı:** Bu noktada bağlılık, çalışanın, örgütün diğer üyeleriyle yakın ilişkiler kurabilmesi ve böylece kendini örgütün bir parçası olarak görebilmesine bağlıdır (Newton ve Shore, 1992). Bu şekilde çalışanlar örgütün hedeflerini ve değer yargılarını kabullenmektedirler ve kendilerine bu değer yargılarını uyarlayabildikleri ölçüde de özdeşleşme sağlamaktadırlar. Bu tarz bir bağlılıkta, örgütsel beklentiler bireysel kazanımların önünde seyretmektedir.
- **İçselleştirme Bağlılığı:** Çalışanların psikolojik bağlarında kendi değer yargılarıyla örgütün hedeflerinin doğal bir akışta uyum oluşturması derecesine dayanmakta olan içselleştirme boyutu, çoğunlukla örgütün beklentilerine yönelik bir çerçeve çizmektedir (O'Reilly ve Chatman, 1986). Bu noktası bireysel olarak çalışanın kendi değer yargılarını diğer örgüt üyelerinin değer yargıları ile uyumlu kılması önemlidir.

### **2.5.3.4. Penley ve Gould'un Yaklaşımı**

Penley ve Gould (1988), Etzioni'nin ahlaki, çıkarıcı ve yabancılaştırıcı bağlılık modelinin, bağlılık olgusunun açıklanması açısından yeterince etkin bulmalarına karşın, literatürde yeterince ilgi görmemesinin nedenleri üzerine araştırmalar gerçekleştirmişlerdir (Penley ve Gould, 1988).

Araştırma sonuçlarına göre, nedenlerin başında modelin alanyazında karmaşık bulunmasına yönelik algılardır. Çünkü bu yaklaşımda ahlaki ve yabancılaştırıcı olmak üzere iki adet duygusal içerikli bağlılık türü mevcuttur. Ancak bunların birbirinden tamamen bağımsız kavramlar olup olmadığı açıklanmamıştır. Eğer bunlar birbirinin zıttı anlamında kullanılmışlar ise yabancılaştırıcı bağlılık ahlaki bağlılığın tam olarak olumsuzunu yansıtmaktadır ve bu yüzden yabancılaştırıcı kavramına gerek olmayacaktır (Penley ve Gould, 1988, s. 45). Penley ve Gould ise bu iki bağlılık kavramını birbirinden bağımsız olarak ele alarak bu karışıklığı gidermeye gayret etmişlerdir. Bu şekilde bir sınıflamada ahlaki bağlılığın zıttını yabancılaştırıcı bağlılık oluşturmaz; bu noktada ahlaki bağlılık hiç yoktur.

Etzioni'nin bağlılık modelinin yeterince ilgi görmemesinin bir başka nedeni ise, Etzioni'nin örgütlerde tek bir bağlılık türünün hâkim olabilceğine yönelik teoirsiydi. Penley ve Gould bu noktada örgütlerde birden fazla bağlılık çeşidinin ve uyum sisteminin olmasının mümkün olduğunu ifade etmişlerdir (Penley ve Gould, 1988).

#### **2.5.3.5. Allen ve Meyer'in Yaklaşımı**

Örgütsel bağlılık kavramına ilişkin; Kanter, O' Reilly ve Chatman, Etzioni ve Penley ve Gould'un çeşitli modelleri irdelendikten sonra, bu bölümde Meyer ve Allen'in üç bileşenli modeli bu tez çalışmasında kullanılan model olarak daha ayrıntılı bir şekilde incelenecektir.

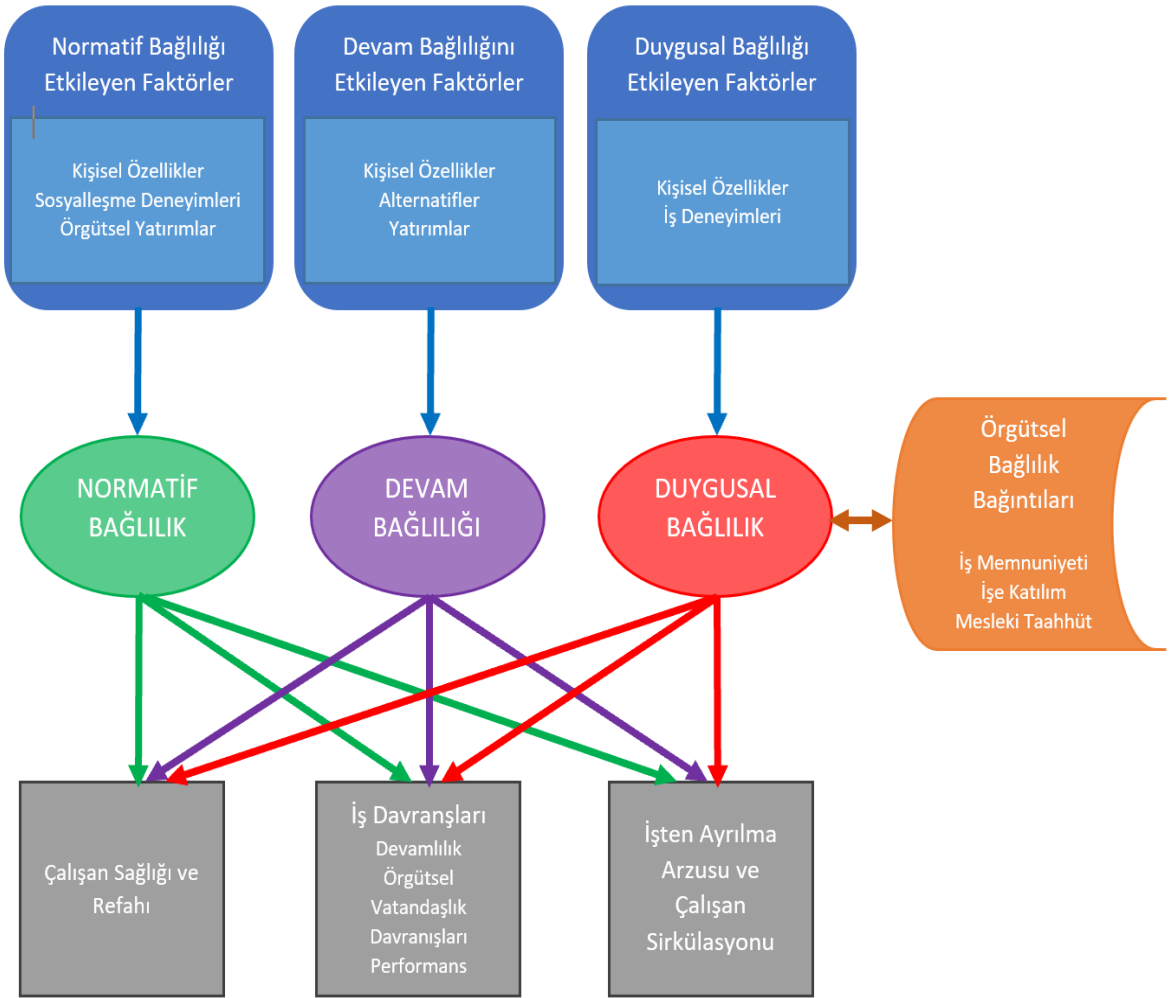
Meyer ve Allen, örgütsel bağlılık literatürüne 1984 yılından bu yana pek çok çalışma sunarak, en büyük katkıları sunmuş iki araştırmacıdır. Meyer ve Allen'in "Üç Bileşenli Bağlılık Modeli" nin bu çalışma için seçilmesinin en önemli nedeni, bugüne kadarki en kapsamlı deneysel değerlendirmelerin bu model üzerinden gerçekleştirilmiş olmasıdır (Allen ve Meyer, 1996).

Üç Bileşenli Model (Allen ve Meyer, 1990; Meyer ve Allen, 1984); mevcut literatürdeki bağlılığın kavramsallaştırılmasında kullanılmış olan ortak temaların tanımlanması yoluyla geliştirilmiştir. Bütün kavramsallaştırmalarda ortak olan düşünce; bağlılığın bir kişiyi bir



kuruluşa bağladığı ve dolayısıyla sirkülasyon olasılığını azalttığına yönelik ortak inançtır. Allen ve Meyer'in bağlılık kavramını kavramsallaştırma şekillerindeki temel farklılık ise, bağlılığı ayırmış oldukları bileşenlerden gelmektedir (Mguqulwa, 2008).

Şekil 2.9'da Meyer ve arkadaşlarının yürütmüş oldukları meta analiz çalışması sonucu ortaya çıkan örgütsel bağlılığın üç bileşeni ile bu bileşenlerin belirleyicilerinin yer aldığı model görülmektedir. Ayrıca modelde örgütsel bağlılığı oluşturan unsurların çeşitli değişkenlerle ve örgütsel sonuçlarla olan ilişkileri de belirtilmiştir (Meyer vd., 2002).



Şekil 2.9. Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Modeli (Meyer ve Allen, 1991)

Şekil 2.9’da da görüldüğü üzere, üç bileşenli modelin gelişimindeki en önemli olgu, üç bağlılık türünün tamamının çalışan devri ile negatif yönde ilişkili olduğu, buna karşın işle ilgili “hazır bulunma, iş performansı, örgütsel vatandaşlık davranışı” gibi diğer davranışlarda görülen ilişkilerinin farklı olmasıdır. Arzu edilen çalışan davranışları üzerinde en çok duygusal bağlılığın, daha sonra normatif bağlılığın etkili olduğu, devamlılık bağlılığının ise, arzu edilen iş davranışları ile ya ilişkisiz ya da negatif yönde ilişkili olduğu düşünülmüştür. Son zamanlarda çalışanlarla ilgili sonuçlar arasında yerini alan stres ve iş aile çatışması ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler de incelenmeye başlanmıştır (Meyer vd., 2002).

Meyer ve arkadaşlarının üç bileşenli örgütsel bağlılık çalışmasının unsurları detaylı bir şekilde şu şekilde irdelenmiştir (Meyer vd., 2002):

#### **2.5.3.5.1. Duygusal Bağlılık**

Duygusal Bağlılık, bireylerin kurumlarıyla olumlu iş deneyimleri yoluyla geliştirdiği hissi bağlara dayanan bir bağlılık türünü yansıtmaktadır (Jaros, 2007). Çalışanların duygusal bağlılığı onların örgütsel nesnelere sarılması ve bu nesnelere özdeşleşmesi anlamına gelmektedir. Bu tür bir bağlılıkta birey, kendini örgütün bir parçası olarak gördüğü için örgüt onun için büyük anlam ve önem taşımaktadır (Allen ve Meyer, 1990).

Duygusal bağlılık kavramı, üç ana unsur üzerinden şekillenmektedir. Bunlar (Meyer ve Allen, 1991):

- Kuruma duyulan psikolojik bağlılık
- Kurumla özdeşleşme
- Kurumun bir üyesi olarak kalma arzudur.

Bu bağlılıkta, bireyler, kurumlarına karşı duygusal yakınlık geliştirerek, kendilerini o kurumun hedefleriyle ilişkilendirme ve bu hedeflere ulaşma konusunda kurumlarını destekleme eğilimindedir (Allen ve Meyer, 1990). Çalışanların kendi değerleri ile örgütün değerleri tutarlı olduğunda, çalışanlar kurumlarıyla özdeşleşebilir ve bu durum bireylerin kurumun değerlerini ve hedeflerini özümsemesini kolaylaştırır. Duygusal bağlılık kavramı;

iş devamlılığı, ciro, örgütsel davranış ve iş performansı ile ilgili olarak geniş bir yelpazedeki olumlu sonuçlarla ilişkilendirilmiştir (Meyer ve Herscovitch, 2001).

Duygusal bağlılık ile ilişkili, üç ana kategoride ele alınan bazı değişkenler vardır. Bunlar; iş deneyimleri, örgütsel özellikler ve kişisel özellikler olarak sınıflandırılmıştır (Meyer ve Allen, 1991). Duygusal bağlılığın yaptıkları işe yüksek düzeyde güven duyan çalışanlarda daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Mathieu ve Zajac, 1990). Ayrıca, yüksek düzeyde yetkinliğe sahip çalışanlar, iyi örgütleri seçme yeteneğine sahiptir ve bu durumda bu kişilerin kurumlarına olan duygusal bağlılığı yüksek seviyelerde olacaktır (Meyer ve Allen, 1991). Duygusal bağlılık kavramı, örgütle bütünleşmeyi ifade eden bir olgu olarak çalışanların örgütsel amaç ve değerleri kolaylıkla kabullenmesi sonucunda örgüt yararına olağanüstü çaba sarf etmelerini sağladıkları düşünülmektedir. Bir başka ifadeyle çalışanın örgüte güçlü bir şekilde bağlılığının olması, o kimsenin kendi istekleri doğrultusunda o kurumda kalması anlamına gelmektedir. Böylelikle, gerçekten kendini örgüte adanmış, sadık, ek sorumluluklar almak için gerçekten hevesli çalışanlarla karşılaşmaktadır.

Sonuç olarak duygusal bağlılık, çalışanların kendi istek ve arzuları dahilinde örgütte kalmalarını ifade eden bir bağlılık türüdür.

#### **2.5.3.5.2. Devam Bağlılığı**

Allen ve Meyer, Becker'in "Yan Bahis Teorisi" ile yola çıkarak devamlılık bağlılığı bileşenini geliştirmişlerdir. Alanyazında bu bağlılık türüne "rasyonel bağlılık" ve "algılanan maliyet" gibi isimler de verilmektedir. Bu teoriye göre, bir örgütte belli bir süre çalışmış olan işgörenin, o örgütten ayrılması onun için yüksek maliyetle sonuçlanacaktır. Çalışanlar, yatırımlarını kuruma katkıda bulduklarına, kurumda kalarak ne kazanacaklarına ve örgütten ayrılırlarsa ne kaybedeceklerine bakarak değerlendirme eğiliminde oldukları için bu bağlılıkta duyguların çok az bir rol oynadığı düşünülmektedir (Romzek, 1990). Bir çalışan, herhangi bir alanda bir iş için rekabet edebilecek gerekli becerilere sahip olmadığını hissettiğinde, çalışan devamlılık taahhüdü geliştirme eğilimindedir ve sınırlı fırsatlar ve alternatifler nedeniyle kuruluşa daha fazla bağlı kalmaktadır (Meyer ve Allen, 1990).

Başka bir deyişle devam bağlılığı, çalışanın bir örgütteki kıdem, kariyer ve özlük hakları gibi yatırımları yüksek tuttuğunda ortaya çıkan bir olgudur. Dolayısıyla kişi maddi beklentileri karşılanıyorsa istemese de maddi zarara uğramamak için, o örgütte kalmak isteyebilir. Bu yaklaşım aynı zamanda örgütsel bağlılığı, ödül- maliyet bakış açısı olarak da ele almaktadır. Maliyete göre daha fazla ödüle layık görülmek, daha fazla bağlılık hissetmek anlamına gelmektedir (Romzek, 1990).

### **2.5.3.5.3. Normatif Bağlılık**

Normatif bağlılık; örgütsel bağlılık kavramının üçüncü boyutu olarak; bir çalışanın kuruluşta istihdama devam etme yükümlülüğünü ifade etmektedir (Allen ve Meyer, 1990).

Normatif bağlılık, çalışanların örgütlerine karşı duydukları sorumluluğa ilişkin inançlarını göstermektedir. Normatif bağlılık çalışanın örgütüne bağlılık göstermesini bir görev ve sosyal sorumluluk algısı ekseninde değerlendirmesi ve bu bağlılığın doğru bir davranış olduğunu düşünmesi sonucunda geliştiğini düşündüğü için diğer iki tür bağlılıktan farklı bir boyutta ele alınmaktadır (O'Reilly ve Chatman, 1986; Jaros, Jermier, Koehler ve Sincich 1993).

Duygusal bağlılık “bu örgütte kalmak istiyorum” ifadesini içeren bir felsefeyi bünyesinde barındırırken, normatif bağlılık “bu örgütte kalmalıyım” şeklinde bir değerler sistemini ve sorumluluk bilincini içermektedir. Bu bağlılık türünde birey, örgütte kalmaya mecbur olduğunu düşünmekte ve kendi kişisel özgeçmişleri nedeniyle örgütün onların sadakatlerini hak ettiğini düşünmektedirler (Allen ve Meyer, 1990).

Normatif bağlılık, kuruma karşı bir yükümlülük veya görev duygusu olarak çalışanların kendilerine yatırım yapan örgüte karşı sorumluluk hissetmesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Çalışanlar bir kuruluşun onları eğitmek ve geliştirmek için çok zaman ve para harcadıklarında, o örgüte hizmet vermeye devam etmeleri için ahlaki bir zorunluluk olduğunu düşünürler (Randall ve Cote, 1991). Normatif bağlılık, devam bağlılığından farklı olarak çalışanların organizasyona zaman ve çaba şeklinde harcadıkları yatırımlara bağlı

değildir. Ancak, örgütsel bağlılığın üç boyutu da aynı çalışan kitlesinde bulunabileceği gibi, çalışanlar tek bir bağlılık türüne ya da ikisine de duyarlı olabilmektedirler (Becker, Randall ve Reigel, 1995).

### **2.5.3.6. Örgütsel Bağlılıkta Diğer Sınıflandırmalar**

Alanyazında bahsi geçen başlıca tutumsal bağlılık yaklaşımlarının yanında farklı sınıflandırmalar da mevcuttur. Bunlar Buchanan (1974), Wiener (1982), Katz ve Kahn (1977) tarafından yürütülmüş çalışmalara ait sınıflandırmalardır (Balay, 2014).

- Buchanan'ın Yaklaşımı: Bağlılık kavramı, örgütün değer yargılarına ve hedeflerine adanma olarak ele alınmıştır ve çalışanın örgüte araçsal bir menfaat kaygısına düşmeden, örgütün kendi iyiliği için bağlılık duyması olarak tanımlanmıştır (Buchanan, 1974). Örgütsel Bağlılık, Buchanan (1974) tarafından belirtilen üç bileşenden oluşmaktadır (Stride, 2008 s.39):
  - Örgütsel Özdeşleşme; örgütteki amaç ve değerlerin içselleştirilmesini temsil etmektedir.
  - Örgütsel Sadakat, bir aidiyet duygusu olarak örgütte kalmayı istemeyi, kuruma olan sevgiyi ve bağlılığı temsil eder.
  - Örgütsel Katılım, bir bütün olarak kuruma olan katkısı nedeniyle işin kendisine ve iş rolünün gerektirdiği eylemlere bağlanma durumunu temsil etmektedir.
- Wiener'in Yaklaşımı: Wiener, araçsal bağlılık ve ahlaki bağlılık ayrımına dayanan teorisinin kurucusudur. Wiener'e göre (1982);
  - Araçsal bağlılık; hesapçı, yararçı, çalışanların kendi ilgi ve çıkarlarına dönük olarak davranmasına yöneliktir.
  - Ahlaki bağlılık; değer veya ahlak temeline dayanan güdüleme ile gerçekleşen içselleştirilmiş baskılar yaratmak suretiyle çalışanların örgütsel amaç ve menfaatleri karşılayacak şekilde davranmasına yöneliktir.

- Katz ve Kahn'ın Yaklaşımı: Bu yaklaşıma göre; bireyleri bağlılık hissine yönelten içsel ve dışsal olmak üzere farklı ödül mekanizmaları vardır (Katz ve Kahn, 1977);
  - İç ödüller bireylerin kendilerini sisteme adayış şekillerinin niteliğini gösterir. İçsel ödül mekanizmalarında öz değerler, psikolojik unsurlar devrededir.
  - Dış ödüller ise maddiyata dayalı ve araaçsaldır. Bu durumda bireyler rollerini sadece maddiyata endeksli olarak gerçekleştirebilirler.

#### **2.5.4. Davranışsal Bağlılık**

Sosyal psikoloji alanındaki teorisyenler, örgütsel bağlılık kavramını ele alırken davranışsal bağlılık kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir. Davranışsal bağlılıkta, çalışanların örgütsel bağlılığı geçmişteki eylemleri ile ilgilidir. (Mowday vd., 1982; Blau ve Boal, 1989). Bu noktada örgütten ayrılmanın bireye olan maliyetine göre bağlılık duygusu gelişmektedir ve örgüte bağlı kalmak ile kastedilen, örgütte kalmaya istekli olma ve devamsızlık yapmama gibi davranış türleridir (Blau ve Boal, 1989). Alanyazında davranışsal bağlılık konusunda “Becker’in Yan Bahis Yaklaşımı” ile “Salancik Yaklaşımı” yer almaktadır.

##### **2.5.4.1. Becker’in Yan Bahis Yaklaşımı**

Davranışsal bağlılık ögesinin temelini; bireylerin geçmiş yaşantılarını ve yatırımlarını hesaba katarak ana dek sergilemiş oldukları tutarlı davranışlarını sürdürme özelliği oluşturmaktadır. Bu noktada bireylerin menfaatlerinin, yan bahisleri ile doğrudan ilgili olup olmamasının bir önemi bulunmamakla birlikte; bireylerin kaybedeceklerini düşünme endişesi ile örgütte kalmak istemesi ve örgüte karşı duygusal bir bağlılık hissetmemesi yargısına varılmıştır (Meyer ve Allen, 1984; Becker, 1960; Porter vd, 1974). Becker’in (1980) bahse girme ifadesi ile, bireyin değer verdiklerini ortaya koyarak, örgütüne yatırım yapması anlaşılmalıdır. Bireyin ortaya koydukları kendisi için ne kadar değerli ise bağlılığı da o derece artmaktadır. Çalışanların bağlılık göstermesine neden olan yan bahis kaynakları ise; topluma ayak uydurma, özlük hakları gibi bürokratik düzenlemeler, örgüt içerisinde sahip olduğu sosyal

etkileşimler sonucu oluşturduğu imaj ve içerisinde bulunduğu sosyal role uygun davranışlar örnek verilebilir (Becker, 1960).

#### **2.5.4.2. Salancik Yaklaşımı**

Salancik (1977) bağlılığın, çalışanın örgütten ayrılma gücü üzerindeki sınırlılıklar ile bireyi örgüte bağlı hale getiren seçeneklerden kaynaklandığını savunmaktadır. Birey bu noktada kendi geçmiş davranışlarına bağlanarak, gelecek davranışlarında bunlarla tutarlı bir rota izlemektedir (Salancik, 1977).

Bu yaklaşım daha çok tutumlar ile davranışlar arasındaki uyuma dayanmakta olup bireyin tutumları ile davranışları arasında uyumsuzluk olduğunda; stres ve buhran yükselebilir ancak tutum ve davranış arasındaki uyum bağlılığı geliştirmektedir. Salancik her davranışa aynı şekilde bağlanılamayacağından söz etmektedir. Çünkü kişinin karakteristik özelliklerinin de bağlılık üzerinde büyük etkisi vardır (O'Reilly ve Caldwell, 1981). Becker'dan farklı olarak Salancik'e göre bireyin kurumda kalma kararını maddi yatırımlardan ziyade psikolojik bağlılık etkilemektedir.

#### **2.5.5. Çoklu Bağlılık Perspektifi**

Araştırmacılar örgütsel bağlılığı açıklarken bağlılık kavramının örgütün bütününe duyulan bir his olduğu düşüncesiyle hareket ederek bu düşünce doğrultusunda bu kavramı kategorize etmeye çalışmışlardır. Çoklu bağlılık kuramında ise örgütün kendi doğasını incelemeye alarak örgüt içerisindeki birbirinden farklı unsurlara farklı seviyelerde bağlılık hissi duyulabileceği düşüncesi hakimdir (Reichers, 1985). Bu yüzden çalışanların işlerine, liderlerine, sendikalarına ve beraber çalıştıkları kimselere farklı seviyelerde bağlılık göstermeleri kabul edilir bir durumdur ve bu yüzden her bir grup ayrı ayrı incelenmektedir (Redman ve Snape, 2005). Özünde çoklu bağlılık kuramı, tutumsal bağlılığın ilerletilmiş bir versiyonudur (Reichers, 1985).

## 2.6. Örgütsel Bağlılık ve Kişisel Faktörler Arasındaki İlişki

Örgütsel bağlılık kavramının doğasına yönelik pek çok araştırma bulunmasına rağmen, konu ile ilgili ilişkiyel özellik gösteren kavramlar hala tartışılmaktadır. Nitekim, insanların yaş, ırk veya örgütsel üyelik gibi sosyal özellikleri, psikolojik grupları tanımlamak ve pozitif bir öz kimliğini teşvik etmek için örgütlerdeki demografik çeşitliliğin etkileri oldukça önemlidir (Tsui vd., 1992). Bu bağlamda örgütsel bağlılık kavramını etkilediği düşünülen kişisel faktörlerin bağlılık türleri üzerindeki etkilerinin analizi oldukça önem arz eden bir konudur.

- Yaş unsurunun örgütsel bağlılık kavramına etkileri: Yaş değişkeni ve bağlılık kavramı arasında yürütülmüş pek çok araştırma mevcuttur. Yaş ile çalışma süresinin eş tutulduğu çalışmalarda mevcuttur, bu bağlamda, örgütte çalışma süresi arttıkça, çalışanın kurumdan elde ettiği kazançlar da artacak ve bu kazançlarda örgütsel bağlılığı etkilediği için, işgören yaş aldıkça örgütsel bağlılığı da artacaktır (Cohen, 1993). Öte yandan yaşı tek başına bir demografik değişken olarak ele alan bir çalışmada yaş ile bağlılık arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğu tespit edilmiştir (Alvi ve Ahmed, 1987). Başka bir çalışmada ise yaş arttıkça bağlılık hissini de arttığı yönünde bir bulgu vardır (Angle ve Perry, 1981; Mathieu ve Zajac, 1990). Allen ve Meyer'ın (1993) örgütsel bağlılığın alt unsurları ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, ilginç bulgulara rastlanmıştır. Bu çalışmaya göre; işgörenlerin yaşları ilerledikçe duygusal bağlılık artmaktadır ancak devam bağlılığı işgörenlerin yaşlarından etkilenmemektedir. Yaş değişkeninin bağlılığı etkileme etmenleri incelendiğinde, genç çalışanların bağlılığının düşüklüğüne yönelik bir gerekçe olarak tazminat, zam ve terfi gibi ayrıcalıkları henüz elde etmediklerine yönelik bir neden ortaya konmuştur (Hrebiniak ve Alutto, 1972). Ayrıca Rowden (2000) yaş ilerledikçe iş bulma olanaklarının azalacağını, işi bırakmanın yüksek maliyetini fark eden işgörenlerin kurumuna daha bağlı hale geldiğini düşünmektedir.
- Cinsiyet unsurunun örgütsel bağlılık kavramına etkileri: Cinsiyet ve bağlılık kavramı üzerine yürütülmüş çalışmaların bulguları incelendiğinde birbirinden farklı sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Çoğunlukla cinsiyet ve bağlılık arasında anlamlı bir ilişkiye



rastlanırken, bunun aksini iddia eden çalışmalar da vardır (Giffords, 2003; Coşkuner ve Yertutan, 2009). Öte yandan, kadınların erkeklerden daha fazla bağlılık hissettikleri yönünde çalışmalar olduğu gibi (Berman, 1992; Mcclurg, 1999), erkeklerin kadınlardan daha çok örgütsel bağlılık algısını devam bağlılığı alt boyutu yönünde algıladıklarına ilişkin çalışmalar mevcuttur (Kırel, 1999; Karrasch, 2003).

- Medeni durumun örgütsel bağlılık kavramı üzerine etkileri: İlgili alanyazında evli çalışanların bağlılık hissini, bekarlara kıyasla daha fazla olduğuna yönelik çalışmalar ağırlıktadır (Mathieu ve Zajac, 1990; Al-Fadli, 1997). Medeni durumun mavi yakalılarda, beyaz yakalı çalışanlara kıyasla daha çok belirleyici olduğu ve bu noktada evli çalışanların örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Cohen, 1992).
- Mesleki kıdemın örgütsel bağlılık kavramı üzerine etkileri: Bir örgütte çalışma süresi arttıkça örgütsel bağlılığın da arttığına yönelik çalışmalar çoğunluktadır. Öte yandan duygusal bağlılık alt boyutunun bu doğrultuda, çalışma süresi ile özellikle ilişkili olduğuna yönelik çalışmalar mevcuttur (Beck ve Wilson, 2000). Alanda zaman zaman paralel kabul edilen yaş ve kıdem değişkenleri, farklı bağlılık türleri üzerinde farklı etkiler gösterebilmektedirler. Yaş değişkeninin daha çok duygusal bağlılıkla, mesleki kıdem değişkeninin ise devamlılık bağlılığı ile ilişkili olduğuna yönelik bulgular mevcuttur (Allen ve Meyer, 1993). Diğer taraftan aynı pozisyonda çok uzun süre çalışmanın, duygusal ve normatif bağlılığı azalttığına yönelik bulgulara da rastlanmıştır (Yalçın ve İplik, 2005).
- Eğitim seviyesinin örgütsel bağlılık kavramı üzerine etkileri: Alanyazında çalışanların eğitim seviyeleri arttıkça, bağlılıklarının düştüğüne yönelik bulgular çoğunluktadır (Glisson ve Durick, 1988; Angle ve Perry, 1981). Nitekim eğitim ögesine kapalı bireylerin bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğuna yönelik çalışmalar da görülmektedir (Hrebiniak ve Alutto, 1972). Eğitim ve bilinç düzeyi arttıkça çalışanların bağımsız karar alma özellikleri arttığı gibi mesleki kariyerlerini geliştirmeyi ön planda

tuttukları için kurum menfaatlerini ikinci plana attıkları, dolayısıyla daha az bağlılık hissettikleri düşünülmektedir (Başyigit, 2006).

## **2.7. Örgütsel Bağlılık ile İlgili Araştırmalar**

Meyer, Stanley, Herscovitch ve Topolnytsky (2002), Meyer ve Allen'in üç yapılı modelini ve boyutlar arasındaki ilişkileri göstermek açısından geniş çaplı bir meta analiz çalışması yapmışlardır. Araştırma bulgularına göre bağlılığın üç formu birbiriyle ilişkilidir ancak iş tatmini, iş birliği ve işe bağlılık gibi faktörlerle ilişkisellik söz konusu olduğunda farklılık göstermektedir. Ayrıca iş alternatifleri ile devam bağlılığı arasındaki ilişkinin diğer bağlılık çeşitlerine göre daha güçlü olduğu görülmüştür. İş değiştirme durumunda örgüt içinde elde edilenlerden hangilerinden vazgeçmek zorunda kalınacağına tartışmasının iş alternatifleri-devam bağlılığı ilişkisini belirlediği ifade edilmiştir. Diğer taraftan duygusal bağlılığın da hem stres hem de iş-aile çatışması ile negatif ilişki içerisinde olduğu açıklanmıştır. Farklı kültürel yapılarda yürütülen araştırmaların sonuçlarının sözü geçen bulgularla paralellik gösterdiği ancak kültürel farklılıkları ele alan daha sistematik çalışmaların yapılmasının gereği de bu araştırmayla ortaya konmuştur.

Chughtai ve Zafar (2006) bağlılık kavramını etkileyen kavramların belirlenmesine yönelik yürüttükleri bir araştırmada örgütsel adalet algısı, yönetime güven duyma, işi benimseme ve kendini işine verme, sorumluluk alma, eğitim fırsatları, iş güvenliği ve yönetim yaklaşımları, birinci amirle ilişkilerden tatmin olma gibi değişkenlerin örgütsel bağlılığı olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Babelan, Askarian, Behrangi ve Naderi (2008), İran'da erkek lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları üzerine yürüttükleri araştırmalarının sonucuna göre toplam örgütsel bağlılık ve tüm alt boyutlar düzeylerinde örneklem değerlerinin yapısal aritmetik ortalamadan yüksek olduğunu düşünmektedirler.

Bogler ve Somech (2004), İsraili ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğretmen güçlendirme ve örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki

üzerine çalıştıkları araştırmalarında bu iki değişkenin birbiriyle ilişkili oldukları bulgusuna rastlamışlardır.

Huang, Lawler ve Lei (2007), meslekî bağlılığın aynı zamanda örgütsel bağlılığı da arttırdığı bulgusuna dayanarak, meslekî gelişim imkanlarından bahsetmişlerdir. Bu bağlamda araştırmacılar, çalışanların uzmanlaşp gelişmesi için uygun hava boyutunun ve fiziki çevrenin sağlanması, çalışanların örgüte olan bağlılığını da arttıracakını düşünmektedirler.

Çin ve Kanada'da karşılaştırılabilir olarak uluslararası yürütölmüş başka bir çalışmada ise örgütsel bağlılık türlerinin iş terki üzerindeki etkisinin Çinli grupta daha fazla olduğu, bu kapsamda araştırmacılar özellikle duygusal ve normatif bağlılığın bu etkide arttığı bulgusunu gözlemlemişlerdir. Ayrıca Çinli grubun işte kalma niyeti gibi örgüte yönelik tutumlarında, sadakat vb. soyut değerlerin ön plana çıktığını ifade etmişlerdir (Cheng ve Stockdale, 2003).

Erdoğmuş (2006), okul yöneticileri örneklem grubuyla yürüttüğü bir araştırmada duygusal, normatif ve devamlılık bağlılığı boyutlarında özel ve resmi ilköğretim okullarındaki yöneticilerin örgütsel bağlılık algıları arasındaki farkı incelemiştir. Bu araştırmada araştırmaya katılan yöneticilerin duygusal ve normatif bağlılıkları boyutları kapsamında örgütsel bağlılıklarda görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı fark olduğu ve özel liselerde görev yapan yöneticilerin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Mowday, Steers ve Porter (1982) tarafından geliştirilmiş olan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılarak gerçekleştirilmiş olan araştırmada karma desen ile yöneticilerin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin tutumsal bağlılık özelliklerinin üzerindeki etkisinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Bu araştırma sonuçlarında yöneticilerin liderlik tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığını sağlamada önemli bir etken olduğu, liderlik etkililiğinin durumsallık gösterdiği görüşü de araştırma sonuçları ile desteklenmiştir (Everett, 1992).

Tarr (1993) tarafından Katolik okullarda gerçekleştirilmiş olan bir araştırmada, Katolik okulları öğretmenlerinin bağlılığının örgütsel misyona bağlılık, öğretime bağlılık ve iş özelliklerine bağlılık şeklinde olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Bu çalışmada katılım, kıdem, din, devam, bağlılık, doyum gibi yeterlilik faktörleri üzerinden bir bağlılık modeli oluşturulması hedeflenmiştir. Boston'da gerçekleştirilmiş olan bu çalışmada görev süresinin ve dine verilen önemin bağlılığı arttıran faktörler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin, iş arkadaşları ile daha olumlu ilişkiler içerisinde olduğu örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasında alanyazına da uygun olarak olumlu bir ilişki olduğu bulgusu göze çarpmaktadır.

Monchak (1994) tarafından okullarda örgütsel yapı, çatışma yönetimi ve örgütsel bağlılık ekseninde yürütülmüş bir çalışmada yöneticilerin öğretmenlerden daha uzlaşmacı davranış özellikleri gösterdikleri bir çatışma durumunda yöneticilerin bürokrasiden etkilenmelerine rağmen algılarının öğretmenlerinkinden daha gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca okullardaki bürokratik yapı seviyelerine göre bağlılık algısının değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel bağlılık kavramının farklı etnik kökenler (Afrikalı, Amerikalı, İspanyol) üzerinde öğretmenlerin örgütte kalma sebepleri üzerinden incelendiği bir araştırmada örgütsel bağlılıkla ilgili bağımlı faktörlerin olası etkileri test edilmek istenmiştir (Rozenblum, 1993). On öğretmenle görüşme yapılarak yürütülmüş olan bu çalışmada yaş ve yaşanan bölgede geçirilen yılların, nüfus olarak çoğunluk olan ırklara mensup öğretmenlerin bağlılığını güçlendiren bir faktör olmadığı, azınlık durumdaki öğretmenler için ise önemsiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Rozenblum, 1993).

Osnato (1992) tarafından kısıtlı imkanları olan şehirlerdeki devlet okullarının performansını geliştirmeye dayalı olarak örgütsel bağlılık ve engel algıları incelenmiştir. Araştırma okullarda karar almaya yönelik sürece katılım sağlayan yöneticilerin, sendika temsilcilerinin, finans liderlerinin ve çeşitli devlet delegelerinin algılarını ve tutumlarını belirlemeye yönelik olarak yürütülmüş olup bulgular; iş toplumunun politik sahada önemli bir faktör olduğu,

öğretmen sendikalarının birer lobi olarak algılandığı, reformların yetersiz kaldığı ve bu yüzden her alanda değişimin bir ihtiyaç olduğu şeklindedir.

Cho (1993), Kore'deki kamu kurumlarındaki bağlılık faktörleriyle kamu ve özel çalışanlarının karşılaştırmasına yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında ayrıca örgütsel bağlılık üzerindeki kişisel, durumsal ve örgütsel iklim faktörlerinin göreceli önemi ve bu faktörler arasında sebep-sonuç ilişkileri incelenmek istenmiştir. Çoklu regresyon tekniği kullanılarak ulaşılan bulgularda; faktörler arasında kişisel-psikolojik olanların önemli olduğu işin algılanan prestiji ve iş doyumunun bağlılığı büyük oranda etkilediğini ortaya koymuştur.

Alexander, Weiss, Braude, Ernst, ve Fullerton-Gleason, (2009), tarafından sağlık görevlilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik bir çalışmada, eğitim seviyeleri yüksek olanların daha yüksek bir bağlılık algısına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Luthans ve arkadaşları (1987), bir çalışmada örgütsel bağlılık öncüllerini kişisel-demografik, örgütsel ilişki ve kişi-organizasyon uyumu şeklinde ampirik olarak analiz etmişlerdir. Bu çalışmada görev süresi arttıkça bağlılık düzeylerinin arttığına yönelik önemli bulgulara rastlanmıştır.

Tsui vd. (1992), tarafından örgütsel bağlılık, katılım davranışı ve görev süresi beklentisi ile bireyin yaş, görev süresi, eğitim, cinsiyet ve ırk gibi sosyal kategorilerdeki ilişkisi incelenmiştir. Farklı olmanın etkisinin azınlıklar (kadınlar ve beyaz olmayanlar) ile çoğunluk (erkekler ve beyazlar) üzerinde farklı boyutlarda etkilere sahip olması hipotezi ile yola çıkılan bu çalışmada cinsiyet ve ırk değişkenleri açısından anlamlı etkiler bulunmuştur. Ek olarak heterojenliğin etkisi çoğunlukla azınlık tarafından hissedilmektedir.

Noraazian ve Khalip (2016), çalışmalarında dönüşümlü liderliği ve öğretmen algılarına göre bağlılık arasındaki ilişkiyi okullarda araştırmıştır. Araştırmanın en çarpıcı bulgusu,

dönüşümcü liderliğin tüm boyutlarının örgütsel bağlılık düzeylerini önemli ölçüde etkilediğine yöneliktir.

Hawkins (1998), Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) lise müdürleri arasında örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutunun açıklanmasında yaş, cinsiyet, örgütsel hizmet süresi, algılanan örgütsel destek, algılanan adalet ve algılanan özerkliğin öneminin değerlendirmesine yönelik bir çalışma yürütmüştür. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, lise müdürleri arasındaki duygusal bağlılık algısı değişiminin yüzde 58'inin algılanan adalet, örgütsel görev süresi, algılanan örgütsel destek ve lise müdürlerinin yaşı ile açıklandığı görülmüştür.

Kaldenberg, Becker ve Zvonkovic (1995), dış hekimleri üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada kişisel özellikler, iş deneyimleri, iş tutumları ve mesleki bağlılıktaki cinsiyet farklılıklarını incelemişlerdir. Sonuç olarak erkek dış hekimlerinin duygusal bağlılık algılarının kadınlara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, erkeklerde davranışsal bağlılık, evli olmak, uzman olmak, daha fazla saat çalışmak, daha yüksek gelire sahip olmak ve meslek birliğine ait olmakla ilişkilidir. Kadınlar için davranışsal bağlılık, işin katılımı, ofis uyumu ve her hafta çalışılan gün sayısı ile olumlu ilişki içerisindedir. Sonuçlar bağlantının kadınlar arasındaki mesleki bağlılıkla daha yakından ilişkili olduğunu gösterirken, uygulama kontrolü ve verimliliğin erkekler arasındaki mesleki bağlılıkla daha yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Balay'ın (2014) özel ve resmi liselerde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığını araştırdığı çalışmasında resmi liselerin özel liselere, öğretmenlerin ise yöneticilere kıyasla daha çok uyuma dayalı örgütsel bağlılık gösterdikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Zeynel'in (2014) akademisyen gruplarıyla yürüttüğü bir araştırmada; örgütsel bağlılığın cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtilmiştir. Ayrıca iş motivasyonun, örgütsel bağlılık üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulgusuna

değınilmiştir. Diğer taraftan örgütsel bağlılık ile iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Demir ve Öztürk (2011), bir araştırmalarında örgütsel bağlılığın, çalışanların içinde buldukları örgütleriyle olan ilişkilerinin kuvvetini açıklayan bir değer olduğunu savunmaktadırlar. Örgütsel bağlılıktan söz edebilmek için örgüt üyelerince benimsenen temel değerler olduğu bu araştırma bulguları ile açıkça ortaya konmuştur.

Çöl ve Gül (2005) tarafından yürütülmüş bir çalışmada demografik özellikler (yaş, eğitim düzeyi, görev süresi ve ücret düzeyi) ile örgütsel bağlılık boyutları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. 13 kamu üniversitesinde 403 akademisyen ve 222 idari personelden elde edilen veriler akademik ve idari personel ayrımı yapılarak analiz edilmiş ve kişisel özelliklerin duygusal, normatif ve devamlılık bağlılığı üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular her bir kişisel özelliğin örgütsel bağlılık türleri ile farklı ilişkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Buluç (2009), tarafından yürütülmüş bu çalışmada “amaçlı örnekleme yöntemi” ile seçilen ve Ankara’da bulunan 12 ilköğretim okulunda çalışan toplam 250 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada okul yöneticilerin dönüştürücü ve etkileşimci liderlik stillerini belirlemek için “Çok Faktörlü Liderlik Anketi” öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının derecesini belirlemek için ise “Örgütsel Bağlılık Anketi” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, dönüştürücü liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Laissez-faire liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmanın diğer önemli bulguları ise, etkileşimci liderliğin boyutu olan koşullu ödül ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır.

Çekmecelioğlu (2014), tarafından yürütülmüş bir çalışmada, liderlik tarzlarının göreve yönelik liderlik ile insana yönelik liderliğin örgütsel bağlılık, iş performansı ve işten ayrılma

niyeti üzerindeki etkileri incelenmektedir. Araştırma sonuçları liderin göreve yönelik ilgisinin çalışanların örgütsel bağlılığını pozitif yönde etkilediğini göstermektedir.

Bayyurt ve Kılıç, (2017) tarafından lider davranış özelliklerinin çalışanların örgütsel bağlılık seviyelerine etkisini araştırma amacıyla yürütülmüş bir çalışmada, lider davranış özelliklerinin örgütsel bağlılık üzerinde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Küçüközkan (2015), tarafından yürütülmüş bir çalışmada ise örgütsel bağlılık ile ilişkili olan bireysel faktörlerden cinsiyet faktörü ile olan ilişkisini değerlendirmektedir. Elde edilen sonuçlara göre cinsiyet ile örgütsel bağlılık algısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bununla birlikte, örgütsel bağlılığın alt boyutları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı ilişkiler görülmüştür.

Colbert ve Kwon (2000), 497 üniversitede üniversitenin iç denetçileri arasında yürüttüğü bir çalışmada; yaş ve duygusal bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koyarak yaş ve duygusal bağlılık arasındaki ilişkinin tutarsız olduğunu iddia etmiştir.



## BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın deseni, veri toplama araçları, evren-örneklem yapısı ve araştırmanın analizi gibi süreçlere yer verilecektir.

### 3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma genel olarak karşılaştırmalı eğitim yöntemi bağlamında karma desen esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Karşılaştırmalı eğitim, ülkelerin eğitim sistemlerine yönelik benzerlikler ve farklılıkların tespit edilmesi ile eğitim hizmetleri içerisinde karşılaşılan problemlere benzer koşullarda benzer çözümler üretebilme esasına dayanan bir disiplin alanıdır (Manzon, 2011).

Son yıllarda gerek ülkemizde gerekse yabancı literatürde “uluslararası karşılaştırmalı” incelemelerde “karma yöntem” tasarımlarının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Baki ve Gökçek, 2012, s.2). Karma araştırma yönteminin kullanılması nitel ve nicel yöntemlerin birbirine olan üstünlüklerinin yaratacağı avantajlardan yararlanılmasına, sayısal ve sözel değerlerin beraber kullanımı ile eserin anlaşılabilirliğinin artmasına olanak tanımaktadır (Tashakkori ve Teddlie, 1998).

Karma araştırmanın temel ilkesi ise araştırmacı tarafından farklı strateji, yöntem ve yaklaşımlar kullanılarak çoklu verilerin toplanması şeklinde özetlenmektedir (Johnson ve Turner, 2003). Karma yöntemin sağlayacağı en büyük fayda, Creswell (2003, s.5) tarafından “nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanılması, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlaşılmasının sağlanması” şeklinde belirtilmiştir. Kısaca karma desenin üstünlüğü araştırmanın sonucunda farklı yöntemlerle desteklenmiş güçlü delillere ulaşılması açısından önemlidir.

Karma desenlerin kullanımında araştırmacı nitel ve nicel verileri sırasıyla veya aynı anda toplayabilir. Nitel veya nicel paradigmalardan biri daha baskın gelebilir. Verilerin toplanma safhasında nitel veya nicel verilerden birinin önceliklendirilmesi, araştırmacının amacına ve seçimine bağlıdır. Karma yöntemde öncelik çalışmada ilk olarak nicel süreçlerin mi yoksa nitel süreçlerin mi öne çıktığına, hangi tür verilerin daha fazla kullanıldığına ve çalışmada

takip edilen teorinin tümevarımsal ya da tündengelimsel anlayışta olmasına göre belirlenmektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Bu çalışmada ise Creswell'in karma yöntem tasarımlarından "Sıralı Açıklayıcı Tasarım" yöntemi kullanılmıştır. Bu tasarımda öncelikle nicel araştırma süreçleri yürütülür, gerekli analiz işlemleri yapılır ve daha sonra nitel araştırma basamaklarına geçilir. Nitel veri toplamadaki amaç, nicel verilerin arttırılması veya desteklenmesine yöneliktir. İlişkisel süreçlerin hakim olduğu araştırmalarda, tartışma ve sonuç bölümünde nitel ve nicel veri analizi sonuçlarının birleştirilmesi ile elde edilir. Bu tasarım özellikle beklenmeyen araştırma bulgularını veya ilişkileri açıklamak için oldukça yararlı sonuçlar ortaya koyabilmektedir (Creswell, 2003).

Bu araştırmada öncelikle araştırmanın nicel boyutu yürütülmüştür. Nicel araştırma sürecinde, tarama modelde nicel araştırma yöntemlerinden olguların sayısallaştırılmasına olanak sağlayan "survey" (anket) çalışmaları yürütülmüştür. Tarama modeli geçmişte var olmuş ya da günümüzde hâlen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır ve bu model ile araştırmanın konusunu oluşturan olay, birey ya da nesnenin olduğu gibi tanımlanmasına çaba gösterilir (Karasar, 2002).

Nicel aşamaların tamamlanmasının ardından, nitel araştırma yöntemleri uygulamalarına geçilmiştir. Nitel araştırmalar algı ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç gerektiren, aynı zamanda sosyal olguları, kendi çevrelerinde araştırmayı öncelikli kılan bir araştırma türü olarak tasvir edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Çalışmanın nitel boyutu, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) yöntemi esas alınarak yürütülmüştür. Olgubilim, araştırmacının katılımcılar tarafından tanımlanan bir fenomen hakkındaki insan deneyimlerinin özünü tanımladığı nitel bir strateji olmanın (Creswell, 2003, s.83) ötesinde insanların bir olguyu nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları, nasıl anlamlandırdıkları ve diğerleri ile onun hakkında nasıl konuştuklarına odaklanır (Patton, 2014). Bu çalışmanın nitel araştırma süreçlerinde olgubilime uygun olarak verileri toplamak için bahsi geçen fenomeni dolaylı olarak deneyimlemiş bireylerin aksine

doğrudan deneyimleyen yaşanmış tecrübelerle sahip olan kişiler ile derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın desenini açıklayan bir şekil aşağıda gösterilmiştir (Creswell, 2003):



Şekil 3.1. Araştırmanın Deseni (Creswell, 2003)

### 3.2. Araştırma Grupları

Çalışmanın bu bölümünde nicel ve nitel verilerin toplandığı araştırma gruplarının oluşturulmasına yönelik süreçler ve araştırma gruplarının özellikleri yer almaktadır. Tez araştırması süresince dört farklı araştırma grubundan yararlanılmıştır. Bu bölümde bu araştırma grupları detaylı olarak incelenmiştir.

#### 3.2.1. Evren ve Örneklem Yapısı

Çalışma kapsamında yer alan nicel araştırma grupları, Türkiye’de ve İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerden seçilmiş gruplardır. Araştırmanın bir kısmı başka bir ülkeden seçilmiş bir araştırma grubu ile gerçekleştirildiği için, çalışma grupları “Türkiye ve İngiltere okulları” veya “Türkiye’de/İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenler” şeklinde kısaltılmıştır.

##### 3.2.1.1. Türkiye Safhası için Evren ve Örneklem Yapısı

Bu çalışmanın nicel boyutunun birinci grubunun ulaşılabilir özellikte olan evrenini İstanbul Anadolu Yakasında 2018-2019 eğitim öğretim yılı için devlet okullarında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise okul kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Bu araştırma için önemli görülen belli bir değişkene göre, kendi bünyesinde benzerliği olan alt evrenlerden eleman örnekleme esasına dayanan “tabakalı örnekleme” yöntemine başvurulmuştur (Karasar, 2002). Bu şekilde, belirlenen örneklemin, evreni, tüm alt dilimleri ile temsil edebilirliği güvence altına alınmıştır. Bu doğrultuda örnekleme alınacak öğretmen sayısı belirlenirken her okul kademesinde görev yapan öğretmen sayısının evren içindeki oranı dahilinde örnekleme yansıtılması sağlanmış ve böylece örneklemin evreni en iyi şekilde temsil edebilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın gerçekleştirileceği yer olan İstanbul ili Anadolu Yakası okul öncesi ve ilkököl grubunda 13.295, ortaokul grubunda 15.002 ve lise grubunda 13843 öğretmen görev yapmaktadır. (İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019). Araştırmanın evreninin heterojen olduğu düşünülerek ve  $p=0,5$ ,  $q=0,5$  alınarak aşağıdaki formüle göre örneklem hesaplanmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004).

$$N = N \cdot t^2 \cdot p \cdot q / (d^2 (N-1) + t^2 \cdot p \cdot q)$$

$$n = \text{Örnekleme alınacak birey sayısı}$$

$$N = \text{Evrendeki birey sayısı} \quad N = 42140$$

$$p = \text{incelenecek olayın görülüş sıklığı} \quad p=0.50$$

$$q = \text{incelenecek olayın görülmemiş sıklığı} (1-p) \quad q=0.50$$

$$t = Z \text{ sayısı (istenilen güven aralığında)} \quad t=1.96$$

$$d = \text{Katlanılabilir hata oranı} \quad d=0.05$$

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2(N - 1) + t^2 \cdot p \cdot q} = \frac{42140 \cdot (1,96)^2 \cdot 0,50 \cdot 0,50}{(0,05)^2 \cdot (42140 - 1) + (1,96)^2 \cdot 0,50 \cdot 0,50} = 380,698$$

Yukarıda belirtilen formüle göre yapılan hesaplamaların sonucunda 381 katılımcı öğretmenden alınan görüşlerin evreni temsil etme gücüne sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu sayı; hem daha büyük bir örneklem ile çalışabilmek amacıyla hem de araştırmada “oranlı eleman örnekleme yöntemi” kullanılması hedeflendiği, 381 yerine 1000 öğretmenden görüş alınmasına karar verilmiştir. Bu aşamadan sonra her bir eğitim kademesinde yer alan öğretmen sayılarının toplam öğretmen sayısı içerisindeki oranları belirlenmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucunda 42140 öğretmenin  $[(100 \times 13295) / 42140] = \%31,55$ 'inin okul öncesi

ve ilkokullarda,  $[(100 \times 13843) / 42140] = \%32,85$ 'inin ortaokullarda ve  $[(100 \times 15002) / 42140] = \%35,60$ 'ının liselerde görev yaptığı sonucuna varılmıştır.

Ölçekleri okullarda uygulayabilmek için gerekli izinler alındıktan sonra, araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlere, ölçek formları araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır. Katılımcı öğretmenler tarafından geri dönüşü sağlanan anket formları sayısının 748 olduğu tespit edilmiş, bu formlar içerisinde de sıklıkla aynı şıkların işaretlendiği, eksik, hatalı doldurmaların olduğu 53 adet form araştırma kapsamına alınmamıştır. Evren-örneklem hesaplamalarına uygunluk açısından 691 kişilik örneklemin 205'i (%31,55) ilkokullarda, 227'si (%32,85) ortaokullarda ve 246'sı (%35,60) liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşması gerekliliğine göre;  $(748 - 53 = 695)$  eğitim kademesine de uygunluğu tespit edilmiş olan dört adet anket formu "random" olarak seçildikten sonra araştırmaya dahil edilmeyerek 691 kişi ile çalışma grubu netleştirilmiştir.

- İstanbul Anadolu Yakası Örneklem Grubu Demografik Özellikleri

691 kişilik İstanbul Anadolu Yakası nicel araştırma örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri, betimleyici istatistiklerle frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış ve ölçeğin ortalama puanları için  $\bar{x}$  ve % değerleri tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırma grubunun cinsiyet bilgisine göre dağılımı Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı - Türkiye**

Değişken	N	(%)
Kadın	297	43
Erkek	394	57
Toplam	691	100

Tablo 3.1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin 297'sinin (%43) kadın; 294'ünün (%57) erkek olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun yaşlarına göre dağılımı ise Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı - Türkiye**

<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>(%)</b>
21-30	208	30.1
31-40	332	48
41-50	106	15.3
51 ve üzeri	45	6.5
Toplam	691	100

Tablo 3.2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin 208’inin (21-30) yaş grubunda, 332’sinin 31-40 yaş grubunda 106’sının 41-50 yaş grubunda, 45’inin 51 ve üzeri yaş grubunda olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun mesleki kıdem bilgisine göre dağılımı Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı - Türkiye**

<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>(%)</b>
1-10 yıl	402	58,2
11-20 yıl	188	27,2
20 yıl ve üzeri	101	14.6
Toplam	691	100

Tablo 3.3’te araştırmaya katılan öğretmenlerin 402’sinin 1-10 yıl aralığında, 188’inin 11-20 yıl aralığında, 101’inin ise 20 yıl üzeri mesleki görev süresine sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun görev yapmakta oldukları okul kademesi bilgisine göre dağılımı Tablo 3.4’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Kademesine Göre Dağılımı - Türkiye**

<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>(%)</b>
Okulöncesi ve İlkokul	218	31,5
Ortaokul	227	32,9
Lise	246	35,6
Toplam	691	100

Tablo 3.4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin 218'inin okul öncesi ve ilkokullarda, 227'sinin ortaokullarda, 246'sının ise liselerde görev yapmakta olduğu görölmektedir.

Araştırma grubunun eğitim seviyelerine göre dağılımı Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı - Türkiye**

Değişken	N	(%)
Lisans	589	85,2
Lisansüstü	102	14,8
Toplam	691	100

Tablo 3.5'te araştırmaya katılan öğretmenlerin 589'unun lisans, 102'sinin ise lisansüstü eğitim almış olduğu görölmektedir.

### 3.2.1.2. İngiltere Safhası için Evren ve Örneklem Yapısı

Araştırmanın gerçekleştirileceği diğer bölge olan İngiltere için ulaşılabilir evren olan Brighthon&Hove Bölgesi'nde okul öncesi-ilkokul grubunda 1855, ortaokul-lise grubunda 2165 öğretmenin görev yapmakta olduğu belirlenmiştir (Brighton&Hove City Council, 2019). Araştırmanın evreninin heterojen olduğu varsayımına göre  $p=0,5$   $q=0,5$  alınarak aşağıdaki formüle (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004) göre örneklem hesaplanmıştır.

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

$$n = \text{Örnekleme alınacak birey sayısı}$$

$$N = \text{Evrendeki birey sayısı} \quad N = 4020$$

$$p = \text{incelenecek olayın görölüş sıklığı} \quad p=0.50$$

$$q = \text{incelenecek olayın görölmeyiş sıklığı} (1-p) \quad q=0.50$$

$$t = \text{Z sayısı (istenilen güven aralığında)} \quad t=1.96$$

$$d = \text{Katlanılabilir hata oranı} \quad d=0.10$$

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2(N - 1) + t^2 \cdot p \cdot q} = \frac{4020 \cdot (1,96)^2 \cdot 0,50 \cdot 0,50}{(0,10)^2 \cdot (4020 - 1) + (1,96)^2 \cdot 0,50 \cdot 0,50} = 93,82$$

Yukarıda belirtilen formüle göre yapılan hesaplamada 94 katılımcı öğretmen görüşünün evreni temsil etme gücüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu sayı hem daha büyük bir örneklem ile çalışabilmek amacıyla hem de araştırmada “tabakalı örnekleme yöntemi” kullanılması planlandığı için araştırmının başında 250 öğretmenden veri toplanmasına karar verilmiştir. Bu aşamadan sonra her bir eğitim kademesinde yer alan öğretmen sayılarının toplam öğretmen sayısı içerisindeki oranları belirlenmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucunda 4020 öğretmenin  $[(100 \times 1855) / 4020] = \%46,14$ 'ünün okul öncesi ve ilkokullarda,  $[(100 \times 2165) / 4020] = \%53,86$ 'sının ortaokullarda ve liselerde görev yaptığı bulunmuştur.

Ölçekleri okullarda uygulamak için gerekli “etik onam formu” hazırlandıktan sonra (EK-4), araştırma kapsamındaki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere ölçek formları araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır. Katılımcı öğretmenler tarafından geri dönüşü sağlanan anket formları sayısının 197 olduğu tespit edilmiş, bu formlar içerisinde de sıklıkla aynı şıkların işaretlendiği, eksik, hatalı doldurmaların olduğu 13 adet form araştırma kapsama alınmamıştır. Evren örneklem hesaplamalarına uygunluğu açısından 182 kişilik örneklemin 84'ü (%46,15) okulöncesi ve ilkokullarda, 98'i (%53,85) ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşması gerekliliğine göre;  $(197 - 13 = 184)$  2 adet anket formu “random” olarak seçilip, eğitim kademesinin de uygunluğu tespit edildikten sonra araştırmaya dahil edilmeyerek 182 kişi ile çalışma grubu netleştirilmiştir.

- Brighton&Hove Bölgesi Örneklem Grubu Demografik Özellikleri

182 kişilik Brighton&Hove Bölgesi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış ve ölçeğin ortalama puanları için  $\bar{x}$  ve % değerleri tablolar halinde sunulmuştur.



Araştırma grubunun cinsiyet bilgilerine göre dağılımı Tablo 3.6’da gösterilmiştir.

**Tablo 3.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı - İngiltere**

<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>(%)</b>
Kadın	116	63,7
Erkek	66	36,3
Toplam	182	100

Tablo 3.6’da araştırmaya katılan öğretmenlerin 116’sının kadın, 66’sının erkek olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun yaşlarına göre dağılımı Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı - İngiltere**

<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>(%)</b>
21-30	49	26,9
31-40	47	25,8
41-50	43	23,6
51 ve üzeri	43	23,6
Toplam	182	100

Tablo 3.7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin 49’unun 21-30, 47’sinin 31-40, 43’ünün 41-50, 43’ünün ise 51 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı - İngiltere**

<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>(%)</b>
1-10 yıl	87	47,8
11-20 yıl	44	24,2
20 yıl ve üzeri	51	28
Toplam	182	100

Tablo 3.7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin 87’sinin 1-10 yıl, 44’ünün 11-20 yıl, 51’inin ise 20 yıl üzeri çalışma süresine sahip oldukları görülmektedir.

Araştırma grubunun okul kademesine göre dağılımı Tablo 3.9’da gösterilmiştir.

**Tablo 3.9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Kademesine Göre Dağılımı - İngiltere**

Değişken	N	(%)
Okulöncesi ve İlkokul	84	46,2
Ortaokul ve lise	98	53,8
Toplam	182	100

Tablo 3.9’da araştırmaya katılan öğretmenlerin 84’ünün okul öncesi ve ilkokullarda, 98’inin ise ortaokul ve liselerde görev yapmakta olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunun eğitim seviyesi bilgilerine göre dağılımı Tablo 3.10’da gösterilmiştir.

**Tablo 3.10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı - İngiltere**

Değişken	N	(%)
Lisans	46	25,3
Lisansüstü	136	74,7
Toplam	182	100

Tablo 3.10’da araştırmaya katılan öğretmenlerin 46’sının lisans, 136’sının ise lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

### 3.2.2. Nitel Çalışma Grupları

Araştırmanın nitel boyutu için çalışma grubunun belirlenmesine yönelik karma desen örnekleme yöntemlerinden seçkisiz olmayan bir örnekleme türü olan “amaçlı (yargıya dayalı) örnekleme yöntemi” alt türlerinden “ölçüt örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Rastgele örnekleme imkanının olmayacağı kadar küçük ve/veya sınırlı durumlarda amaçlı örnekleme yöntemine başvurulabilir (Maxwell, 1997, s. 87; Böke, 2014, s. 125). Amaçlı

örneklemede hedeflenen; bilgi yüklü durumları stratejik ve amaçlı olarak seçebilmektir (Patton, 2014, s.243). Ölçüt örneklemede ise gözlem birimleri; problemle ilgili olarak belirlenen belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşmalıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırmada, görüşmenin gerçekleştirileceği kişilerin seçilmesinde, okul yöneticilerine yönelik sorulara sağlıklı değerlendirmeler yapabilmeleri açısından katılımcıların buldukları kurumda en az bir yıldır görev yapıyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Nitel araştırmalar için bazı araştırmacılar belirli bir örneklem sayısının hesaplanamayacağını, nitel araştırmaların amacının sonuçları tüm evrene genellemek olmadığını, doygunluğa ulaşmanın yeterli olduğunu vurgulamışlardır (Collins, Onwuegbuzie ve Jiao, 2006). Çalışma grubu sayısına yönelik olarak Lincoln ve Guba (1985), mülakatlarda aynı yanıtları almaya başlayınca kadar; diğer bir ifade ile doygunluk derecesine ulaşana kadar yeni kişilerle görüşme yapmayı önermektedir. Görüşmelerden gelen yeni bir bilgi bulunmadığı zaman görüşmeler sonlandırılmalıdır. Doygunluğun ne zaman meydana gelebileceğini önceden bilmek mümkün olmadığı için veri analizi, veri toplama işlemi ile aynı anda gerçekleştirilmelidir (Merriam ve Tisdell, 2015, s.101). Bu bağlamda bu çalışmada uygun veriler sağlanana kadar ve katılımcıların yanıtları benzerlikler gösterene dek mülakatlar gerçekleştirilmiş ve her iki çalışma grubu için 15'er kişi olmak üzere, toplamda 30 kişilik bir katılımcı grubuna ait görüşler tez çalışmasının nitel boyutu kapsamında değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmada katılımcı görüşleri çalışma grubunun kimlik bilgilerinin mahremiyetini sağlamak amacıyla "kod" kullanılarak verilmiştir. Bu sebeple, katılımcıları tanımlayan kodlamalar her bir katılımcıya Türkiye grubunda ise; T (T1, T2, T3, vb.) şeklinde, İngiltere grubunda ise U (U1, U2, U3, vb.) şeklinde oluşturulmuştur.

- İstanbul Anadolu Yakası (Türkiye) Nitel Çalışma Grubu Demografik Özellikleri  
İlk olarak Türkiye okullarında gerçekleştirilen çalışmaya yönelik olarak katılımcılara ilişkin demografik özellikler Tablo 3.11 ile detaylı olarak sunulmuştur.

**Tablo 3.11. Katılımcıların Demografik Özellikleri - Türkiye**

<b>Katılımcı</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>Yaş</b>	<b>Kıdem Yılı</b>	<b>Okul Kademeleri</b>	<b>Eğitim Seviyesi</b>
<b>T1</b>	Erkek	29	6	Ortaokul	Yüksek Lisans
<b>T2</b>	Erkek	43	16	Lise	Lisans
<b>T3</b>	Kadın	36	9	Ortaokul	Lisans
<b>T4</b>	Erkek	33	10	Ortaokul	Yüksek Lisans
<b>T5</b>	Kadın	38	14	Lise	Yüksek Lisans
<b>T6</b>	Erkek	53	27	Lise	Lisans
<b>T7</b>	Erkek	27	3	İlkokul	Lisans
<b>T8</b>	Kadın	42	16	İlkokul	Yüksek Lisans
<b>T9</b>	Kadın	39	15	Lise	Yüksek Lisans
<b>T10</b>	Kadın	46	20	İlkokul	Lisans
<b>T11</b>	Erkek	43	17	İlkokul	Lisans
<b>T12</b>	Erkek	38	11	Lise	Yüksek Lisans
<b>T13</b>	Kadın	36	14	Lise	Lisans
<b>T14</b>	Kadın	25	1	İlkokul	Lisans
<b>T15</b>	Kadın	28	3	Ortaokul	Yüksek Lisans

Tablo 3.11 incelendiğinde, katılımcıların sekizinin kadın, yedisinin erkek olduğu; okul kademeleri olarak ilkökul, ortaokul ve lise gibi çeşitli seviyelerde dağılım gösterdikleri, yaşlarının 25 ile 53 arasında değişen bir skalada yer aldığı, eğitim durumlarının ise çoğunlukla lisans ve lisansüstü olarak dengeli bir şekilde dağıldığı görülmektedir.

- Brighton&Hove Bölgesi (İngiltere) Nitel Çalışma Grubu Demografik Özellikleri İngiltere okullarında gerçekleştirilen çalışmaya yönelik olarak katılımcılara ait kod isimleri içerikleri ve katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3.12 ile detaylı olarak gösterilmiştir.

**Tablo 3.12. Katılımcıların Demografik Özellikleri - İngiltere**

<b>Katılımcı</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>Yaş</b>	<b>Kıdem Yılı</b>	<b>Okul Kademeleri</b>	<b>Eğitim Seviyesi</b>
U1	Erkek	33	4	Lise	Yüksek Lisans
U2	Erkek	47	11	Lise	Yüksek Lisans
U3	Kadın	28	3	İlkokul	Lisans
U4	Kadın	55	26	Lise	Lisans
U5	Erkek	29	2	İlkokul	Yüksek Lisans
U6	Kadın	52	19	Lise	Lisans
U7	Erkek	47	14	İlkokul	Yüksek Lisans
U8	Kadın	38	7	İlkokul	Yüksek Lisans
U9	Kadın	32	6	Lise	Yüksek Lisans
U10	Kadın	45	17	İlkokul	Yüksek Lisans
U11	Erkek	58	22	Lise	Lisans
U12	Erkek	52	24	İlkokul	Yüksek Lisans
U13	Kadın	34	7	Lise	Yüksek Lisans
U14	Erkek	33	3	Lise	Yüksek Lisans
U15	Erkek	49	15	İlkokul	Lisans

Tablo 3.12.'de görüldüğü üzere katılımcıların sekizinin erkek, yedisinin kadın olduğu, yaşlarının 28 ile 58 arasında değiştiği, lise ve ilkokul gibi çeşitli eğitim kademelerinde görev yaptıkları, eğitimlerinin ise çoğunlukla lisansüstü mezuniyet seviyesinde olduğu dikkat çekmektedir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın bu boyutu için, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklerden ve konu ile ilgili alanyazına kazandırılmış olan hazır ölçeklerden birlikte yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında yararlanılmış olan formlara kısaca değinildikten sonra detaylı incelemelerine ilerleyen bölümlerde yer verilmiştir.

- Çevik Liderlik Ölçeği (Özdemir ve Çetin, 2019): Çalışmanın nicel bölümünde İstanbul Anadolu Yakası (Türkiye) araştırma grubuna uygulanmış Türkçe dilinde ölçme aracıdır.
- The Agile Leadership Scale: Çalışmanın nicel bölümünde Brighton&Hove bölgesi (İngiltere) araştırma grubuna uygulanmış İngilizce dilinde ölçme aracıdır.
- Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Dağlı, Elçiçek ve Han, 2018): Çalışmanın nicel bölümünde İstanbul Anadolu Yakası (Türkiye) araştırma grubuna uygulanmış olup Meyer, Allen, ve Smith (1993) tarafından geliştirilmiş olan The Organisational Commitment Questionnaire formunun Türkçe diline uyarlanmış versiyonundaki ölçme aracıdır.
- The Organisational Commitment Questionnaire (Meyer, Allen, & Smith, 1993): Çalışmanın nicel bölümünde Brighton&Hove bölgesi (İngiltere) araştırma grubuna uygulanmış İngilizce dilinde ölçme aracıdır.
- Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgi Formları: Araştırma bölgelerinin her ikisinde kullanılmış Türkçe ve İngilizce formlardır.

### 3.3.1. Çevik Liderlik Ölçeği

İlgili alanyazın incelendiğinde, “örgütsel çeviklik” olgusuna yönelik finans sektöründe Araza (2015), bankacılık sektöründe Nafai (2015), bilgi teknolojileri alanında Zain (2003) tarafından geliştirilmiş ölçeklere rastlanmaktadır. Bunlara ek olarak Valencia (2013)’nın, La Verne Üniversitesi’nde yürütmüş olduğu tez çalışmasında çevik liderlik evrelerine yönelik Joiner’den esinlenerek bir ölçme aracı hazırladığı görülmektedir. Ancak çevik liderlik davranış özelliklerini belirlemeye yönelik geliştirilmiş bir ölçek alanyazına henüz kazandırılmamıştır. Dolayısıyla eğitim örgütleri için oldukça yeni bir kavram olan çevik liderlikle ya da çeviklik kültürünün herhangi bir yönü ile ilgili eğitim örgütlerinde araştırma yapmaya kolaylık sağlayacak bir ölçek bulunmamaktadır. Oldukça yeni bir kavram olan çeviklik kavramının eğitim örgütlerine kazandırılması fikri düşünüldüğünde eğitim

kurumlarının temel yapı taşları olan eğitim liderleri üzerinden çalışmalar yürütmek ve bu liderlerde çeviklik özellikleri aramak düşüncesinin oldukça yararlı olacağı ve ilgili alanyazındaki büyük bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

Bu düşünceler ışığında bu çalışmada ilk olarak öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerini saptamaya yönelik bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiş ve teze yönelik veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Çevik Liderlik Ölçeği” ile elde edilmiştir. Bu bağlamda ölçeğin hazırlanması sürecinde ölçme aracı geliştirme aşamaları literatürüne uygun olarak aşağıda belirtilen temel aşamalar izlenmiştir. Bu işlem basamakları (Osborne, Costello ve Kellow, 2008; Tucker ve MacCallum, 1997; Field, 2013; Büyüköztürk, 2011; Kartal ve Bardakçı, 2018; Malhotra, 2006, s.93) şu şekildedir:

- Madde havuzunun oluşturulması
- Uzman görüşüne göre görünüş ve kapsam geçerliliğinin belirlenmesi
- Ölçek yapısının oluşturulması
- Çalışma grubunun belirlenmesi
- Ölçek geçerlilik çalışmaları
- Alt boyutların adlandırılması
- Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları
- Ölçek maddelerinin sıralanması

### **3.3.1.1. Madde Havuzunun Oluşturulması**

Ölçek maddelerinin hazırlanması kapsamında, çevik liderlik ile ilgili alanyazın detaylı bir şekilde taranmış ve kavramsal yapı belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin oluşturulmasında ilk olarak “çevik liderlik paradigması” üzerine yürütülmüş çalışmalardan yararlanılmıştır (Hayward, 2018; Joiner ve Josephs, 2006; Kelly, 2012, Valencia, 2013; Passmore vd., 2010; Henson 2015; David, 2016; MacIntrye, 2017; Mulder 2018). İkinci olarak, madde havuzu oluşturmaya yardımcı olması açısından öğretmenlere yönelik on sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu; kendi branşında ve pedagojik anlamda başarı göstermiş 25 öğretmene uygulanmıştır. Katılımcıların bu çalışmada yer alma konusunda istekli ve gönüllü

olmaları koşuluna özellikle dikkat edilmiştir. Katılımcı görüşlerinin değerlendirilmesinin ardından 96 maddelik bir havuz araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

### 3.3.1.2. Uzman Görüşüne Göre Görünüş ve Kapsam Geçerliliğinin Belirlenmesi

İlk olarak ölçme aracının ölçmek istenileni ölçüyor görünmesi gerekliliğine dayanan, sayısal ve mantıksal bulgulardan ziyade mantıksal kanaate göre oluşturulan "görünüş geçerliliği" (Kartal ve Bardakçı, 2018) koşulunun sağlanması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Görünüş geçerliliği için "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" disiplinde çokça çalışmalar yapmış, deneyimli ve kabul görmüş on uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar taslak ölçeğin "ölçmeyi amaçladığı yapıyı ölçüyor görüldüğü" konusunda ortak bir görüş bildirmişlerdir. Madde düzeyli bu analiz çalışmasında değerlendirme verecek uzmanların sayısının en az beş olması gerekmektedir (Lawshe, 1975). Ayrıca  $\alpha=0,05$  anlamlık değerine göre 10 uzman için madde Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) değeri minimum 0,62 olmalıdır (Veneziano ve Hooper, 1997).

Uzmanlardan ölçek maddelerini, "gerekli", "düzeltilmeli" ve "gereksiz" olmak üzere üç seçenek üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler ile her bir madde için kapsam geçerlik oranları aşağıdaki formül ile hesaplanmıştır:

$$KGO = \frac{nG}{n} - 1 \quad n: \text{değerlendiren uzman sayısı} \quad nG: \text{maddeyi uygun bulan uzman sayısı}$$

Bu hesaplama sonucunda Tablo 3.13'te verilen sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu hesaplama göre 6, 19, 33, 45, 70, 78, 87 ve 95 numaralı maddeler minimum KGO değerinin altında kaldığı için bu maddeler elenerek ölçek maddeleri sayısı 88 maddeye düşürülmüştür.

**Tablo 3.13. Madde Havuzu İçin Tespit Edilen Kapsam Geçerlik Oranları**

SORU NO	GEREKLİ	DÜZELTİLMELİ	GEREKSİZ	KGO ((NG/(N/2))-1)
1	10	0	0	1
2	9	1	0	0,8
3	10	0	0	1
4	10	0	0	1
5	10	0	0	1



SORU NO	GEREKLİ	DÜZELTİLMELİ	GEREKSİZ	KGO ((NG/(N/2))-1)
6	7	2	1	0,4*
7	10	0	0	1
8	9	1	0	0,8
9	10	0	0	1
10	10	0	0	1
11	10	0	0	1
12	10	0	0	1
13	10	0	0	1
14	10	0	0	1
15	10	0	0	1
16	10	0	0	1
17	10	0	0	1
18	10	0	0	1
19	8	1	1	0,6*
20	10	0	0	1
21	10	0	0	1
22	10	0	0	1
23	10	0	0	1
24	10	0	0	1
25	10	0	0	1
26	9	1	0	0,8
27	9	1	0	0,8
28	10	0	0	1
29	10	0	0	1
30	10	0	0	1
31	9	1	0	0,8
32	10	0	0	1
33	6	1	3	0,2*
34	10	0	0	1
35	9	1	0	0,8
36	10	0	0	1
37	10	0	0	1
38	10	0	0	1
39	10	0	0	1
40	10	0	0	1
41	10	0	0	1
42	9	0	1	0,8
43	10	0	0	1
44	10	0	0	1
45	4	2	4	-0,2*
46	10	0	0	1
47	10	0	0	1
48	10	0	0	1
49	10	0	0	1
50	10	0	0	1
51	9	1	0	0,8
52	10	0	0	1
53	10	0	0	1
54	10	0	0	1

<b>SORU NO</b>	<b>GEREKLİ</b>	<b>DÜZELTİLMELİ</b>	<b>GEREKSİZ</b>	<b>KGO ((NG/(N/2))-1)</b>
55	10	0	0	1
56	10	0	0	1
57	9	1	0	0,8
58	9	1	0	0,8
59	10	0	0	1
60	10	0	0	1
61	10	0	0	1
62	10	0	0	1
63	10	0	0	1
64	9	1	0	0,8
65	10	0	0	1
66	10	0	0	1
67	10	0	0	1
68	10	0	0	1
69	10	0	0	1
70	5	2	3	0*
71	10	0	0	1
72	10	0	0	1
73	10	0	0	1
74	10	0	0	1
75	10	0	0	1
76	10	0	0	1
77	10	0	0	1
78	8	1	1	0,6*
79	10	0	0	1
80	10	0	0	1
81	10	0	0	1
82	10	0	0	1
83	10	0	0	1
84	10	0	0	1
85	10	0	0	1
86	9	1	0	0,8
87	8	2	0	0,6*
88	10	0	0	1
89	10	0	0	1
90	10	0	0	1
91	10	0	0	1
92	10	0	0	1
93	10	0	0	1
94	10	0	0	1
95	7	2	1	0,4*
96	10	0	0	1

Ölçeğin tamamına ait Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) değeri, kabul edilen maddelerin KGO değerleri ortalaması alınarak hesaplanmış ve bu değer 0,972 olarak tespit edilmiştir. Bu

sonuca göre; elde edilen KGO değerlerinin ölçeğin ölmeyi amaçladığı kavramsal yapının kapsamını %97,2 oranında temsil ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

### **3.3.1.3. Ölçek Yapısının Oluşturulması**

Ölçek taslağı, kişinin belli bir tutum nesnesine ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarına katılma derecesi hakkında bilgi verdiği ifadelere dayanan Likert tipi ölçek formunda (Gliem ve Gliem, 2003) hazırlanmıştır. Ölçek taslak formu 5’li Likert tipinde ve “(1) Hiç, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Sık sık, (5) Her zaman” şeklinde derecelendirilerek hazırlanmıştır. Ayrıca, pilot uygulamanın amacı ve nasıl cevaplanacağına ilişkin bilgiler sunan bir “yönerge” ve çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgileri elde etmek için oluşturulmuş “Kişisel Bilgiler Formu” ölçek taslağında yer almaktadır.

### **3.3.1.4. Ölçek Çalışması için Araştırma Grubunun Belirlenmesi**

Ölçek çalışması için İstanbul ili Anadolu Yakası 2018-2019 eğitim öğretim yılında okul öncesi ve ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretiler evren olarak düşünölmüş ve bu gruptan “basit rastgele örnekleme yöntemi” ile çalışma grubuna öğretiler seçilmesi planlanmıştır. Bu yöntem ile örnekleme seçiminin en önemli avantajının her bir anakötle elemanının "aynı olasılıkla" örnekleme girebilme ihtimali olduğu düşünölmektedir (Kothari, 2004). İstanbul ili devlet okullarında görev yapan öğretiler sayısının 42.140 olduğu bilgisi göz önüne alındığında (İstanbul MEB, 2019), örnekleme sayısının minimum değerinin  $\alpha = 0.05$  örnekleme hatası için Tablo 3.14’te göröldüğü üzere en az 381 olduğu tespit edilmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004).

**Tablo 3.14. Evrene Göre Örneklem Büyüklükleri (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.50)**

Evren Büyüklüğü	+- 0.03 örnekleme hatası (d)			+-0.05 örnekleme hatası (d)			+-0.10 örnekleme hatası (d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7
	100	92	87	90	80	71	77	49	38
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	<b>381</b>	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
10000000	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Ölçek geliştirme çalışmaları için madde sayısının en az 5 ila 10 katı kadar örneklem büyüklüğü hedeflenmesi önerilmektedir (Meyer, Gamst ve Guarino, 2006). Bu doğrultuda örneklem büyüklüğü belirlenirken taslak ölçekte yer alan madde sayısının en az 10 katı kadar kişi sayısının katılımı hedeflenmiştir ( $88 \times 10 = 880$ ). Katılımcıların anketleri eksik ve hatalı doldurma ihtimali de göz önünde bulundurularak, İstanbul ili okulu öncesi, ilköğretim ve ortaokul, lise seviyelerinde görev yapmakta olan 1500 öğretmen çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubuna ulaştırılan ölçeklerden 372 tanesi geri dönmemiş, 72 tanesi eksik/hatalı doldurulduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak 1056 öğretmen yanıtlarını içeren anketler değerlendirmeye alınmıştır. Demografik olarak çalışma grubunun özellikleri; cinsiyet, yaş, kıdem, okul kademesi ve eğitim düzeyine göre aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir. Ölçek çalışmasına katılım gösteren öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre oranları şu şekildedir:

**Tablo 3.15. Cinsiyet Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı**

Değişken	Kişi Sayısı	Oran (%)
Kadın	471	44.6
Erkek	585	55.4
Toplam	1056	100

Tablo 3.15 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre; kadın katılımcıların 471 (%45), erkek katılımcıların ise 585 (%55) kişi olduğu görülmektedir. Ölçek çalışmasına katılım gösteren öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre oranları şu şekildedir:

**Tablo 3.16. Yaş Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı**

Değişken	Kişi Sayısı	Oran (%)
21-30	359	34.0
31-40	479	45.4
41-50	154	14.6
51 ve üzeri	64	6.1
Toplam	1056	100

Tablo 3.16 incelendiğinde, yaş değişkenine göre 21-30 yaş grubunun 359 (%34), 31-40 yaş grubunun 479 (%45), 41-50 yaş grubunun 154 (%15), 51 ve üzeri yaş grubunun ise 64 (%6) kişi sayısından oluştuğu görülmektedir. Ölçek çalışmasına katılım gösteren öğretmenlerin kıdem değişkenine göre oranları şu şekildedir:

**Tablo 3.17. Kıdem Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı**

Değişken	Kişi Sayısı	Oran (%)
1-5 yıl	284	26.9
6-10 yıl	341	32.3
11-15 yıl	181	17.1
16-20 yıl	104	9.8
21 yıl ve üzeri	146	13.8
Toplam	1056	100

Tablo 3.17 incelendiğinde kıdem değişkenine göre; 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcıların 284 (%27), 6-10 yıl kıdeme sahip katılımcıların 341 (%32), 11-15 yıl kıdeme sahip katılımcıların 181 (%17), 16-20 yıl kıdeme sahip katılımcıların 104 (%10), 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip katılımcıların ise 146 (%14) kişi olduğu görülmektedir. Ölçek çalışmasına katılım gösteren öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okul kademesi değişkenine göre oranları şu şekildedir:

**Tablo 3.18. Okul Kademesi Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı**

Değişken	Kişi Sayısı	Oran (%)
Okulöncesi ve ilkokul	330	31.3
Ortaokul	384	36.4
Lise	342	32.4
Toplam	1056	100

Tablo 3.18 incelendiğinde, okul kademesi değişkenine göre; okul öncesi ve ilkokul grubunun 330 (%31), ortaokul grubunun 384 (%36), lise grubunun ise 342 (%32) kişiden oluştuğu görülmektedir. Ölçek çalışmasına katılım gösteren öğretmenlerin eğitim seviyelerine göre oranları şu şekildedir:

**Tablo 3.19. Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Örneklem Dağılımı**

Değişken	Kişi Sayısı	Oran (%)
Lisans	895	84.8
Lisansüstü	161	15.2
Toplam	1056	100

Tablo 3.19 incelendiğinde, eğitim düzeyi değişkenine göre lisans mezunu katılımcıların 895 (%85), lisansüstü çalışmalarını tamamlamış katılımcıların ise 161 (%15) kişi olduğu görülmektedir.

### **3.3.1.5. Ölçeğin Geçerlilik Çalışmaları**

Ölçme aracının ortaya konulan kavramsal yapıyı ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili olarak analiz çalışmaları IBM SPSS Statistics 23 Paket Programı kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile test edilmiştir. AFA, örgütsel çalışmalarda sıfırdan geliştirilen ölçekler için kullanılan yaygın ve kabul görmüş bir tekniktir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Faktör analizi çalışmaları, ölçek yapısına uymayan ya da herhangi bir faktör ile ilişkilendirilemeyen maddeler elenerek analizin tekrarlanması esasına dayanmaktadır (Tucker ve MacCallum, 1997). Bu çalışmada toplamda 11 kez faktör analizi gerçekleştirilerek ölçeğin son hali

oluşturulmuştur. Uygulanmış olan her bir faktör analizine yönelik içerik faktör analizi bölümlerinde detaylı olarak açıklanmıştır.

- **Faktör Analizi - 1**

Faktör analizi çalışmaları kapsamında ilk olarak veri üzerinde KMO (Kaiser – Meyer - Olkin) katsayısı ve Bartlett testi hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. 88 madde üzerinden uygulanan analiz sonucu Tablo 3.20’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.20. Analiz 1 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları**

<b>Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüsü</b>	,971
Ki-kare	94912,899
<b>Bartlett Küresellik Testi</b>	Serbestlik Derecesi 3828
p	,000

Tablo 3.20’de görüldüğü üzere, KMO değeri 0,971 ile mükemmel olarak belirlenmiş ve Bartlett değeri de anlamlı ( $p < 0.001$ ) bulunarak verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

KMO ve Bartlett testi doğrulandıktan sonra temel bileşenler analizi ile maddelerin ortak yük değerleri (communalities) Tablo 3.21’de incelenmiştir. Bu tabloda her bir maddenin faktöre etkisi görülmektedir ve alanyazına göre çıkarım kolonununun 0,50 değerinin üstünde olması beklenmektedir (Field, 2013).

**Tablo 3.21. Analiz 1 - Maddelerin Ortak Yük Değerleri**

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 1	1,000	0,560
Madde 2	1,000	*0,464
Madde 3	1,000	0,537
Madde 4	1,000	0,709
Madde 5	1,000	0,675
Madde 6	1,000	0,586
Madde 7	1,000	0,592
Madde 8	1,000	0,546
Madde 9	1,000	0,678

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 10	1,000	0,692
Madde 11	1,000	0,676
Madde 12	1,000	0,578
Madde 13	1,000	0,868
Madde 14	1,000	0,940
Madde 15	1,000	0,584
Madde 16	1,000	0,817
Madde 17	1,000	0,879
Madde 18	1,000	0,923
Madde 19	1,000	0,790
Madde 20	1,000	0,655
Madde 21	1,000	*0,493
Madde 22	1,000	0,607
Madde 23	1,000	0,613
Madde 24	1,000	0,567
Madde 25	1,000	0,552
Madde 26	1,000	0,930
Madde 27	1,000	0,646
Madde 28	1,000	0,786
Madde 29	1,000	0,943
Madde 30	1,000	0,916
Madde 31	1,000	0,933
Madde 32	1,000	0,921
Madde 33	1,000	0,923
Madde 34	1,000	0,931
Madde 35	1,000	0,922
Madde 36	1,000	0,801
Madde 37	1,000	0,945
Madde 38	1,000	0,939
Madde 39	1,000	0,672
Madde 40	1,000	0,722
Madde 41	1,000	0,790
Madde 42	1,000	0,925
Madde 43	1,000	0,642
Madde 44	1,000	0,599
Madde 45	1,000	0,590
Madde 46	1,000	0,715
Madde 47	1,000	0,937
Madde 48	1,000	0,700
Madde 49	1,000	0,767
Madde 50	1,000	0,538
Madde 51	1,000	0,932
Madde 52	1,000	0,781
Madde 53	1,000	0,944
Madde 54	1,000	0,931
Madde 55	1,000	0,946
Madde 56	1,000	0,746
Madde 57	1,000	0,722
Madde 58	1,000	0,579
Madde 59	1,000	0,628
Madde 60	1,000	0,712
Madde 61	1,000	0,784
Madde 62	1,000	0,778
Madde 63	1,000	0,924
Madde 64	1,000	0,656
Madde 65	1,000	0,931
Madde 66	1,000	0,724
Madde 67	1,000	0,920
Madde 68	1,000	0,945



<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 69	1,000	0,920
Madde 70	1,000	0,756
Madde 71	1,000	0,580
Madde 72	1,000	0,954
Madde 73	1,000	0,937
Madde 74	1,000	0,581
Madde 75	1,000	*0,463
Madde 76	1,000	0,950
Madde 77	1,000	0,901
Madde 78	1,000	0,940
Madde 79	1,000	0,954
Madde 80	1,000	0,645
Madde 81	1,000	0,667
Madde 82	1,000	0,613
Madde 83	1,000	0,586
Madde 84	1,000	0,697
Madde 85	1,000	*0,483
Madde 86	1,000	0,705
Madde 87	1,000	0,638
Madde 88	1,000	0,660

Tablo 3.21’de görüldüğü üzere, bu değerler incelendiğinde 2., 21., 75. ve 85. maddeler için ortak yük değerleri 0,50 değerinin altındadır. Bu dört madde arasında 75. Madde 0,463 ile en düşük çıkarım değerine sahip olduğu için bu maddenin ölçekten çıkarılmasına ve faktör analizinin tekrarlanmasına karar verilmiştir.

- **Faktör Analizi - 2**

87 madde için yapılan 2. faktör analizinde KMO (Kaiser- Meyer- Olkin) kat sayısı ve Bartlett testi tekrar uygulanmış ve Tablo 3.22’de görülen sonuçlar elde edilmiştir.

**Tablo 3.22. Analiz 2 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları**

<b>Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüsü</b>	,971
Ki-kare	94854,501
<b>Bartlett Küresellik Testi</b>	Serbestlik Derecesi
	3741
	P
	,000

Tablo 3.22’de görüldüğü üzere KMO değeri 0,971 ile mükemmel olarak belirlenmiş ve Bartlett değeri de anlamlı ( $p < 0.001$ ) bulunarak verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

KMO ve Bartlett testi doğrulandıktan sonra temel bileşenler analizi ile maddelerin ortak yük değerleri (communalities) Tablo 3.23'te incelenmiştir.

**Tablo 3.23. Analiz 2 – Maddelerin Ortak Yük Değerleri**

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 1	1,000	0,561
Madde 2	1,000	*0,474
Madde 3	1,000	0,546
Madde 4	1,000	0,710
Madde 5	1,000	0,690
Madde 6	1,000	0,590
Madde 7	1,000	0,592
Madde 8	1,000	0,546
Madde 9	1,000	0,679
Madde 10	1,000	0,692
Madde 11	1,000	0,676
Madde 12	1,000	0,611
Madde 13	1,000	0,868
Madde 14	1,000	0,939
Madde 15	1,000	0,586
Madde 16	1,000	0,817
Madde 17	1,000	0,880
Madde 18	1,000	0,923
Madde 19	1,000	0,790
Madde 20	1,000	0,694
Madde 21	1,000	*0,495
Madde 22	1,000	0,600
Madde 23	1,000	0,663
Madde 24	1,000	0,587
Madde 25	1,000	0,552
Madde 26	1,000	0,930
Madde 27	1,000	0,648
Madde 28	1,000	0,787
Madde 29	1,000	0,943
Madde 30	1,000	0,916
Madde 31	1,000	0,933
Madde 32	1,000	0,921
Madde 33	1,000	0,923
Madde 34	1,000	0,932
Madde 35	1,000	0,922
Madde 36	1,000	0,801
Madde 37	1,000	0,945
Madde 38	1,000	0,939
Madde 39	1,000	0,667
Madde 40	1,000	0,723
Madde 41	1,000	0,790
Madde 42	1,000	0,925
Madde 43	1,000	0,645
Madde 44	1,000	0,599
Madde 45	1,000	0,595
Madde 46	1,000	0,715
Madde 47	1,000	0,938
Madde 48	1,000	0,700

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 49	1,000	0,767
Madde 50	1,000	0,566
Madde 51	1,000	0,932
Madde 52	1,000	0,781
Madde 53	1,000	0,944
Madde 54	1,000	0,932
Madde 55	1,000	0,946
Madde 56	1,000	0,746
Madde 57	1,000	0,722
Madde 58	1,000	0,590
Madde 59	1,000	0,627
Madde 60	1,000	0,689
Madde 61	1,000	0,783
Madde 62	1,000	0,778
Madde 63	1,000	0,924
Madde 64	1,000	0,656
Madde 65	1,000	0,931
Madde 66	1,000	0,723
Madde 67	1,000	0,920
Madde 68	1,000	0,945
Madde 69	1,000	0,921
Madde 70	1,000	0,756
Madde 71	1,000	0,602
Madde 72	1,000	0,954
Madde 73	1,000	0,937
Madde 74	1,000	0,584
Madde 76	1,000	0,950
Madde 77	1,000	0,901
Madde 78	1,000	0,940
Madde 79	1,000	0,954
Madde 80	1,000	0,667
Madde 81	1,000	0,705
Madde 82	1,000	0,638
Madde 83	1,000	0,585
Madde 84	1,000	0,701
Madde 85	1,000	*0,488
Madde 86	1,000	0,714
Madde 87	1,000	0,637
Madde 88	1,000	0,688

Tablo 3.23'te verilen bu değerlere göre; 2., 21. ve 85. maddeler için ortak yük değerleri 0,50 değerinin altındadır. Bu üç madde arasında 2. madde 0,474 değeri ile en düşük çıkarım değerine sahip olduğundan bu maddenin ölçekten çıkarılmasına ve faktör analizinin tekrarlanmasına karar verilmiştir.

- **Faktör Analizi - 3**

86 madde için yapılan 3. faktör analizinde KMO (Kaiser- Meyer- Olkin) kat sayısı ve Bartlett testi tekrar uygulanmış ve Tablo 3.24'te görülen sonuçlar elde edilmiştir.

**Tablo 3.24. Analiz 3 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları**

<b>Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüsü</b>	,971	
	Ki-kare	94807,572
<b>Bartlett Küresellik Testi</b>	Serbestlik Derecesi	3655
	P	,000

Tablo 3. 24'te görüldüğü üzere KMO değeri 0,971 ile mükemmel olarak belirlenmiş ve Bartlett değeri de anlamlı ( $p < 0.001$ ) bulunarak verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

KMO ve Bartlett testi doğrulandıktan sonra temel bileşenler analizi ile maddelerin ortak yük değerleri (communalities) Tablo 3.25'te incelenmiştir.

**Tablo 3.25. Analiz 3 - Maddelerin Ortak Yük Değerleri**

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 1	1,000	0,559
Madde 3	1,000	0,595
Madde 4	1,000	0,710
Madde 5	1,000	0,701
Madde 6	1,000	0,578
Madde 7	1,000	0,590
Madde 8	1,000	0,569
Madde 9	1,000	0,677
Madde 10	1,000	0,692
Madde 11	1,000	0,675
Madde 12	1,000	0,671
Madde 13	1,000	0,868
Madde 14	1,000	0,940
Madde 15	1,000	0,587
Madde 16	1,000	0,817
Madde 17	1,000	0,880
Madde 18	1,000	0,923
Madde 19	1,000	0,790
Madde 20	1,000	0,688
Madde 21	1,000	0,501
Madde 22	1,000	0,632
Madde 23	1,000	0,672
Madde 24	1,000	0,588
Madde 25	1,000	0,551
Madde 26	1,000	0,930
Madde 27	1,000	0,670
Madde 28	1,000	0,787
Madde 29	1,000	0,943

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 30	1,000	0,916
Madde 31	1,000	0,933
Madde 32	1,000	0,921
Madde 33	1,000	0,923
Madde 34	1,000	0,932
Madde 35	1,000	0,922
Madde 36	1,000	0,801
Madde 37	1,000	0,945
Madde 38	1,000	0,939
Madde 39	1,000	0,648
Madde 40	1,000	0,722
Madde 41	1,000	0,790
Madde 42	1,000	0,925
Madde 43	1,000	0,646
Madde 44	1,000	0,600
Madde 45	1,000	0,645
Madde 46	1,000	0,715
Madde 47	1,000	0,938
Madde 48	1,000	0,700
Madde 49	1,000	0,767
Madde 50	1,000	0,543
Madde 51	1,000	0,932
Madde 52	1,000	0,781
Madde 53	1,000	0,944
Madde 54	1,000	0,932
Madde 55	1,000	0,946
Madde 56	1,000	0,746
Madde 57	1,000	0,724
Madde 58	1,000	0,589
Madde 59	1,000	0,641
Madde 60	1,000	0,688
Madde 61	1,000	0,783
Madde 62	1,000	0,777
Madde 63	1,000	0,924
Madde 64	1,000	0,655
Madde 65	1,000	0,931
Madde 66	1,000	0,723
Madde 67	1,000	0,920
Madde 68	1,000	0,945
Madde 69	1,000	0,921
Madde 70	1,000	0,757
Madde 71	1,000	0,603
Madde 72	1,000	0,954
Madde 73	1,000	0,937
Madde 74	1,000	0,601
Madde 76	1,000	0,950
Madde 77	1,000	0,901
Madde 78	1,000	0,940
Madde 79	1,000	0,954
Madde 80	1,000	0,672
Madde 81	1,000	0,705
Madde 82	1,000	0,640
Madde 83	1,000	0,644
Madde 84	1,000	0,730
Madde 85	1,000	0,508
Madde 86	1,000	0,706
Madde 87	1,000	0,659
Madde 88	1,000	0,688

Tablo 3.25'te verilen bu değerlere göre; tüm maddelerin ortak yük değerlerinin 0,50 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. En düşük yük değeri 0,501 ile 21. maddede, en yüksek yük değeri ise 0,954 ile 79. maddede olduğu görülmektedir.

86 madde için de ortak yük değerleri eşik değerinin üzerinde olduğu için bir sonraki aşamaya geçilmiştir. Eigen değeri 1 kabul edilerek yapılan varyans analizi Tablo 3.26'da gösterilmiştir.

**Tablo 3.26. Analiz 3 - Modelin Son Haline İlişkin Açıklanan Toplam Varyans Miktarları**

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
	1	18,025	20,960	20,960	18,025	20,960	20,960	12,588	14,637
2	12,953	15,062	36,021	12,953	15,062	36,021	12,138	14,113	28,750
3	6,077	7,067	43,088	6,077	7,067	43,088	8,364	9,726	38,476
4	5,255	6,110	49,199	5,255	6,110	49,199	7,011	8,152	46,629
5	4,306	5,006	54,205	4,306	5,006	54,205	6,458	7,509	54,138
6	1,296	1,507	55,712	1,296	1,507	55,712	1,175	1,367	55,504
7	1,257	1,462	57,174	1,257	1,462	57,174	1,172	1,363	56,867
8	1,233	1,434	58,608	1,233	1,434	58,608	1,157	1,345	58,212
9	1,212	1,409	60,017	1,212	1,409	60,017	1,151	1,339	59,551
10	1,205	1,401	61,418	1,205	1,401	61,418	1,145	1,332	60,883
11	1,173	1,364	62,782	1,173	1,364	62,782	1,139	1,324	62,207
12	1,135	1,320	64,102	1,135	1,320	64,102	1,138	1,323	63,530
13	1,129	1,313	65,414	1,129	1,313	65,414	1,135	1,320	64,850
14	1,110	1,291	66,705	1,110	1,291	66,705	1,131	1,315	66,165
15	1,096	1,274	67,979	1,096	1,274	67,979	1,118	1,300	67,465
16	1,078	1,253	69,233	1,078	1,253	69,233	1,113	1,294	68,759
17	1,061	1,234	70,466	1,061	1,234	70,466	1,107	1,287	70,046
18	1,050	1,221	71,688	1,050	1,221	71,688	1,099	1,277	71,323
19	1,027	1,194	72,882	1,027	1,194	72,882	1,097	1,276	72,599
20	1,016	1,182	74,064	1,016	1,182	74,064	1,095	1,273	73,872
21	1,006	1,170	75,234	1,006	1,170	75,234	1,089	1,266	75,138
22	1,003	1,166	76,400	1,003	1,166	76,400	1,086	1,262	76,400
23	0,981	1,141	77,541						
24	0,958	1,114	78,655						
25	0,955	1,110	79,766						
26	0,937	1,090	80,856						
27	0,898	1,045	81,900						
28	0,887	1,031	82,931						
29	0,851	0,989	83,920						
30	0,819	0,953	84,873						
31	0,811	0,943	85,816						

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
	32	0,778	0,905	86,721					
33	0,765	0,889	87,610						
34	0,754	0,877	88,487						
35	0,740	0,860	89,347						
36	0,537	0,624	89,971						
37	0,527	0,613	90,584						
38	0,465	0,541	91,125						
39	0,451	0,525	91,650						
40	0,400	0,465	92,115						
41	0,384	0,447	92,562						
42	0,378	0,440	93,002						
43	0,348	0,405	93,407						
44	0,333	0,387	93,794						
45	0,306	0,355	94,149						
46	0,286	0,332	94,481						
47	0,263	0,306	94,787						
48	0,260	0,302	95,089						
49	0,257	0,298	95,388						
50	0,244	0,283	95,671						
51	0,237	0,276	95,946						
52	0,218	0,253	96,200						
53	0,205	0,238	96,438						
54	0,203	0,236	96,674						
55	0,199	0,231	96,905						
56	0,188	0,219	97,124						
57	0,180	0,209	97,333						
58	0,164	0,190	97,524						
59	0,150	0,174	97,698						
60	0,124	0,144	97,842						
61	0,114	0,133	97,975						
62	0,106	0,124	98,098						
63	0,103	0,120	98,219						
64	0,101	0,117	98,335						
65	0,096	0,111	98,447						
66	0,092	0,107	98,553						
67	0,090	0,105	98,659						
68	0,088	0,102	98,761						
69	0,083	0,096	98,857						
70	0,079	0,092	98,949						
71	0,076	0,088	99,038						
72	0,073	0,085	99,123						
73	0,072	0,084	99,207						
74	0,068	0,080	99,286						
75	0,066	0,077	99,363						
76	0,062	0,072	99,435						
77	0,061	0,071	99,507						
78	0,060	0,069	99,576						
79	0,056	0,065	99,641						
80	0,053	0,062	99,702						

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
	81	0,053	0,061	99,763					
82	0,047	0,054	99,818						
83	0,044	0,051	99,869						
84	0,042	0,049	99,918						
85	0,039	0,046	99,964						
86	0,031	0,036	100,000						

Tablo 3.26’da görüldüğü üzere 86 maddeli ölçek için 22 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu yapıda tespit edilen faktörler toplam varyansın %76,4’ünü açıklamakla birlikte özellikle 6. faktörden itibaren toplam varyansı açıklama oranlarının oldukça küçük olduğu görülmektedir.

Maddelerin tespit edilen 22 faktöre dağılımını belirlemek amacıyla yapılan Varimax dik döndürme analizi sonuçları Tablo 3.27’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.27. Analiz 3 - Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi**

Maddeler	Faktör										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Madde 36	0,872										
Madde 28	0,862										
Madde 19	0,857										
Madde 52	0,857										
Madde 41	0,856										
Madde 49	0,838										
Madde 56	0,834										
Madde 40	0,823										
Madde 66	0,818										
Madde 57	0,817										
Madde 46	0,812										
Madde 4	0,806										
Madde 10	0,799										
Madde 48	0,792										
Madde 43	0,750										
Madde 7	0,700										



Maddeler	Faktör										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Madde 25	0,685										
Madde 26		0,955									
Madde 69		0,954									
Madde 63		0,954									
Madde 42		0,952									
Madde 18		0,950									
Madde 17		0,928									
Madde 13		0,921									
Madde 16		0,895									
Madde 61		0,873									
Madde 62		0,869									
Madde 70		0,861									
Madde 9		0,808									
Madde 11		0,802									
Madde 64		0,797									
Madde 15		0,740									
Madde 79			0,938								
Madde 76			0,937								
Madde 55			0,936								
Madde 53			0,935								
Madde 29			0,935								
Madde 47			0,932								
Madde 14			0,931								
Madde 54			0,930								
Madde 51			0,928								
Madde 37				0,907							
Madde 38				0,902							
Madde 31				0,901							
Madde 34				0,898							
Madde 33				0,896							
Madde 32				0,895							
Madde 35				0,889							
Madde 30				0,886							
Madde 72					0,949						
Madde 68					0,947						
Madde 78					0,943						
Madde 73					0,940						
Madde 65					0,938						

Maddeler	Faktör										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Madde 67					0,928						
Madde 77					0,925						
Madde 71						0,695					
Madde 3						-0,484					
Madde 21							0,659				
Madde 20							0,462				
Madde 82								0,756			
Madde 80									0,751		
Madde 74									0,463		
Madde 87										0,794	
Madde 27											0,739
Madde 8											-0,527
Maddeler	Faktör										
	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Madde 23	0,779										
Madde 50		0,700									
Madde 58		0,586									
Madde 81			0,809								
Madde 60				-0,777							
Madde 45					0,778						
Madde 1					0,485						
Madde 6						0,664					
Madde 59							0,691				
Madde 83							-0,506				
Madde 86								0,810			
Madde 84									0,834		
Madde 12										0,795	
Madde 39											0,780
Madde 5*											
Madde 22*											
Madde 24*											
Madde 44*											
Madde 85*											
Madde 88*											

Tablo 3.27’de 22 faktörlü yapıya dağılmış 80 madde görülmektedir. Alanyazında, maddelerin yer aldıkları faktörler için yük değerlerinde alt sınırın 0,45 olarak kabul gördüğü

bilinmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Bu değerin altında kalan ve dolayısıyla hiçbir madde ile ilişkilendirilemeyen altı madde tespit edilmiş ve bu maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda; 5., 22., 24., 44., 85. ve 88. maddeler ölçekten çıkarılarak faktör analizinin tekrarlanmasına karar verilmiştir.

- **Faktör Analizi - 4**

80 madde için yapılan 4. faktör analizinde KMO (Kaiser- Meyer- Olkin) kat sayısı ve Bartlett testi tekrar uygulanmış ve Tablo 3.28’de görülen sonuçlar elde edilmiştir.

**Tablo 3.28. Analiz 4 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları**

<b>Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüsü</b>	,973
<b>Bartlett Küresellik Testi</b>	
Ki-kare	94545,410
Serbestlik Derecesi	3160
p	,000

Tablo 3.28’de görüldüğü üzere, KMO değeri 0,973 ile mükemmel olarak belirlenmiş ve Bartlett değeri de anlamlı ( $p < 0.001$ ) bulunarak verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

KMO ve Bartlett testi doğrulandıktan sonra temel bileşenler analizi ile maddelerin ortak yük değerleri (communalities) Tablo 3.29’da incelenmiştir.

**Tablo 3.29. Analiz 4 - Maddelerin Ortak Yük Değerleri**

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 1	1,000	0,599
Madde 3	1,000	0,649
Madde 4	1,000	0,709
Madde 6	1,000	0,745
Madde 7	1,000	0,583
Madde 8	1,000	0,601
Madde 9	1,000	0,675
Madde 10	1,000	0,691
Madde 11	1,000	0,674
Madde 12	1,000	0,623
Madde 13	1,000	0,868

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 14	1,000	0,939
Madde 15	1,000	0,581
Madde 16	1,000	0,817
Madde 17	1,000	0,879
Madde 18	1,000	0,922
Madde 19	1,000	0,789
Madde 20	1,000	0,753
Madde 21	1,000	*0,494
Madde 23	1,000	0,711
Madde 25	1,000	0,540
Madde 26	1,000	0,930
Madde 27	1,000	0,623
Madde 28	1,000	0,785
Madde 29	1,000	0,942
Madde 30	1,000	0,916
Madde 31	1,000	0,933
Madde 32	1,000	0,921
Madde 33	1,000	0,923
Madde 34	1,000	0,931
Madde 35	1,000	0,923
Madde 36	1,000	0,801
Madde 37	1,000	0,945
Madde 38	1,000	0,938
Madde 39	1,000	0,509
Madde 40	1,000	0,720
Madde 41	1,000	0,788
Madde 42	1,000	0,925
Madde 43	1,000	0,644
Madde 45	1,000	0,750
Madde 46	1,000	0,710
Madde 47	1,000	0,937
Madde 48	1,000	0,697
Madde 49	1,000	0,766
Madde 50	1,000	0,566
Madde 51	1,000	0,932
Madde 52	1,000	0,780
Madde 53	1,000	0,943
Madde 54	1,000	0,931
Madde 55	1,000	0,946
Madde 56	1,000	0,744
Madde 57	1,000	0,723
Madde 58	1,000	0,599
Madde 59	1,000	0,577
Madde 60	1,000	0,727
Madde 61	1,000	0,781
Madde 62	1,000	0,776
Madde 63	1,000	0,924
Madde 64	1,000	0,654
Madde 65	1,000	0,931
Madde 66	1,000	0,721
Madde 67	1,000	0,920
Madde 68	1,000	0,946
Madde 69	1,000	0,920
Madde 70	1,000	0,759
Madde 71	1,000	0,585
Madde 72	1,000	0,954
Madde 73	1,000	0,936
Madde 74	1,000	0,604
Madde 76	1,000	0,950

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 77	1,000	0,901
Madde 78	1,000	0,940
Madde 79	1,000	0,954
Madde 80	1,000	0,673
Madde 81	1,000	0,690
Madde 82	1,000	0,578
Madde 83	1,000	0,700
Madde 84	1,000	0,664
Madde 86	1,000	0,699
Madde 87	1,000	0,677

Tablo 3.29’da verilen bu değerlere göre; 21. madde için ortak yük değerleri 0,50 değerinin altındadır ve 0,494 olarak tespit edilmiştir. Bu maddenin ölçekten çıkarılmasına ve faktör analizinin tekrarlanmasına karar verilmiştir.

- **Faktör Analizi - 5**

79 madde için yapılan 5. faktör analizinde KMO (Kaiser- Meyer- Olkin) kat sayısı ve Bartlett testi tekrar uygulanmış ve Tablo 3.30’da görülen sonuçlar elde edilmiştir.

**Tablo 3.30. Analiz 5 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları**

<b>Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüsü</b>	,973
Ki-kare	94506,716
<b>Bartlett Küresellik Testi</b>	Serbestlik Derecesi
	3081
	p
	,000

Tablo 3.30’da görüldüğü üzere, KMO değeri 0,973 ile mükemmel olarak belirlenmiş ve Bartlett değeri de anlamlı ( $p < 0.001$ ) bulunarak verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

KMO ve Bartlett testi doğrulandıktan sonra temel bileşenler analizi ile maddelerin ortak yük değerleri (communalities) Tablo 3.31’de incelenmiştir.

**Tablo 3.31. Analiz 5 - Maddelerin Ortak Yük Değerleri**

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 1	1,000	0,603
Madde 3	1,000	0,631
Madde 4	1,000	0,709
Madde 6	1,000	0,734
Madde 7	1,000	0,581
Madde 8	1,000	0,686
Madde 9	1,000	0,673
Madde 10	1,000	0,691
Madde 11	1,000	0,674
Madde 12	1,000	0,621
Madde 13	1,000	0,868
Madde 14	1,000	0,939
Madde 15	1,000	0,581
Madde 16	1,000	0,818
Madde 17	1,000	0,879
Madde 18	1,000	0,922
Madde 19	1,000	0,789
Madde 20	1,000	0,557
Madde 23	1,000	0,707
Madde 25	1,000	0,541
Madde 26	1,000	0,930
Madde 27	1,000	0,620
Madde 28	1,000	0,783
Madde 29	1,000	0,942
Madde 30	1,000	0,916
Madde 31	1,000	0,933
Madde 32	1,000	0,921
Madde 33	1,000	0,923
Madde 34	1,000	0,931
Madde 35	1,000	0,923
Madde 36	1,000	0,800
Madde 37	1,000	0,945
Madde 38	1,000	0,939
Madde 39	1,000	*0,402
Madde 40	1,000	0,720
Madde 41	1,000	0,787
Madde 42	1,000	0,925
Madde 43	1,000	0,643
Madde 45	1,000	0,597
Madde 46	1,000	0,710
Madde 47	1,000	0,937
Madde 48	1,000	0,695
Madde 49	1,000	0,763
Madde 50	1,000	0,528
Madde 51	1,000	0,931
Madde 52	1,000	0,780
Madde 53	1,000	0,943
Madde 54	1,000	0,931
Madde 55	1,000	0,945
Madde 56	1,000	0,743
Madde 57	1,000	0,723
Madde 58	1,000	0,552
Madde 59	1,000	0,559
Madde 60	1,000	0,678
Madde 61	1,000	0,781
Madde 62	1,000	0,775
Madde 63	1,000	0,924

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 64	1,000	0,654
Madde 65	1,000	0,931
Madde 66	1,000	0,721
Madde 67	1,000	0,920
Madde 68	1,000	0,946
Madde 69	1,000	0,920
Madde 70	1,000	0,759
Madde 71	1,000	0,548
Madde 72	1,000	0,954
Madde 73	1,000	0,936
Madde 74	1,000	0,605
Madde 76	1,000	0,950
Madde 77	1,000	0,901
Madde 78	1,000	0,940
Madde 79	1,000	0,954
Madde 80	1,000	0,685
Madde 81	1,000	0,701
Madde 82	1,000	0,574
Madde 83	1,000	0,757
Madde 84	1,000	0,631
Madde 86	1,000	0,699
Madde 87	1,000	0,641

Tablo 3.31’de verilen bu değerlere göre; 39. madde için ortak yük değeri 0,50 değerinin altındadır ve 0,402 olarak tespit edilmiştir. Bu maddenin ölçekten çıkarılmasına ve faktör analizinin tekrarlanmasına karar verilmiştir.

- **Faktör Analizi - 6**

78 madde için yapılan 6. faktör analizinde KMO (Kaiser- Meyer- Olkin) kat sayısı ve Bartlett testi tekrar uygulanmış ve Tablo 3.32’de görülen sonuçlar elde edilmiştir.

**Tablo 3.32. Analiz 6 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları**

<b>Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüsü</b>	,973
Ki-kare	94454,231
<b>Bartlett Küresellik Testi</b>	Serbestlik Derecesi 3003
P	,000

Tablo 3.32’de görüldüğü üzere, KMO değeri 0,973 ile mükemmel olarak belirlenmiş ve Bartlett değeri de anlamlı ( $p < 0.001$ ) bulunarak verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

KMO ve Bartlett testi doğrulandıktan sonra temel bileşenler analizi ile maddelerin ortak yük değerleri (communalities) Tablo 3.33'te incelenmiştir.

**Tablo 3.33. Analiz 6 - Maddelerin Ortak Yük Değerleri**

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 1	1,000	0,613
Madde 3	1,000	0,636
Madde 4	1,000	0,708
Madde 6	1,000	0,748
Madde 7	1,000	0,580
Madde 8	1,000	0,666
Madde 9	1,000	0,674
Madde 10	1,000	0,691
Madde 11	1,000	0,674
Madde 12	1,000	0,658
Madde 13	1,000	0,868
Madde 14	1,000	0,939
Madde 15	1,000	0,582
Madde 16	1,000	0,818
Madde 17	1,000	0,879
Madde 18	1,000	0,922
Madde 19	1,000	0,789
Madde 20	1,000	0,621
Madde 23	1,000	0,706
Madde 25	1,000	0,542
Madde 26	1,000	0,930
Madde 27	1,000	0,623
Madde 28	1,000	0,783
Madde 29	1,000	0,942
Madde 30	1,000	0,916
Madde 31	1,000	0,933
Madde 32	1,000	0,921
Madde 33	1,000	0,923
Madde 34	1,000	0,931
Madde 35	1,000	0,922
Madde 36	1,000	0,800
Madde 37	1,000	0,945
Madde 38	1,000	0,939
Madde 40	1,000	0,722
Madde 41	1,000	0,788
Madde 42	1,000	0,925
Madde 43	1,000	0,642
Madde 45	1,000	0,708
Madde 46	1,000	0,709
Madde 47	1,000	0,937
Madde 48	1,000	0,695
Madde 49	1,000	0,765
Madde 50	1,000	0,532
Madde 51	1,000	0,931
Madde 52	1,000	0,781
Madde 53	1,000	0,943
Madde 54	1,000	0,931
Madde 55	1,000	0,946



<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 56	1,000	0,743
Madde 57	1,000	0,723
Madde 58	1,000	0,553
Madde 59	1,000	0,573
Madde 60	1,000	0,688
Madde 61	1,000	0,779
Madde 62	1,000	0,775
Madde 63	1,000	0,924
Madde 64	1,000	0,651
Madde 65	1,000	0,931
Madde 66	1,000	0,721
Madde 67	1,000	0,920
Madde 68	1,000	0,945
Madde 69	1,000	0,920
Madde 70	1,000	0,759
Madde 71	1,000	0,581
Madde 72	1,000	0,954
Madde 73	1,000	0,936
Madde 74	1,000	0,632
Madde 76	1,000	0,950
Madde 77	1,000	0,901
Madde 78	1,000	0,940
Madde 79	1,000	0,954
Madde 80	1,000	0,690
Madde 81	1,000	0,676
Madde 82	1,000	0,585
Madde 83	1,000	0,759
Madde 84	1,000	0,638
Madde 86	1,000	0,713
Madde 87	1,000	0,652

Tablo 3.33'te verilen bu değerlere göre; tüm maddelerin ortak yük değerlerinin 0,50 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. En düşük yük değeri 0,532 ile 50. maddede, en yüksek yük değeri ise 0,954 ile 79. maddede görülmektedir.

78 madde için de ortak yük değerleri eşik değerinin üzerinde olduğu için bir sonraki aşamaya geçilmiştir. Eigen değeri 1 kabul edilerek yapılan varyans analizi Tablo 3.34'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.34. Analiz 6 - Modelin Son Haline İlişkin Açıklanan Toplam Varyans Miktarları**

<b>Faktör</b>	<b>Başlangıç Özdeğerleri</b>			<b>Toplam Faktör Yükleri</b>			<b>Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları</b>		
	<b>Toplam</b>	<b>Varyans %</b>	<b>Kümülatif %</b>	<b>Toplam</b>	<b>Varyans %</b>	<b>Kümülatif %</b>	<b>Toplam</b>	<b>Varyans %</b>	<b>Kümülatif %</b>
1	18,016	23,097	23,097	18,016	23,097	23,097	12,541	16,078	16,078
2	12,943	16,593	39,691	12,943	16,593	39,691	12,122	15,541	31,619
3	6,071	7,783	47,473	6,071	7,783	47,473	8,376	10,739	42,358

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
	4	5,243	6,722	54,195	5,243	6,722	54,195	7,033	9,016
5	4,300	5,512	59,708	4,300	5,512	59,708	6,459	8,281	59,655
6	1,249	1,601	61,309	1,249	1,601	61,309	1,146	1,470	61,125
7	1,218	1,562	62,871	1,218	1,562	62,871	1,139	1,461	62,585
8	1,183	1,516	64,387	1,183	1,516	64,387	1,130	1,449	64,034
9	1,147	1,471	65,858	1,147	1,471	65,858	1,128	1,446	65,480
10	1,131	1,450	67,308	1,131	1,450	67,308	1,118	1,433	66,913
11	1,109	1,422	68,730	1,109	1,422	68,730	1,116	1,431	68,344
12	1,092	1,400	70,130	1,092	1,400	70,130	1,108	1,420	69,764
13	1,082	1,387	71,517	1,082	1,387	71,517	1,103	1,415	71,179
14	1,062	1,361	72,878	1,062	1,361	72,878	1,093	1,401	72,580
15	1,047	1,343	74,221	1,047	1,343	74,221	1,089	1,396	73,976
16	1,037	1,330	75,551	1,037	1,330	75,551	1,087	1,394	75,370
17	1,012	1,298	76,849	1,012	1,298	76,849	1,082	1,387	76,757
18	1,006	1,290	78,139	1,006	1,290	78,139	1,078	1,382	78,139
19	0,972	1,246	79,385						
20	0,960	1,230	80,615						
21	0,939	1,204	81,820						
22	0,870	1,116	82,936						
23	0,863	1,106	84,042						
24	0,823	1,055	85,096						
25	0,813	1,042	86,138						
26	0,777	0,996	87,134						
27	0,766	0,983	88,117						
28	0,547	0,701	88,817						
29	0,536	0,687	89,504						
30	0,475	0,609	90,113						
31	0,454	0,581	90,695						
32	0,407	0,521	91,216						
33	0,391	0,502	91,717						
34	0,380	0,487	92,205						
35	0,357	0,457	92,662						
36	0,335	0,430	93,092						
37	0,311	0,399	93,491						
38	0,287	0,368	93,859						
39	0,267	0,342	94,201						
40	0,261	0,335	94,536						
41	0,258	0,331	94,868						
42	0,245	0,315	95,182						
43	0,242	0,310	95,492						
44	0,221	0,283	95,775						
45	0,207	0,266	96,041						
46	0,204	0,262	96,303						
47	0,200	0,257	96,559						
48	0,192	0,246	96,805						
49	0,181	0,232	97,037						
50	0,166	0,212	97,249						
51	0,151	0,194	97,443						
52	0,125	0,160	97,603						
53	0,114	0,147	97,750						
54	0,107	0,137	97,887						
55	0,104	0,134	98,021						
56	0,102	0,131	98,152						
57	0,096	0,123	98,275						
58	0,092	0,118	98,393						

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
	59	0,091	0,117	98,510					
60	0,088	0,113	98,623						
61	0,083	0,107	98,730						
62	0,080	0,103	98,832						
63	0,077	0,098	98,930						
64	0,074	0,095	99,025						
65	0,072	0,093	99,118						
66	0,069	0,089	99,206						
67	0,067	0,085	99,292						
68	0,063	0,081	99,372						
69	0,062	0,079	99,451						
70	0,060	0,077	99,528						
71	0,057	0,072	99,601						
72	0,054	0,069	99,669						
73	0,053	0,068	99,737						
74	0,047	0,061	99,798						
75	0,045	0,057	99,855						
76	0,042	0,054	99,909						
77	0,040	0,051	99,960						
78	0,031	0,040	100,000						

Tablo 3.34’te görüldüğü üzere 78 maddeli ölçek için 18 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu yapıda tespit edilen faktörler toplam varyansın %78,1’ini açıklamakla birlikte özellikle 6. faktörden itibaren toplam varyansı açıklama oranlarının oldukça küçük olduğu görülmektedir.

Maddelerin tespit edilen 18 faktöre dağılımını belirlemek amacıyla yapılan Varimax dik döndürme analizi sonuçları Tablo 3.35’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.35. Analiz 6 - Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi**

Maddeler	Faktör								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Madde 36	0,871								
Madde 28	0,860								
Madde 52	0,858								
Madde 19	0,857								
Madde 41	0,856								
Madde 49	0,838								
Madde 56	0,834								

Maddeler	Faktör								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Madde 40	0,823								
Madde 66	0,817								
Madde 57	0,817								
Madde 46	0,810								
Madde 4	0,805								
Madde 10	0,798								
Madde 48	0,793								
Madde 43	0,749								
Madde 7	0,698								
Madde 25	0,682								
Madde 26		0,955							
Madde 69		0,954							
Madde 63		0,954							
Madde 42		0,952							
Madde 18		0,950							
Madde 17		0,929							
Madde 13		0,921							
Madde 16		0,896							
Madde 61		0,872							
Madde 62		0,869							
Madde 70		0,862							
Madde 9		0,808							
Madde 11		0,801							
Madde 64		0,797							
Madde 15		0,740							
Madde 79			0,939						
Madde 76			0,938						
Madde 55			0,936						
Madde 53			0,936						
Madde 29			0,936						
Madde 47			0,932						
Madde 14			0,931						
Madde 54			0,930						
Madde 51			0,928						
Madde 37				0,908					
Madde 38				0,903					
Madde 31				0,901					
Madde 34				0,899					
Madde 33				0,897					

Maddeler	Faktör								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Madde 32				0,896					
Madde 35				0,890					
Madde 30				0,887					
Madde 72					0,950				
Madde 68					0,947				
Madde 78					0,944				
Madde 73					0,940				
Madde 65					0,939				
Madde 67					0,928				
Madde 77					0,925				
Madde 80						0,803			
Madde 71							0,660		
Madde 3							-0,593		
Madde 58								0,689	
Madde 50								0,594	
Madde 27									-0,729
Madde 8									0,610

Maddeler	Faktör								
	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Madde 84	0,787								
Madde 45		0,769							
Madde 1		0,557							
Madde 81			-0,694						
Madde 20			0,624						
Madde 60				0,770					
Madde 82				-0,466					
Madde 83					0,851				
Madde 87						0,788			
Madde 23							0,811		
Madde 6								0,832	
Madde 12									-0,771
Madde 74									0,504
Madde 59*									
Madde 86*									

Tablo 3.35’te 18 faktörlü yapıya dağılmış 78 madde görülmektedir. Literatürde yük değeri için alt sınır kabul edilen 0,45 değerinin altında kalan ve hiçbir faktörle ilişkilendirilmemiş

iki madde tespit edilmiş ve bu maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda; 59. ve 86. maddeler ölçekten çıkarılarak faktör analizinin tekrarlanmasına karar verilmiştir.

- **Faktör Analizi - 7**

76 madde için yapılan 7. faktör analizinde KMO (Kaiser- Meyer- Olkin) kat sayısı ve Bartlett testi tekrar uygulanmış ve Tablo 3.36’da görülen sonuçlar elde edilmiştir.

**Tablo 3.36. Analiz 7 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları**

<b>Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüsü</b>	,974	
Ki-kare	94360,075	
<b>Bartlett Küresellik Testi</b>	Serbestlik Derecesi	2850
	p	,000

Tablo 3.36’da görüldüğü üzere, KMO değeri 0,974 ile mükemmel olarak belirlenmiş ve Bartlett değeri de anlamlı ( $p < 0.001$ ) bulunarak verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

KMO ve Bartlett testi doğrulandıktan sonra temel bileşenler analizi ile maddelerin ortak yük değerleri (communalities) Tablo 3.37’de incelenmiştir.

**Tablo 3.37. Analiz 7 - Maddelerin Ortak Yük Değerleri**

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 1	1,000	0,635
Madde 3	1,000	0,650
Madde 4	1,000	0,707
Madde 6	1,000	0,723
Madde 7	1,000	0,580
Madde 8	1,000	0,651
Madde 9	1,000	0,673
Madde 10	1,000	0,689
Madde 11	1,000	0,674
Madde 12	1,000	0,850
Madde 13	1,000	0,867
Madde 14	1,000	0,939
Madde 15	1,000	0,582
Madde 16	1,000	0,818
Madde 17	1,000	0,879
Madde 18	1,000	0,922
Madde 19	1,000	0,789

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 20	1,000	0,660
Madde 23	1,000	0,669
Madde 25	1,000	0,537
Madde 26	1,000	0,930
Madde 27	1,000	0,672
Madde 28	1,000	0,782
Madde 29	1,000	0,942
Madde 30	1,000	0,916
Madde 31	1,000	0,933
Madde 32	1,000	0,921
Madde 33	1,000	0,922
Madde 34	1,000	0,931
Madde 35	1,000	0,922
Madde 36	1,000	0,800
Madde 37	1,000	0,945
Madde 38	1,000	0,938
Madde 40	1,000	0,721
Madde 41	1,000	0,788
Madde 42	1,000	0,925
Madde 43	1,000	0,640
Madde 45	1,000	0,716
Madde 46	1,000	0,710
Madde 47	1,000	0,937
Madde 48	1,000	0,694
Madde 49	1,000	0,764
Madde 50	1,000	0,535
Madde 51	1,000	0,931
Madde 52	1,000	0,780
Madde 53	1,000	0,942
Madde 54	1,000	0,931
Madde 55	1,000	0,945
Madde 56	1,000	0,743
Madde 57	1,000	0,721
Madde 58	1,000	0,518
Madde 60	1,000	0,648
Madde 61	1,000	0,779
Madde 62	1,000	0,776
Madde 63	1,000	0,923
Madde 64	1,000	0,651
Madde 65	1,000	0,931
Madde 66	1,000	0,723
Madde 67	1,000	0,920
Madde 68	1,000	0,946
Madde 69	1,000	0,920
Madde 70	1,000	0,759
Madde 71	1,000	0,561
Madde 72	1,000	0,954
Madde 73	1,000	0,936
Madde 74	1,000	0,677
Madde 76	1,000	0,950
Madde 77	1,000	0,900
Madde 78	1,000	0,940
Madde 79	1,000	0,954
Madde 80	1,000	0,639
Madde 81	1,000	0,672
Madde 82	1,000	0,656
Madde 83	1,000	0,711
Madde 84	1,000	0,581
Madde 87	1,000	0,677

Tablo 3.37’de verilen bu değerlere göre; tüm maddelerin ortak yük değerlerinin 0,50 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. En düşük yük değeri 0,518 ile 58. maddede, en yüksek yük değeri ise 0,954 ile 79. maddede olduğu görülmektedir.

76 madde için de ortak yük değerleri eşik değerin üzerinde olduğu için bir sonraki aşamaya geçilmiştir. Eigen değeri 1 kabul edilerek yapılan varyans analizi Tablo 3.38’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.38. Analiz 7 - Modelin Son Haline İlişkin Açıklanan Toplam Varyans Miktarları**

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
	1	18,014	23,703	23,703	18,014	23,703	23,703	12,523	16,478
2	12,943	17,030	40,733	12,943	17,030	40,733	12,119	15,946	32,425
3	6,070	7,987	48,720	6,070	7,987	48,720	8,380	11,027	43,451
4	5,239	6,894	55,614	5,239	6,894	55,614	7,040	9,264	52,715
5	4,296	5,653	61,266	4,296	5,653	61,266	6,459	8,499	61,214
6	1,247	1,641	62,908	1,247	1,641	62,908	1,143	1,504	62,718
7	1,214	1,597	64,505	1,214	1,597	64,505	1,123	1,477	64,196
8	1,150	1,513	66,018	1,150	1,513	66,018	1,119	1,472	65,668
9	1,130	1,486	67,504	1,130	1,486	67,504	1,114	1,466	67,134
10	1,116	1,468	68,972	1,116	1,468	68,972	1,112	1,463	68,598
11	1,106	1,455	70,427	1,106	1,455	70,427	1,110	1,461	70,058
12	1,075	1,415	71,841	1,075	1,415	71,841	1,107	1,456	71,515
13	1,069	1,406	73,248	1,069	1,406	73,248	1,101	1,449	72,963
14	1,054	1,387	74,635	1,054	1,387	74,635	1,100	1,448	74,411
15	1,034	1,360	75,995	1,034	1,360	75,995	1,091	1,435	75,846
16	1,021	1,343	77,339	1,021	1,343	77,339	1,084	1,427	77,272
17	1,000	1,316	78,655	1,000	1,316	78,655	1,051	1,382	78,655
18	0,970	1,276	79,931						
19	0,940	1,237	81,168						
20	0,893	1,175	82,343						
21	0,879	1,157	83,500						
22	0,834	1,097	84,597						
23	0,829	1,090	85,687						
24	0,816	1,074	86,761						
25	0,769	1,011	87,773						
26	0,548	0,722	88,494						
27	0,538	0,707	89,202						
28	0,478	0,628	89,830						
29	0,454	0,598	90,427						
30	0,407	0,536	90,963						
31	0,393	0,517	91,480						
32	0,380	0,500	91,980						
33	0,357	0,469	92,450						
34	0,337	0,444	92,893						
35	0,311	0,410	93,303						



Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
	36	0,289	0,380	93,683					
37	0,267	0,352	94,035						
38	0,262	0,344	94,379						
39	0,258	0,340	94,719						
40	0,245	0,323	95,042						
41	0,243	0,319	95,361						
42	0,221	0,291	95,653						
43	0,208	0,273	95,926						
44	0,204	0,269	96,195						
45	0,201	0,264	96,459						
46	0,192	0,253	96,712						
47	0,182	0,240	96,952						
48	0,166	0,219	97,170						
49	0,151	0,199	97,369						
50	0,125	0,165	97,534						
51	0,115	0,151	97,684						
52	0,107	0,141	97,825						
53	0,104	0,137	97,963						
54	0,103	0,135	98,098						
55	0,096	0,127	98,225						
56	0,092	0,121	98,346						
57	0,091	0,120	98,466						
58	0,088	0,116	98,582						
59	0,084	0,110	98,692						
60	0,080	0,106	98,798						
61	0,077	0,101	98,899						
62	0,074	0,097	98,996						
63	0,073	0,096	99,092						
64	0,069	0,091	99,183						
65	0,067	0,088	99,271						
66	0,063	0,083	99,354						
67	0,062	0,081	99,436						
68	0,060	0,079	99,515						
69	0,057	0,075	99,589						
70	0,054	0,071	99,660						
71	0,053	0,070	99,729						
72	0,048	0,063	99,792						
73	0,045	0,059	99,851						
74	0,042	0,056	99,907						
75	0,040	0,052	99,959						
76	0,031	0,041	100,000						

Tablo 3.38’de görüldüğü üzere 76 maddeli ölçek için 17 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu yapıda tespit edilen faktörler toplam varyansın %78,6’sını açıklamakla birlikte özellikle 6. faktörden itibaren toplam varyansı açıklama oranlarının oldukça küçük olduğu görülmektedir.

Maddelerin tespit edilen 17 faktöre dağılımını belirlemek amacıyla yapılan Varimax dik döndürme analizi sonuçları Tablo 3.39'da gösterilmiştir.

**Tablo 3.39. Analiz 7 - Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi**

Maddeler	Faktör								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Madde 36	0,871								
Madde 28	0,860								
Madde 52	0,857								
Madde 19	0,857								
Madde 41	0,856								
Madde 49	0,837								
Madde 56	0,834								
Madde 40	0,823								
Madde 66	0,817								
Madde 57	0,817								
Madde 46	0,810								
Madde 4	0,806								
Madde 10	0,798								
Madde 48	0,792								
Madde 43	0,749								
Madde 7	0,697								
Madde 25	0,682								
Madde 26		0,955							
Madde 69		0,954							
Madde 63		0,954							
Madde 42		0,952							
Madde 18		0,950							
Madde 17		0,928							
Madde 13		0,921							
Madde 16		0,895							
Madde 61		0,872							
Madde 62		0,869							
Madde 70		0,862							
Madde 9		0,808							
Madde 11		0,801							
Madde 64		0,797							
Madde 15		0,739							
Madde 79			0,939						

Maddeler	Faktör								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Madde 76			0,938						
Madde 55			0,936						
Madde 29			0,936						
Madde 53			0,936						
Madde 47			0,932						
Madde 14			0,932						
Madde 54			0,930						
Madde 51			0,928						
Madde 37				0,909					
Madde 38				0,903					
Madde 31				0,902					
Madde 34				0,899					
Madde 33				0,897					
Madde 32				0,896					
Madde 35				0,891					
Madde 30				0,888					
Madde 72					0,950				
Madde 68					0,947				
Madde 78					0,944				
Madde 73					0,940				
Madde 65					0,939				
Madde 67					0,929				
Madde 77					0,925				
Madde 50						0,654			
Madde 71						0,598			
Madde 3							0,720		
Madde 84							0,649		
Madde 60								-0,792	
Madde 58								0,457	
Madde 45									0,757
Madde 1									0,574
Maddeler	Faktör								
	10	11	12	13	14	15	16	17	
Madde 27	0,782								
Madde 83		0,819							
Madde 74			0,753						
Madde 80			0,574						
Madde 6				0,802					

Maddeler	Faktör							
	10	11	12	13	14	15	16	17
Madde 23					0,778			
Madde 87						0,778		
Madde 8	-0,466					-0,544		
Madde 20							0,782	
Madde 81							-0,504	
Madde 12								0,913
Madde 82*								

Tablo 3.39’da 17 faktörlü yapıya dağılmış 76 madde görülmektedir. Literatürde yük değeri için alt sınır kabul edilen 0,45 değerinin altında kalan ve hiçbir faktörle ilişkilendirilmemiş tek madde tespit edilmiş ve bu maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda; 82. madde ölçekten çıkarılarak faktör analizinin tekrarlanmasına karar verilmiştir.

- **Faktör Analizi - 8**

75 madde için yapılan 8. faktör analizinde KMO (Kaiser- Meyer- Olkin) kat sayısı ve Bartlett testi tekrar uygulanmış ve Tablo 3.40’ta görülen sonuçlar elde edilmiştir.

**Tablo 3.40. Analiz 8 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları**

<b>Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüsü</b>	,974
Ki-kare	94315,001
<b>Bartlett Küresellik Testi</b>	Serbestlik Derecesi
	2775
	P
	,000

Tablo 3.40’ta görüldüğü üzere, KMO değeri 0,974 ile mükemmel olarak belirlenmiş ve Bartlett değeri de anlamlı ( $p < 0.001$ ) bulunarak verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

KMO ve Bartlett testi doğrulandıktan sonra temel bileşenler analizi ile maddelerin ortak yük değerleri (communalities) Tablo 3.41’de incelenmiştir.

**Tablo 3.41. Analiz 8 - Maddelerin Ortak Yük Değerleri**

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 1	1,000	0,601
Madde 3	1,000	0,627
Madde 4	1,000	0,707
Madde 6	1,000	0,635
Madde 7	1,000	0,581
Madde 8	1,000	0,598
Madde 9	1,000	0,669
Madde 10	1,000	0,688
Madde 11	1,000	0,671
Madde 12	1,000	0,744
Madde 13	1,000	0,867
Madde 14	1,000	0,939
Madde 15	1,000	0,584
Madde 16	1,000	0,817
Madde 17	1,000	0,879
Madde 18	1,000	0,921
Madde 19	1,000	0,788
Madde 20	1,000	0,705
Madde 23	1,000	0,709
Madde 25	1,000	0,534
Madde 26	1,000	0,930
Madde 27	1,000	0,551
Madde 28	1,000	0,782
Madde 29	1,000	0,942
Madde 30	1,000	0,916
Madde 31	1,000	0,933
Madde 32	1,000	0,921
Madde 33	1,000	0,922
Madde 34	1,000	0,931
Madde 35	1,000	0,922
Madde 36	1,000	0,799
Madde 37	1,000	0,945
Madde 38	1,000	0,938
Madde 40	1,000	0,720
Madde 41	1,000	0,788
Madde 42	1,000	0,925
Madde 43	1,000	0,636
Madde 45	1,000	0,719
Madde 46	1,000	0,710
Madde 47	1,000	0,937
Madde 48	1,000	0,694
Madde 49	1,000	0,764
Madde 50	1,000	0,526
Madde 51	1,000	0,931
Madde 52	1,000	0,780
Madde 53	1,000	0,942
Madde 54	1,000	0,931
Madde 55	1,000	0,945
Madde 56	1,000	0,743
Madde 57	1,000	0,721
Madde 58	1,000	0,510
Madde 60	1,000	0,642
Madde 61	1,000	0,778
Madde 62	1,000	0,775
Madde 63	1,000	0,923
Madde 64	1,000	0,651
Madde 65	1,000	0,931

Maddeler	Başlangıç	Çıkarım
	(Initial)	(Extraction)
Madde 66	1,000	0,721
Madde 67	1,000	0,920
Madde 68	1,000	0,946
Madde 69	1,000	0,920
Madde 70	1,000	0,759
Madde 71	1,000	0,570
Madde 72	1,000	0,954
Madde 73	1,000	0,936
Madde 74	1,000	0,569
Madde 76	1,000	0,950
Madde 77	1,000	0,900
Madde 78	1,000	0,940
Madde 79	1,000	0,954
Madde 80	1,000	0,620
Madde 81	1,000	0,699
Madde 83	1,000	0,717
Madde 84	1,000	0,585
Madde 87	1,000	0,707

Tablo 3.41’de verilen bu değerlere göre; tüm maddelerin ortak yük değerlerinin 0,50 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. En düşük yük değeri 0,510 ile 58. maddede, en yüksek yük değeri ise 0,954 ile 79. maddede olduğu görülmektedir.

75 madde için de ortak yük değerleri eşik değerin üzerinde olduğu için bir sonraki aşamaya geçilmiştir. Eigen değeri 1 kabul edilerek yapılan varyans analizi Tablo 3.42’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.42. Analiz 8 - Modelin Son Haline İlişkin Açıklanan Toplam Varyans Miktarları**

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans	Kümülatif	Toplam	Varyans	Kümülatif	Toplam	Varyans	Kümülatif
		%	%		%	%		%	
1	18,014	24,019	24,019	18,014	24,019	24,019	12,520	16,693	16,693
2	12,942	17,256	41,275	12,942	17,256	41,275	12,118	16,158	32,851
3	6,070	8,094	49,369	6,070	8,094	49,369	8,384	11,179	44,030
4	5,239	6,985	56,354	5,239	6,985	56,354	7,043	9,391	53,421
5	4,296	5,728	62,082	4,296	5,728	62,082	6,459	8,612	62,033
6	1,237	1,650	63,732	1,237	1,650	63,732	1,153	1,537	63,570
7	1,207	1,610	65,342	1,207	1,610	65,342	1,135	1,513	65,084
8	1,147	1,529	66,870	1,147	1,529	66,870	1,131	1,508	66,592
9	1,129	1,506	68,376	1,129	1,506	68,376	1,124	1,499	68,091
10	1,114	1,486	69,862	1,114	1,486	69,862	1,114	1,485	69,577
11	1,086	1,448	71,310	1,086	1,448	71,310	1,112	1,482	71,059
12	1,069	1,425	72,735	1,069	1,425	72,735	1,087	1,450	72,508
13	1,061	1,414	74,149	1,061	1,414	74,149	1,085	1,447	73,955

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
	14	1,036	1,381	75,530	1,036	1,381	75,530	1,081	1,441
15	1,026	1,369	76,899	1,026	1,369	76,899	1,076	1,435	76,831
16	1,012	1,349	78,248	1,012	1,349	78,248	1,063	1,417	78,248
17	0,984	1,312	79,560						
18	0,941	1,255	80,815						
19	0,914	1,219	82,034						
20	0,893	1,190	83,225						
21	0,853	1,137	84,361						
22	0,830	1,107	85,468						
23	0,816	1,088	86,557						
24	0,778	1,037	87,594						
25	0,550	0,733	88,327						
26	0,538	0,718	89,045						
27	0,479	0,639	89,683						
28	0,454	0,606	90,289						
29	0,407	0,543	90,832						
30	0,393	0,524	91,356						
31	0,380	0,507	91,863						
32	0,357	0,476	92,340						
33	0,337	0,450	92,790						
34	0,312	0,415	93,205						
35	0,289	0,386	93,591						
36	0,267	0,357	93,947						
37	0,262	0,349	94,296						
38	0,259	0,345	94,642						
39	0,246	0,328	94,969						
40	0,243	0,324	95,293						
41	0,221	0,295	95,588						
42	0,208	0,278	95,866						
43	0,204	0,272	96,138						
44	0,201	0,268	96,406						
45	0,192	0,256	96,663						
46	0,183	0,243	96,906						
47	0,167	0,223	97,129						
48	0,151	0,202	97,331						
49	0,125	0,167	97,498						
50	0,115	0,153	97,651						
51	0,107	0,143	97,794						
52	0,105	0,140	97,934						
53	0,103	0,137	98,070						
54	0,096	0,129	98,199						
55	0,092	0,123	98,322						
56	0,091	0,122	98,444						
57	0,088	0,118	98,562						
58	0,084	0,112	98,673						
59	0,080	0,107	98,780						
60	0,077	0,103	98,883						
61	0,074	0,099	98,982						
62	0,073	0,097	99,078						
63	0,069	0,093	99,171						
64	0,067	0,089	99,260						
65	0,064	0,085	99,345						
66	0,062	0,083	99,427						
67	0,060	0,080	99,507						
68	0,057	0,076	99,583						

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
	69	0,054	0,072	99,655					
70	0,053	0,071	99,725						
71	0,048	0,063	99,789						
72	0,045	0,060	99,849						
73	0,042	0,056	99,905						
74	0,040	0,053	99,958						
75	0,031	0,042	100,000						

Tablo 3.42’de görüldüğü üzere 75 maddeli ölçek için 16 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu yapıda tespit edilen faktörler toplam varyansın %78,2’sini açıklamakla birlikte özellikle 6. faktörden itibaren toplam varyansı açıklama oranlarının oldukça küçük olduğu görülmektedir.

Maddelerin tespit edilen 16 faktöre dağılımını belirlemek amacıyla yapılan Varimax dik döndürme analizi sonuçları Tablo 3.43’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.43. Analiz 8 - Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi**

Maddeler	Faktör							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Madde 36	0,871							
Madde 28	0,860							
Madde 52	0,857							
Madde 19	0,857							
Madde 41	0,856							
Madde 49	0,838							
Madde 56	0,834							
Madde 40	0,823							
Madde 57	0,817							
Madde 66	0,817							
Madde 46	0,810							
Madde 4	0,805							
Madde 10	0,798							
Madde 48	0,792							
Madde 43	0,748							
Madde 7	0,698							



Maddeler	Faktör							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Madde 25	0,682							
Madde 26		0,955						
Madde 69		0,954						
Madde 63		0,954						
Madde 42		0,952						
Madde 18		0,950						
Madde 17		0,928						
Madde 13		0,921						
Madde 16		0,895						
Madde 61		0,872						
Madde 62		0,869						
Madde 70		0,862						
Madde 9		0,808						
Madde 11		0,802						
Madde 64		0,797						
Madde 15		0,740						
Madde 79			0,940					
Madde 76			0,938					
Madde 55			0,936					
Madde 29			0,936					
Madde 53			0,935					
Madde 47			0,932					
Madde 14			0,932					
Madde 54			0,930					
Madde 51			0,928					
Madde 37				0,909				
Madde 38				0,904				
Madde 31				0,902				
Madde 34				0,899				
Madde 33				0,897				
Madde 32				0,896				
Madde 35				0,891				
Madde 30				0,888				
Madde 72					0,950			
Madde 68					0,947			
Madde 78					0,944			
Madde 73					0,940			
Madde 65					0,939			
Madde 67					0,929			

Maddeler	Faktör							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Madde 77					0,925			
Madde 27						-0,691		
Madde 50							0,636	
Madde 71							0,617	
Madde 80								0,748
Madde 81								0,473

Maddeler	Faktör							
	9	10	11	12	13	14	15	16
Madde 3	0,701							
Madde 84	0,655							
Madde 60		-0,776						
Madde 58		0,536						
Madde 45			0,818					
Madde 87				0,807				
Madde 8				-0,469				
Madde 20					0,823			
Madde 23						0,809		
Madde 6						0,495		
Madde 83							0,820	
Madde 12								0,849
Madde 1*								
Madde 74*								

Tablo 3.43'te 16 faktörlü yapıya dağılmış 75 madde görülmektedir. Literatürde yük değeri için alt sınır kabul edilen 0,45 değerinin altında kalan ve hiçbir faktörle ilişkilendirilmemiş iki madde tespit edilmiş ve bu maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda; 1. ve 74. maddeler ölçekten çıkarılarak faktör analizinin tekrarlanmasına karar verilmiştir.

- **Faktör Analizi - 9**

73 madde için yapılan 9. faktör analizinde KMO (Kaiser- Meyer- Olkin) kat sayısı ve Bartlett testi tekrar uygulanmış ve Tablo 3.44'te görülen sonuçlar elde edilmiştir.

**Tablo 3.44. Analiz 9 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları**

<b>Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüsü</b>	,975	
	Ki-kare	94222,586
<b>Bartlett Küresellik Testi</b>	Serbestlik Derecesi	2628
	p	,000

Tablo 3.44'te görüldüğü üzere, KMO değeri 0,975 ile mükemmel olarak belirlenmiş ve Bartlett değeri de anlamlı ( $p < 0.001$ ) bulunarak verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

KMO ve Bartlett testi doğrulandıktan sonra temel bileşenler analizi ile maddelerin ortak yük değerleri (communalities) Tablo 3.45'te incelenmiştir.

**Tablo 3.45. Analiz 9 - Maddelerin Ortak Yük Değerleri**

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 3	1,000	0,682
Madde 4	1,000	0,707
Madde 6	1,000	0,618
Madde 7	1,000	0,580
Madde 8	1,000	0,656
Madde 9	1,000	0,671
Madde 10	1,000	0,689
Madde 11	1,000	0,674
Madde 12	1,000	0,868
Madde 13	1,000	0,866
Madde 14	1,000	0,940
Madde 15	1,000	0,584
Madde 16	1,000	0,816
Madde 17	1,000	0,879
Madde 18	1,000	0,921
Madde 19	1,000	0,788
Madde 20	1,000	0,728
Madde 23	1,000	0,695
Madde 25	1,000	0,533
Madde 26	1,000	0,930
Madde 27	1,000	0,633
Madde 28	1,000	0,783
Madde 29	1,000	0,942
Madde 30	1,000	0,916
Madde 31	1,000	0,933
Madde 32	1,000	0,921
Madde 33	1,000	0,922
Madde 34	1,000	0,931
Madde 35	1,000	0,922
Madde 36	1,000	0,799

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 37	1,000	0,945
Madde 38	1,000	0,938
Madde 40	1,000	0,718
Madde 41	1,000	0,787
Madde 42	1,000	0,925
Madde 43	1,000	0,638
Madde 45	1,000	0,636
Madde 46	1,000	0,710
Madde 47	1,000	0,937
Madde 48	1,000	0,692
Madde 49	1,000	0,763
Madde 50	1,000	*0,393
Madde 51	1,000	0,931
Madde 52	1,000	0,780
Madde 53	1,000	0,942
Madde 54	1,000	0,931
Madde 55	1,000	0,946
Madde 56	1,000	0,740
Madde 57	1,000	0,721
Madde 58	1,000	0,520
Madde 60	1,000	0,639
Madde 61	1,000	0,779
Madde 62	1,000	0,775
Madde 63	1,000	0,923
Madde 64	1,000	0,649
Madde 65	1,000	0,931
Madde 66	1,000	0,721
Madde 67	1,000	0,919
Madde 68	1,000	0,945
Madde 69	1,000	0,920
Madde 70	1,000	0,758
Madde 71	1,000	0,529
Madde 72	1,000	0,954
Madde 73	1,000	0,936
Madde 76	1,000	0,950
Madde 77	1,000	0,900
Madde 78	1,000	0,940
Madde 79	1,000	0,954
Madde 80	1,000	0,589
Madde 81	1,000	0,733
Madde 83	1,000	0,614
Madde 84	1,000	0,631
Madde 87	1,000	0,684

Tablo 3.45'te verilen bu değerlere göre; 50. madde için ortak yük değeri 0,50 değerinin altındadır ve 0,393 olarak tespit edilmiştir. Bu maddenin ölçekten çıkarılmasına ve faktör analizinin tekrarlanmasına karar verilmiştir.

- **Faktör Analizi - 10**

72 madde için yapılan 10. faktör analizinde KMO (Kaiser- Meyer- Olkin) kat sayısı ve Bartlett testi tekrar uygulanmış ve Tablo 3.46'da görülen sonuçlar elde edilmiştir.

**Tablo 3.46. Analiz 10 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları**

<b>Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüsü</b>	,975	
Ki-kare	94179,000	
<b>Bartlett Küresellik Testi</b>	Serbestlik Derecesi	2556
	p	,000

Tablo 3.46’da görüldüğü üzere, KMO değeri 0,975 ile mükemmel olarak belirlenmiş ve Bartlett değeri de anlamlı ( $p < 0.001$ ) bulunarak verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

KMO ve Bartlett testi doğrulandıktan sonra temel bileşenler analizi ile maddelerin ortak yük değerleri (communalities) Tablo 3.47’de incelenmiştir.

**Tablo 3.47. Analiz 10 - Maddelerin Ortak Yük Değerleri**

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 3	1,000	0,684
Madde 4	1,000	0,708
Madde 6	1,000	0,630
Madde 7	1,000	0,581
Madde 8	1,000	0,665
Madde 9	1,000	0,674
Madde 10	1,000	0,688
Madde 11	1,000	0,674
Madde 12	1,000	0,874
Madde 13	1,000	0,866
Madde 14	1,000	0,939
Madde 15	1,000	0,583
Madde 16	1,000	0,816
Madde 17	1,000	0,878
Madde 18	1,000	0,921
Madde 19	1,000	0,789
Madde 20	1,000	0,755
Madde 23	1,000	0,694
Madde 25	1,000	0,534
Madde 26	1,000	0,930
Madde 27	1,000	0,651
Madde 28	1,000	0,783
Madde 29	1,000	0,942
Madde 30	1,000	0,916
Madde 31	1,000	0,933
Madde 32	1,000	0,921
Madde 33	1,000	0,922
Madde 34	1,000	0,931

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 35	1,000	0,922
Madde 36	1,000	0,799
Madde 37	1,000	0,945
Madde 38	1,000	0,938
Madde 40	1,000	0,718
Madde 41	1,000	0,787
Madde 42	1,000	0,925
Madde 43	1,000	0,638
Madde 45	1,000	0,687
Madde 46	1,000	0,711
Madde 47	1,000	0,937
Madde 48	1,000	0,692
Madde 49	1,000	0,763
Madde 51	1,000	0,931
Madde 52	1,000	0,781
Madde 53	1,000	0,942
Madde 54	1,000	0,931
Madde 55	1,000	0,946
Madde 56	1,000	0,741
Madde 57	1,000	0,721
Madde 58	1,000	0,597
Madde 60	1,000	0,665
Madde 61	1,000	0,779
Madde 62	1,000	0,776
Madde 63	1,000	0,923
Madde 64	1,000	0,650
Madde 65	1,000	0,931
Madde 66	1,000	0,720
Madde 67	1,000	0,919
Madde 68	1,000	0,945
Madde 69	1,000	0,920
Madde 70	1,000	0,757
Madde 71	1,000	0,533
Madde 72	1,000	0,954
Madde 73	1,000	0,936
Madde 76	1,000	0,950
Madde 77	1,000	0,900
Madde 78	1,000	0,940
Madde 79	1,000	0,954
Madde 80	1,000	0,590
Madde 81	1,000	0,733
Madde 83	1,000	0,592
Madde 84	1,000	0,643
Madde 87	1,000	0,775

Tablo 3.47’de verilen bu değerlere göre; tüm maddelerin ortak yük değerlerinin 0,50 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. En düşük yük değeri 0,533 ile 71. maddede, en yüksek yük değeri ise 0,954 ile 79. maddede olduğu görülmektedir.

72 madde için de ortak yük değerleri eşik değerin üzerinde olduğu için bir sonraki aşamaya geçilmiştir. Eigen değeri 1 kabul edilerek yapılan varyans analizi Tablo 3.48’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.48. Analiz 10 - Modelin Son Haline İlişkin Açıklanan Toplam Varyans Miktarları**

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
	1	18,012	25,016	25,016	18,012	25,016	25,016	12,486	17,341
2	12,938	17,969	42,985	12,938	17,969	42,985	12,111	16,821	34,162
3	6,053	8,407	51,393	6,053	8,407	51,393	8,381	11,640	45,802
4	5,233	7,268	58,661	5,233	7,268	58,661	7,059	9,805	55,607
5	4,295	5,965	64,626	4,295	5,965	64,626	6,466	8,981	64,587
6	1,198	1,664	66,290	1,198	1,664	66,290	1,133	1,573	66,160
7	1,181	1,640	67,930	1,181	1,640	67,930	1,113	1,546	67,706
8	1,112	1,544	69,473	1,112	1,544	69,473	1,112	1,545	69,251
9	1,107	1,537	71,010	1,107	1,537	71,010	1,103	1,531	70,782
10	1,087	1,510	72,520	1,087	1,510	72,520	1,102	1,531	72,313
11	1,074	1,491	74,011	1,074	1,491	74,011	1,086	1,509	73,822
12	1,061	1,474	75,485	1,061	1,474	75,485	1,080	1,499	75,321
13	1,051	1,460	76,945	1,051	1,460	76,945	1,074	1,492	76,813
14	1,019	1,415	78,360	1,019	1,415	78,360	1,071	1,487	78,300
15	1,001	1,390	79,750	1,001	1,390	79,750	1,044	1,450	79,750
16	0,935	1,299	81,049						
17	0,918	1,275	82,324						
18	0,881	1,224	83,548						
19	0,862	1,197	84,745						
20	0,835	1,160	85,905						
21	0,807	1,121	87,026						
22	0,553	0,769	87,794						
23	0,540	0,749	88,544						
24	0,481	0,668	89,212						
25	0,456	0,633	89,845						
26	0,412	0,573	90,418						
27	0,393	0,546	90,964						
28	0,381	0,529	91,493						
29	0,358	0,497	91,991						
30	0,338	0,469	92,460						
31	0,314	0,436	92,896						
32	0,290	0,402	93,298						
33	0,268	0,372	93,671						
34	0,265	0,369	94,039						
35	0,259	0,360	94,399						
36	0,247	0,343	94,742						
37	0,243	0,338	95,081						
38	0,222	0,308	95,388						
39	0,208	0,289	95,678						
40	0,206	0,286	95,964						
41	0,201	0,280	96,243						
42	0,193	0,269	96,512						
43	0,184	0,256	96,768						
44	0,168	0,233	97,000						
45	0,152	0,211	97,211						
46	0,126	0,175	97,386						
47	0,115	0,160	97,546						
48	0,108	0,150	97,696						
49	0,105	0,146	97,842						
50	0,103	0,143	97,984						
51	0,097	0,134	98,119						

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
	52	0,092	0,128	98,247					
53	0,091	0,127	98,374						
54	0,089	0,123	98,497						
55	0,084	0,116	98,614						
56	0,081	0,112	98,726						
57	0,077	0,107	98,833						
58	0,074	0,103	98,936						
59	0,073	0,101	99,037						
60	0,070	0,097	99,134						
61	0,067	0,093	99,227						
62	0,064	0,089	99,316						
63	0,062	0,086	99,402						
64	0,060	0,084	99,485						
65	0,057	0,079	99,565						
66	0,054	0,075	99,639						
67	0,053	0,074	99,713						
68	0,048	0,066	99,779						
69	0,045	0,062	99,842						
70	0,042	0,059	99,901						
71	0,040	0,055	99,956						
72	0,032	0,044	100,000						

Tablo 3.48’de görüldüğü üzere 72 maddeli ölçek için 15 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu yapıda tespit edilen faktörler toplam varyansın %79,7’sini açıklamakla birlikte ilk 5 faktörün toplam açıklama oranının %64,6 değerine ulaştığı ve 6. faktörden itibaren toplam varyansı açıklama oranlarının oldukça küçük olduğu görülmektedir.

Maddelerin tespit edilen 15 faktöre dağılımını belirlemek amacıyla yapılan Varimax dik döndürme analizi sonuçları Tablo 3.49’da gösterilmiştir.

**Tablo 3.49. Analiz 10 - Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi**

Maddeler	Faktör							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Madde 36	0,870							
Madde 28	0,860							
Madde 52	0,856							
Madde 19	0,856							
Madde 41	0,856							
Madde 49	0,836							
Madde 56	0,833							



Maddeler	Faktör							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Madde 40	0,823							
Madde 57	0,816							
Madde 66	0,816							
Madde 46	0,809							
Madde 4	0,805							
Madde 10	0,798							
Madde 48	0,791							
Madde 43	0,748							
Madde 7	0,697							
Madde 25	0,683							
Madde 26		0,955						
Madde 69		0,955						
Madde 63		0,954						
Madde 42		0,952						
Madde 18		0,950						
Madde 17		0,929						
Madde 13		0,921						
Madde 16		0,895						
Madde 61		0,872						
Madde 62		0,869						
Madde 70		0,862						
Madde 9		0,807						
Madde 11		0,802						
Madde 64		0,796						
Madde 15		0,740						
Madde 79			0,940					
Madde 76			0,938					
Madde 55			0,937					
Madde 29			0,936					
Madde 53			0,936					
Madde 47			0,932					
Madde 14			0,932					
Madde 54			0,931					
Madde 51			0,929					
Madde 37				0,910				
Madde 38				0,904				
Madde 31				0,903				
Madde 34				0,900				
Madde 33				0,897				

Maddeler	Faktör							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Madde 32				0,897				
Madde 35				0,891				
Madde 30				0,889				
Madde 72					0,950			
Madde 68					0,947			
Madde 78					0,944			
Madde 73					0,941			
Madde 65					0,939			
Madde 67					0,928			
Madde 77					0,926			
Madde 71*						-0,692		
Madde 83*						0,644		
Madde 80*							0,700	
Madde 81*							0,555	
Madde 27*								0,708
Madde 8*								-0,702

Maddeler	Faktör						
	9	10	11	12	13	14	15
Madde 84*	0,730						
Madde 3*	0,654						
Madde 60*		-0,765					
Madde 58*		0,660					
Madde 45*			0,822				
Madde 20*				0,846			
Madde 23*					0,796		
Madde 6*					0,539		
Madde 87*						0,864	
Madde 12*							0,922

Tablo 3.49’da 15 faktörlü yapıya dağılmış 72 madde görülmektedir. Literatürde yük değeri için alt sınır kabul edilen 0,45 değerinin altında kalan madde yoktur her bir maddenin faktörlere dağıldığı görülmektedir. Bu dağılım incelendiğinde 12., 20., 45. ve 87. maddelerin tek başlarına birer faktör oluşturdukları farkedildiğinden bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Bu duruma ek olarak, altı adet faktörün ikişer maddeden oluştuğu görülmektedir. Bir faktörün geçerli sayılabilmesi için en az üç maddeden oluşması gerekliliği düşünüldüğünde

(Kartal ve Bardakçı, 2018); 71., 83., 80., 81., 8., 27., 84., 3., 60., 58., 6. ve 23. maddeler ölçek çalışmasından çıkarılarak faktör analizinin geriye kalan 56 madde için tekrarlanmasına karar verilmiştir.

- **Faktör Analizi - 11**

56 madde için yapılan 11. faktör analizinde KMO (Kaiser- Meyer- Olkin) kat sayısı ve Bartlett testi tekrar uygulanmış ve Tablo 3.50’de görülen sonuçlar elde edilmiştir.

**Tablo 3.50. Analiz 11 - Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları**

<b>Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüsü</b>	,979	
Ki-kare	93624,332	
<b>Bartlett Küresellik Testi</b>	Serbestlik Derecesi	1540
	p	,000

Tablo 3.50’de görüldüğü üzere, KMO değeri 0,979 ile mükemmel olarak belirlenmiş ve Bartlett değeri de anlamlı ( $p < 0.001$ ) bulunarak verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

KMO ve Bartlett testi doğrulandıktan sonra temel bileşenler analizi ile maddelerin ortak yük değerleri (communalities) Tablo 3.51’de incelenmiştir.

**Tablo 3.51. Analiz 11 - Maddelerin Ortak Yük Değerleri**

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 4	1,000	,702
Madde 7	1,000	,569
Madde 9	1,000	,661
Madde 10	1,000	,680
Madde 11	1,000	,663
Madde 13	1,000	,863
Madde 14	1,000	,939
Madde 15	1,000	,559

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 16	1,000	,812
Madde 17	1,000	,876
Madde 18	1,000	,920
Madde 19	1,000	,787
Madde 25	1,000	,528
Madde 26	1,000	,929
Madde 28	1,000	,779
Madde 29	1,000	,942
Madde 30	1,000	,915
Madde 31	1,000	,932
Madde 32	1,000	,920
Madde 33	1,000	,922
Madde 34	1,000	,931
Madde 35	1,000	,922
Madde 36	1,000	,794
Madde 37	1,000	,944
Madde 38	1,000	,938
Madde 40	1,000	,710
Madde 41	1,000	,783
Madde 42	1,000	,924
Madde 43	1,000	,617
Madde 46	1,000	,705
Madde 47	1,000	,937
Madde 48	1,000	,685
Madde 49	1,000	,758
Madde 51	1,000	,930
Madde 52	1,000	,775
Madde 53	1,000	,942
Madde 54	1,000	,931
Madde 55	1,000	,945
Madde 56	1,000	,737
Madde 57	1,000	,716
Madde 61	1,000	,775
Madde 62	1,000	,771
Madde 63	1,000	,921

<b>Maddeler</b>	<b>Başlangıç (Initial)</b>	<b>Çıkarım (Extraction)</b>
Madde 64	1,000	,645
Madde 65	1,000	,930
Madde 66	1,000	,712
Madde 67	1,000	,920
Madde 68	1,000	,945
Madde 69	1,000	,919
Madde 70	1,000	,749
Madde 72	1,000	,953
Madde 73	1,000	,935
Madde 76	1,000	,949
Madde 77	1,000	,900
Madde 78	1,000	,939
Madde 79	1,000	,954

Tablo 3.51’de verilen bu değerlere göre; tüm maddelerin ortak yük değerlerinin 0,50 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. En düşük yük değeri 0, 528 ile 25. maddede, en yüksek yük değeri ise 0,954 ile 79. maddede olduğu görülmektedir.

56 madde için de ortak yük değerleri eşik değerin üzerinde olduğu için bir sonraki aşamaya geçilmiştir. Eigen değeri 1 kabul edilerek yapılan varyans analizi Tablo 3.52’de gösterilmiştir.

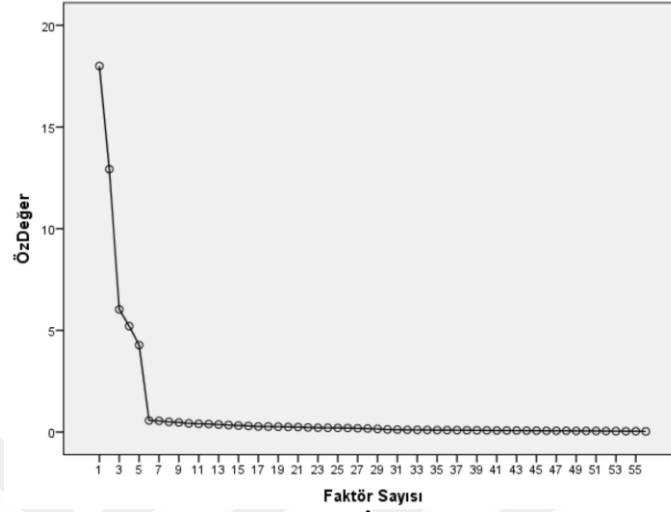
**Tablo 3.52. Analiz 11 - Modelin Son Haline İlişkin Açıklanan Toplam Varyans Miktarları**

<b>Faktör</b>	<b>Başlangıç Özdeğerleri</b>			<b>Toplam Faktör Yükleri</b>			<b>Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları</b>		
	<b>Toplam</b>	<b>Varyans %</b>	<b>Kümülatif %</b>	<b>Toplam</b>	<b>Varyans %</b>	<b>Kümülatif %</b>	<b>Toplam</b>	<b>Varyans %</b>	<b>Kümülatif %</b>
<b>1</b>	17,997	32,137	32,137	17,997	32,137	32,137	12,304	21,972	21,972
<b>2</b>	12,924	23,079	55,216	12,924	23,079	55,216	12,081	21,573	43,545
<b>3</b>	6,030	10,768	65,984	6,030	10,768	65,984	8,415	15,027	58,571
<b>4</b>	5,208	9,301	75,285	5,208	9,301	75,285	7,154	12,775	71,347
<b>5</b>	4,278	7,639	82,923	4,278	7,639	82,923	6,483	11,577	82,923

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
6	,567	1,012	83,936						
7	,550	,983	84,919						
8	,500	,892	85,811						
9	,472	,842	86,653						
10	,425	,759	87,412						
11	,405	,723	88,135						
12	,394	,703	88,838						
13	,371	,663	89,502						
14	,344	,615	90,117						
15	,322	,575	90,691						
16	,300	,535	91,226						
17	,274	,490	91,717						
18	,271	,483	92,200						
19	,264	,471	92,670						
20	,252	,451	93,121						
21	,247	,441	93,562						
22	,226	,404	93,966						
23	,213	,379	94,345						
24	,207	,371	94,716						
25	,205	,366	95,082						
26	,199	,355	95,437						
27	,186	,333	95,770						
28	,170	,304	96,074						
29	,155	,277	96,350						
30	,127	,228	96,578						
31	,118	,210	96,788						
32	,109	,195	96,982						
33	,107	,192	97,174						
34	,105	,187	97,361						
35	,098	,175	97,537						
36	,095	,170	97,706						
37	,094	,168	97,874						
38	,090	,161	98,035						

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
39	,085	,152	98,188						
40	,082	,147	98,335						
41	,078	,139	98,474						
42	,076	,136	98,609						
43	,074	,132	98,742						
44	,071	,127	98,869						
45	,068	,122	98,991						
46	,064	,115	99,106						
47	,063	,113	99,219						
48	,061	,109	99,327						
49	,057	,103	99,430						
50	,055	,097	99,527						
51	,054	,096	99,623						
52	,049	,087	99,710						
53	,046	,082	99,792						
54	,044	,078	99,870						
55	,040	,072	99,942						
56	,032	,058	100,000						

Tablo 3.52’de görüldüğü üzere 56 maddeli ölçek için 5 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu yapıda tespit edilen faktörler toplam varyansın %82,92’sini açıkladığı görülmektedir. Bu değer çok faktörlü bir yapı için kritik değer olarak görülen %60 değerinden yüksek bir değer olduğu için (Kartal ve Bardakçı, 2018 s. 65), modelin yapı geçerliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Faktörlerin açıkladığı varyans miktarları ise sırasıyla birinci faktör için %32,137, ikinci faktör için %23,079, üçüncü faktör için %10,768, dördüncü faktör için %9,301 ve beşinci faktör için %7,639 olarak belirlenmiştir. Şekil 3.1’de görülen yamaç grafiği (Scree Plot) de ölçeğin beş faktörlü yapısını doğrulamaktadır.



**Şekil 3.2. Modelin Son Haline İlişkin Yamaç Çizgi Grafiği**

Maddelerin tespit edilen 5 faktöre dağılımını belirlemek amacıyla yapılan Varimax dik döndürme analizi sonuçları Tablo 3.53'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.53. Analiz 11 - Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi**

Maddeler	Faktör				
	1	2	3	4	5
Madde 36	,868				
Madde 28	,857				
Madde 52	,855				
Madde 41	,853				
Madde 19	,853				
Madde 49	,833				
Madde 56	,831				
Madde 40	,821				
Madde 66	,814				
Madde 57	,813				
Madde 46	,807				
Madde 4	,802				
Madde 10	,795				
Madde 48	,788				
Madde 43	,744				



Maddeler	Faktör				
	1	2	3	4	5
Madde 7	,694				
Madde 25	,679				
Madde 26		,955			
Madde 69		,954			
Madde 63		,953			
Madde 42		,951			
Madde 18		,949			
Madde 17		,928			
Madde 13		,921			
Madde 16		,895			
Madde 61		,871			
Madde 62		,868			
Madde 70		,861			
Madde 9		,808			
Madde 11		,802			
Madde 64		,797			
Madde 15		,739			
Madde 79			,942		
Madde 76			,940		
Madde 55			,938		
Madde 53			,938		
Madde 29			,938		
Madde 47			,934		
Madde 14			,934		
Madde 54			,932		
Madde 51			,931		
Madde 37				,913	
Madde 38				,908	
Madde 31				,906	
Madde 34				,904	
Madde 33				,901	
Madde 32				,900	
Madde 35				,895	
Madde 30				,892	

Maddeler	Faktör				
	1	2	3	4	5
Madde 72					,952
Madde 68					,949
Madde 78					,945
Madde 73					,942
Madde 65					,941
Madde 67					,930
Madde 77					,927

Tablo 3.53'te 5 faktörlü yapıya dağılmış 56 madde görülmektedir. Bu tabloda maddelere ait faktör yük değerleri incelendiğinde, bu değerlerin oldukça yüksek olduğu ve her bir maddenin ait olduğu faktörle yüksek ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Faktör değeri en düşük olan 25. maddenin faktör yük değeri 0,679 olarak saptanmıştır. Bu değer dahi literatürde alt sınır olarak kabul gören 0,45'in (Kartal ve Bardakçı, 2018) oldukça üzerindedir.

Geçerlik testleri sonucunda, 56 sorudan oluşan 5 faktörlü ölçek yapısı kabul edilmiş ve ölçeğe ait alt boyutlara ilişkin madde numaraları ve madde sayıları Tablo 3.54'te verilmiştir.

**Tablo 3.54. Analiz 11 - Faktör Analizi Sonrası Alt Boyutlar ve Madde Sayıları**

Faktör	Madde Sayısı	Maddeler
1	17	4,7,10,19,25,28,36,40,41,43,46,48,49,52,56,57,66
2	15	9,11,13,15,16,17,18,26,42,61,62,63,64,69,70
3	9	14,29,47,51,53,54,55,76,79
4	8	30,31,32,33,34,35,37,38
5	7	65,67,68,72,73,77,78

Tablo 3.54'te görüldüğü üzere toplam 56 maddeli ölçekte en az madde sayısının 7 ile 5. alt boyutta, en yüksek madde sayısının ise 17 ile 1. alt boyutta olduğu görülmektedir.

### 3.3.1.6. Faktör Analizleri Sonucunda Alt Boyutların Adlandırılması

AFA sonucunda beş faktör yapıları Çevik Liderlik Ölçeği'nin faktörlerinin adlandırılması gerekmektedir. Bu beş faktörün altında toplanan maddeler aşağıda verilerek adlandırma işlemi yapılmıştır.

#### 3.3.1.6.1. Faktör (1) ve Madde İçerikleri

- 4. Yöneticimiz, bir problem durumunda farklı çözüm yollarının üretilmesi için çalışanlarını teşvik eder.
- 7. Yöneticimiz, paydaş konseylerinin/temsilciliklerinin aktif olarak çalışmasını sağlar.
- 10. Yöneticimiz, çalışanların girişimciliğini ve yeni projeleri destekler.
- 19. Yöneticimiz, problem durumlarını zamanında ve doğru olarak tanımlar.
- 25. Yöneticimiz, yönetsel süreçlerde kendi bilgi ve uzmanlık gücünden yararlanır.
- 28. Yöneticimiz, kurumu geliştirme ve iyileştirme çalışmalarında hızlı ve etkin bir role sahiptir.
- 36. Yöneticimiz, mevcut bilgilerden yola çıkarak yeni bilgiler üretme konusunda başarılıdır.
- 40. Yöneticimiz, başarı artırımı için kurumun fiziki koşullarında iyileştirme ve geliştirme çabalarını ivedilikle yürütür.
- 41. Yöneticimiz, başarı artırımı için çalışanların profesyonel gelişimini destekleyici tedbirler alır.
- 43. Yöneticimiz, çalışanlar için ihtiyaç halinde hizmet içi eğitim planlamaları yapar.
- 46. Yöneticimiz, başarısızlık ihtimali söz konusu olduğunda ivedilikle ek tedbirler alır.
- 48. Yöneticimiz, verimlilik için işlerin küçük parçalara bölünerek tatbik edilmesi gerekliliğini savunur.
- 49. Yöneticimiz, çalışan performansını arttırmak için düzenli olarak geribildirim verir.
- 52. Yöneticimiz, zorluklarla mücadele etmede kararlılık sergiler.

- 56. Yöneticimiz, ‘kendi kendine öğrenme’ ve ‘özdeğerlendirme’ konularında başarılıdır.
- 57. Yöneticimiz, gelecek senaryolarını gerçekleştirebilmek için geçmiş deneyimlerini gözden geçirir.
- 66. Yöneticimiz, çalışanlarını keşfedilmemiş alanlara (yeni projeler, hizmet içi eğitimler vb.) girme konusunda teşvik eder.

Birinci faktör altında toplanan maddelerin ifade ettikleri ortak anlam incelendiğinde liderlerin yetki devri, katılımlı kararları, sorumluluk paylaşımı gibi ifadelerle; liderlerin proaktiflik becerileri ve sorumluluk paylaşımlarına yönelik ifadelerin aynı faktör altına toplandığı görülmektedir. Bu doğrultuda, 1. faktöre “Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği” adının verilmesi uygun görülmüştür.

#### **3.3.1.6.2. Faktör (2) ve Madde İçerikleri**

- 9. Yöneticimiz, ekibiyle birlikte harekete geçebilmeyi önemser.
- 11. Yöneticimiz, çalışanlar arasında empatik iletişimi destekleyen bir ortam yaratılmasını önemser.
- 13. Yöneticimiz, çalışanların zayıf yönlerini güçlendirme konusunda başarılıdır.
- 15. Yöneticimiz, görev paylaşımını çalışanlar arası iş birliği süreçleri olarak tanımlar.
- 16. Yöneticimiz, takım ruhunu geliştirmek için çalışma saatleri dışında çalışanlar arası sosyal faaliyetler organize eder.
- 17. Yöneticimiz, çalışanlar arası eşgüdümü sağlar.
- 18. Yöneticimiz, farklı departmanlar arasında bütünleştirici bir köprü görevi üstlenir.
- 26. Yöneticimiz, bazı proje veya problem durumlarında liderlik rolünü bir ekip çalışanına devretmekten çekinmez.
- 42. Yöneticimiz, çalışanların ihtiyaç duydukları koçluk ve mentorluk görevlerini layıkıyla yerine getirir.
- 61. Yöneticimiz için paydaşlar ile karşılıklı bağ kurmak çok önemlidir.

- 62. Yöneticimiz için kurumun hedefleri kadar çalışanlarının ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması da önemlidir.
- 63. Yöneticimizle kişisel bir problem durumunda rahatlıkla iletişime geçilebilir.
- 64. Yöneticimizin ekibinin ihtiyaçlarına karşı farkındalığı oldukça yüksektir.
- 69. Yöneticimiz için değişim süreçlerinde, yüz yüze iletişim önemlidir.
- 70. Yöneticimiz, değişim hedeflerinin gerçekleşmesi konusunda ekibini motive eder.

İkinci faktör altında toplanan maddelerin ifade ettikleri ortak anlam incelendiğinde liderlerin iletişime yönelik birleştirici, bütünleştirici ve iş birliğine özendirici rollerini vurgulayan ifadelerin aynı faktör altına toplandığı görülmektedir. Buradan hareketle liderin sinerjik yönünü ön plana çıkararak ikinci faktöre “Sinerji Çevikliği” adının verilmesi uygun görülmüştür.

#### **3.3.1.6.3. Faktör (3) ve Madde İçerikleri**

- 14. Yöneticimiz, her çalışanını duygu ve düşüncelerini açıkça dile getirmesi konusunda destekler.
- 29. Yöneticimiz, kriz durumlarında ekibini bütünleştirici ve yatıştırıcı bir role sahiptir.
- 47. Yöneticimiz, başarısızlık durumunda gerekirse programlamada esneklik sağlar.
- 51. Yöneticimiz, ekibine karşı samimi ve içten davranışlar sergiler.
- 53. Yöneticimiz, mücadelenin gereksiz olduğu durumlarda olumlu kabullenme yetisine sahiptir.
- 54. Yöneticimiz, bir şeyler yanlış gidiyorsa bunu rahatlıkla söyleyebilir.
- 55. Yöneticimiz, yaptığı hataları rahatlıkla kabul edebilecek bir yapıya sahiptir.
- 76. Yöneticimiz, gelecek belirsizliklerine karşı yol gösterici bir role sahiptir.
- 79. Yöneticimiz, çelişkisel durumların yarattığı gerilim süreçlerinde ekibini doğru bir şekilde yönlendirebilir.

Üçüncü faktör altında toplanan maddelerin ifade ettikleri ortak anlam incelendiğinde liderlerin duygusal, esneklik sergileyen ve dayanıklılık rollerini vurgulayan ifadelerin aynı faktör altına toplandığı görülmektedir. Buradan hareketle liderin duygusal yönünü ön plana çıkaran üçüncü faktöre “Duygusal Çeviklik” adının verilmesi uygun görülmüştür.

#### **3.3.1.6.4. Faktör (4) ve Madde İçerikleri**

- 30. Yöneticimiz, iş alanları ile ilgili bilimsel ve teknolojik gelişmelerin takibini zamanında yapar.
- 31. Yöneticimiz, yeni teknolojilerin kullanımına kolaylıkla adapte olabilmektedir.
- 32. Yöneticimiz, bilgi paylaşımı konusunda elektronik iletişim ağlarını kullanır.
- 33. Yöneticimiz, bilgi akışının sağlanması konusunda yeterince hızlıdır.
- 34. Yöneticimiz, kurumumuzda teknoloji ile ilgili programları yürürlüğe koymuştur.
- 35. Yöneticimiz, interaktif eğitim içerikleri kullanımına yönelik gerekli fiziksel koşulları eksiksiz sağlar.
- 37. Yöneticimiz, gerçek ve sanal ortamdaki verilere istenilen amaçta doğru bir şekilde ulaşır.
- 38. Yöneticimiz, çalışanları dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları konusunda destekler.

Dördüncü faktör altında toplanan maddelerin ifade ettikleri ortak anlam incelendiğinde liderlerin teknoloji becerilerini vurgulayan ifadelerin aynı faktör altına toplandığı görülmektedir. Buradan hareketle liderin dijital dünyaya yatkınlık yönünü ön plana çıkaran dördüncü faktöre “Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Çevikliği” adının verilmesi uygun görülmüştür.

#### **3.3.1.6.5. Faktör (5) ve Madde İçerikleri**

- 65. Yöneticimiz, kurumu yenileşmeye açık hale getirmiştir.
- 67. Yöneticimiz, yapılan değişikliklerin takibi konusunda hassastır.
- 68. Yöneticimiz, yaşanması muhtemel olan değişim süreçlerini önceden sezebilir.

- 72. Yöneticimiz, ekibini değişimin getireceği faydaların geçerliliğine inandırma konusunda başarılıdır.
- 73. Yöneticimiz, değişim süreçlerini tasarlayarak (değişimin hangi alanlarda yapılacağı, ne kadar süreceği, kullanılacak yöntemler vb.) projelendirir.
- 77. Yöneticimiz, değişim ve yenileşmenin olumlu yanlarından sıklıkla söz eder.
- 78. Yöneticimiz, değişimin getirdiklerine körü körüne bağlanma yerine değişime adapte olma eğilimindedir.

Beşinci faktör altında toplanan maddelerin ifade ettikleri ortak anlam incelendiğinde liderlerin değişimi destekleme ve yeniliklere uyum sağlama becerilerini vurgulayan ifadelerin bu faktör altına toplandığı görülmektedir. Buradan hareketle liderin değişime ve yeniliklere adapte olma yönünü ön plana çıkararak beşinci faktöre “Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği” adının verilmesi uygun görülmüştür.

### 3.3.1.7. Ölçeğin Güvenilirlik Çalışmaları

Geçerlilik analiz işlemleri tamamlanan beş faktörlü ölçek taslağı için bu aşamada güvenilirlik analizi testlerine başvurulmuştur. Hem toplam hem de her bir alt boyut için hesaplanan (Cronbach’s Alpha) iç tutarlılık değerleri Tablo 3.55’te verilmiştir.

**Tablo 3.55. Ölçeğin Geneli ve Her Bir Alt Boyut İçin Güvenirlik Katsayıları**

<b>Faktör</b>	<b>Cronbach’s Alpha Değeri</b>
1.Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği	0,973
2.Sinerjik Çeviklik	0,981
3.Duygusal Çeviklik	0,992
4.Dijital Okuryazarlık ve Teknolojik Çeviklik	0,989
5.Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	0,988
<b>TOPLAM</b>	<b>0,949</b>

Cronbach's Alpha değerinin 0,70'ten büyük olmasının ölçeğin güvenilir olduğunun göstergesi olduğu bilinmektedir (Büyüköztürk, 2011). Tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach  $\alpha=0.949$  olarak hesaplanmıştır ve alt boyutların iç tutarlılık değerleri  $\alpha_{max}=0.992$  (Duygusal Çeviklik) ile  $\alpha_{min}=0.973$  (Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği) arasında değişmektedir. Bu değerler geliştirilmiş olan ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu ortaya koyacak yeterliliktedir.

Bu işlemlerin ardından faktör bazında ayırt edicilik işlemlerine geçilmiştir. Bu bağlamda “bağımsız örneklem t testi” ile toplam puana göre testin alt ve üst çeyreklerindeki (%27'lik) kişilerin aldıkları puanların birbiriyle karşılaştırılması tekniği gerçekleştirilmiştir. Burada amaç o maddeye verilen cevabın alt ve üst gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek ve böylece ölçeğin ayırt etme gücünü ortaya koyabilmektir (Büyüköztürk, 2011).

Örnekleme oluşturan 1056 kişiden yola çıkarak en yüksek toplam puana sahip %27'lik dilime karşılık gelen 285 kişinin aritmetik ortalamaları ile aynı şekilde en düşük toplam puana sahip %27'lik dilime karşılık gelen 285 kişinin aritmetik ortalamalarının kıyaslanması sonucunda oluşan sonuca Tablo 3.56'da yer verilmiştir.

**Tablo 3.56. Ölçek Maddeleri için Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları**

Maddeler	Grup	N	Ort.	Standart Sapma	Standart Hata	t testi		
						t	sd	p
Madde 4	ÜST	285	4,649	0,6078	0,0360	25,099	568	0,000
	ALT	285	2,765	1,1121	0,0659			
Madde 7	ÜST	285	4,477	0,6897	0,0409	22,537	568	0,000
	ALT	285	2,705	1,1340	0,0672			
Madde 9	ÜST	285	4,186	1,0733	0,0636	11,520	568	0,000
	ALT	285	3,074	1,2268	0,0727			
Madde 10	ÜST	285	4,807	0,4687	0,0278	24,132	568	0,000
	ALT	285	3,060	1,1290	0,0669			
Madde 11	ÜST	285	4,140	1,1482	0,0680	11,749	561,444	0,000
	ALT	285	2,944	1,2797	0,0758			



Maddeler	Grup	N	Ort.	Standart Sapma	Standart Hata	t testi		
						t	sd	p
Madde 13	ÜST	285	4,337	1,0936	0,0648	12,460	568	0,000
	ALT	285	3,123	1,2286	0,0728			
Madde 14	ÜST	285	4,540	0,6991	0,0414	17,951	568	0,000
	ALT	285	3,126	1,1313	0,0670			
Madde 15	ÜST	285	3,937	1,2374	0,0733	8,993	567,997	0,000
	ALT	285	3,004	1,2405	0,0735			
Madde 16	ÜST	285	4,305	1,1013	0,0652	12,167	563,083	0,000
	ALT	285	3,126	1,2095	0,0716			
Madde 17	ÜST	285	4,449	1,0149	0,0601	13,675	568	0,000
	ALT	285	3,165	1,2179	0,0721			
Madde 18	ÜST	285	4,467	1,0260	0,0608	13,795	568	0,000
	ALT	285	3,168	1,2131	0,0719			
Madde 19	ÜST	285	4,600	0,5826	0,0345	27,376	568	0,000
	ALT	285	2,614	1,0772	0,0638			
Madde 25	ÜST	285	4,333	0,7584	0,0449	17,752	568	0,000
	ALT	285	2,905	1,1266	0,0667			
Madde 26	ÜST	285	4,505	1,0092	0,0598	14,675	568	0,000
	ALT	285	3,126	1,2240	0,0725			
Madde 28	ÜST	285	4,681	0,4963	0,0294	26,216	568	0,000
	ALT	285	2,768	1,1270	0,0668			
Madde 29	ÜST	285	4,568	0,6815	0,0404	18,211	568	0,000
	ALT	285	3,151	1,1236	0,0666			
Madde 30	ÜST	285	3,604	1,1041	0,0654	17,104	568	0,000
	ALT	285	2,105	0,9837	0,0583			
Madde 31	ÜST	285	3,628	1,0723	0,0635	18,021	568	0,000
	ALT	285	2,088	0,9656	0,0572			
Madde 32	ÜST	285	3,670	1,0828	0,0641	17,786	564,622	0,000
	ALT	285	2,116	1,0021	0,0594			
Madde 33	ÜST	285	3,642	1,0640	0,0630	18,325	563,983	0,000
	ALT	285	2,074	0,9777	0,0579			
Madde 34	ÜST	285	3,621	1,1118	0,0659	18,137	568	0,000
	ALT	285	2,053	0,9461	0,0560			
Madde 35	ÜST	285	3,684	1,0641	0,0630	18,545	564,657	0,000
	ALT	285	2,091	0,9852	0,0584			

Maddeler	Grup	N	Ort.	Standart Sapma	Standart Hata	t testi		
						t	sd	p
Madde 36	ÜST	285	4,579	0,5550	0,0329	25,979	568	0,000
	ALT	285	2,712	1,0786	0,0639			
Madde 37	ÜST	285	3,639	1,0611	0,0629	18,366	568	0,000
	ALT	285	2,084	0,9568	0,0567			
Madde 38	ÜST	285	3,639	1,0938	0,0648	17,804	568	0,000
	ALT	285	2,091	0,9780	0,0579			
Madde 40	ÜST	285	4,695	0,5580	0,0331	22,920	568	0,000
	ALT	285	2,968	1,1425	0,0677			
Madde 41	ÜST	285	4,628	0,5831	0,0345	27,519	568	0,000
	ALT	285	2,586	1,1088	0,0657			
Madde 42	ÜST	285	4,509	1,0057	0,0596	14,468	568	0,000
	ALT	285	3,144	1,2349	0,0731			
Madde 43	ÜST	285	4,193	0,8849	0,0524	22,542	568	0,000
	ALT	285	2,284	1,1227	0,0665			
Madde 46	ÜST	285	4,453	0,6408	0,0380	22,437	568	0,000
	ALT	285	2,740	1,1177	0,0662			
Madde 47	ÜST	285	4,565	0,6715	0,0398	17,727	568	0,000
	ALT	285	3,175	1,1402	0,0675			
Madde 48	ÜST	285	4,330	0,7145	0,0423	22,132	568	0,000
	ALT	285	2,677	1,0385	0,0615			
Madde 49	ÜST	285	4,474	0,6197	0,0367	24,207	568	0,000
	ALT	285	2,586	1,1615	0,0688			
Madde 51	ÜST	285	4,526	0,7147	0,0423	17,456	568	0,000
	ALT	285	3,165	1,1058	0,0655			
Madde 52	ÜST	285	4,747	0,4740	0,0281	26,199	568	0,000
	ALT	285	2,860	1,1202	0,0664			
Madde 53	ÜST	285	4,551	0,7231	0,0428	17,916	568	0,000
	ALT	285	3,137	1,1191	0,0663			
Madde 54	ÜST	285	4,533	0,7290	0,0432	17,357	568	0,000
	ALT	285	3,151	1,1298	0,0669			
Madde 55	ÜST	285	4,547	0,6936	0,0411	17,445	568	0,000
	ALT	285	3,172	1,1361	0,0673			
Madde 56	ÜST	285	4,582	0,6261	0,0371	26,074	568	0,000
	ALT	285	2,537	1,1671	0,0691			

Maddeler	Grup	N	Ort.	Standart Sapma	Standart Hata	t testi		
						t	sd	p
Madde 57	ÜST	285	4,681	0,4891	0,0290	24,928	568	0,000
	ALT	285	2,975	1,0462	0,0620			
Madde 61	ÜST	285	4,281	1,0966	0,0650	13,632	567,153	0,000
	ALT	285	3,004	1,1399	0,0675			
Madde 62	ÜST	285	4,246	1,1146	0,0660	11,341	564,711	0,000
	ALT	285	3,144	1,2031	0,0713			
Madde 63	ÜST	285	4,512	0,9554	0,0566	15,035	568	0,000
	ALT	285	3,147	1,1983	0,0710			
Madde 64	ÜST	285	4,102	1,2672	0,0751	9,921	567,882	0,000
	ALT	285	3,056	1,2491	0,0740			
Madde 65	ÜST	285	3,361	1,2500	0,0740	11,153	568	0,000
	ALT	285	2,298	1,0134	0,0600			
Madde 66	ÜST	285	4,540	0,6629	0,0393	25,726	568	0,000
	ALT	285	2,561	1,1167	0,0661			
Madde 67	ÜST	285	3,393	1,2475	0,0739	12,316	568	0,000
	ALT	285	2,228	0,9968	0,0590			
Madde 68	ÜST	285	3,347	1,2708	0,0753	11,100	568	0,000
	ALT	285	2,284	1,0000	0,0592			
Madde 69	ÜST	285	4,516	0,9843	0,0583	15,299	568	0,000
	ALT	285	3,105	1,2057	0,0714			
Madde 70	ÜST	285	4,291	1,0890	0,0645	11,385	568	0,000
	ALT	285	3,193	1,2108	0,0717			
Madde 72	ÜST	285	3,372	1,2652	0,0749	11,241	568	0,000
	ALT	285	2,288	1,0251	0,0607			
Madde 73	ÜST	285	3,368	1,2814	0,0759	11,172	568	0,000
	ALT	285	2,295	0,9951	0,0589			
Madde 76	ÜST	285	4,572	0,6914	0,0410	17,967	568	0,000
	ALT	285	3,175	1,1152	0,0661			
Madde 77	ÜST	285	3,361	1,2528	0,0742	10,697	568	0,000
	ALT	285	2,330	1,0397	0,0616			
Madde 78	ÜST	285	3,330	1,2630	0,0748	10,899	568	0,000
	ALT	285	2,284	1,0140	0,0601			
Madde 79	ÜST	285	4,568	0,7019	0,0416	17,867	568	0,000
	ALT	285	3,172	1,1174	0,0662			

“Bağımsız örneklem T testi” sonucunda tüm maddeler için üst ve alt gruplar arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Tüm maddeler için bu farklılıklar üst grup yönünde gerçekleşmiştir. Bu sonuçlar ölçek maddelerinin ayırt edici özellikte olduğunu ispatlar niteliktedir.

Bu aşamada başka bir güvenilirlik testi olarak, her bir maddenin ölçeğin tamamıyla olan ilişkisini belirlemek için madde-toplam korelasyonuna dayalı madde analizi yapılmıştır ve testin sonuçlarına Tablo 3.57’de yer verilmiştir.

**Tablo 3.57. Madde-Toplam Korelasyon Analizi Sonuçları**

<b>Maddeler</b>	<b>Madde-Toplam Korelasyonu</b>	<b>Madde Silinirse Cronbach Alpha Değeri</b>
Madde 4	,684	,947
Madde 7	,623	,947
Madde 9	,340	,948
Madde 10	,660	,947
Madde 11	,353	,948
Madde 13	,362	,948
Madde 14	,542	,947
Madde 15	,279	,949
Madde 16	,360	,948
Madde 17	,376	,948
Madde 18	,389	,948
Madde 19	,708	,947
Madde 25	,589	,947
Madde 26	,401	,948
Madde 28	,689	,947
Madde 29	,535	,947
Madde 30	,494	,948
Madde 31	,495	,948
Madde 32	,489	,948
Madde 33	,498	,948
Madde 34	,501	,948

<b>Maddeler</b>	<b>Madde-Toplam Korelasyonu</b>	<b>Madde Silinirse Cronbach Alpha Değeri</b>
Madde 35	,496	,948
Madde 36	,681	,947
Madde 37	,499	,948
Madde 38	,497	,948
Madde 40	,655	,947
Madde 41	,702	,947
Madde 42	,402	,948
Madde 43	,574	,947
Madde 46	,639	,947
Madde 47	,535	,947
Madde 48	,637	,947
Madde 49	,645	,947
Madde 51	,529	,947
Madde 52	,689	,947
Madde 53	,542	,947
Madde 54	,536	,947
Madde 55	,543	,947
Madde 56	,676	,947
Madde 57	,671	,947
Madde 61	,383	,948
Madde 62	,352	,948
Madde 63	,407	,948
Madde 64	,292	,949
Madde 65	,324	,948
Madde 66	,653	,947
Madde 67	,347	,948
Madde 68	,315	,949
Madde 69	,416	,948
Madde 70	,341	,948
Madde 72	,332	,948
Madde 73	,322	,949
Madde 76	,543	,947
Madde 77	,310	,949
Madde 78	,322	,949
Madde 79	,543	,947

Tablo 3.57’de görüldüğü üzere; madde-toplam korelasyon katsayıları 0,279 ile 0,708 arasında değişmektedir. Eğer bir madde için hesaplanan madde-toplam korelasyon katsayısı pozitif yönde ve istenilen düzeyde yüksekse madde ölçekte kalmalıdır. Bununla birlikte madde-toplam korelasyon katsayısı negatif yönde veya pozitif yönde düşük düzeydeyse bu maddenin ölçekten farklı bir değişkeni ölçtüğü ve iç tutarlılığı olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılır. Bu durumda madde ölçekten çıkarılmalıdır (Ghiselli, 1981 akt. Kartal ve Bardakçı, 2018 s.116). Bir maddenin sahip olması gereken madde-toplam korelasyonu katsayısı Büyüköztürk’e göre 0,20’den az olmamalıdır (Büyüköztürk, 2011).

Bu sonuç tüm maddelerin ölçeğin tamamıyla pozitif yönlü ve güçlü bir ilişkide olduğunu göstermektedir. Güvenilirlik ve geçerlilik analizleri sonucunda 56 sorulu ve 5 faktörlü ölçek yapısının güvenilir olduğu ispat edilmiştir.

### **3.3.1.8. Ölçek Maddelerinin Sıralanması**

Maddelerin faktör yapılarına ayrılması ve faktörlerin isimlendirilmesi işlemlerinin ardından son olarak maddelerin katılımcılara sunulması için sıralanması işlemlerine geçilmiştir. Bunun için ilgi çekici ve kolay anlaşılır maddeler ilk sıralara, nispeten daha zor ve derin düşünmeye sevk eden maddeler son sıralara yerleştirilecek şekilde, mantıksal bir sıralama içerisinde madde sıralamalarının oluşturulması gerekliliği bilinmektedir (Malhotra, 2006, s.93). Bu doğrultuda sıralanmış ve son haline ulaştırılmış olan ölçek formu EK-1’de verilmiştir.

### **3.3.2. The Agile Leadership Scale**

Araştırma için geliştirilmiş olan “Çevik Liderlik Ölçeği”, gerekli geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlandıktan sonra uygulama yapılacak olan diğer örneklemin uluslararası niteliğinden dolayı İngilizce dilinde aynı konu alanında başka bir ölçek ihtiyacı belirlemiştir. Uyarlama ölçek kullanımının zaman tasarrufu sağladığı, toplanan verilerin genelleme yeteneğini arttırdığı ve ölçüm yapılan toplumlar arasında benzerlik ve farklılıkların araştırılmasına yönelik olarak imkân sağladığı bilinmektedir (Borsa, Damásio ve Bandeira,

2012; Nilsson, Gardulf ve Lepp, 2016). Bu bağlamda yeniden ölçek geliştirmek yerine Türkçe dilinde geliştirilmiş “Çevik Liderlik Ölçeği” nin İngiliz dili ve kültürüne uyarlanarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu doğrultuda ölçek uyarlama çalışmaları için belirlenen adımlar ana hatları ile şu şekildedir (Brown, 2006; Borsa, Damásio ve Bandeira, 2012):

- Çeviri süreci ve dilsel eşdeğerlik çalışmaları
- Çalışmanın grubunun belirlenmesi ve özelliklerinin açıklanması
- Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile teorinin test edilmesi
- Güvenilirlik analizleri

### **3.3.2.1. Çeviri Süreci ve Dilsel Eşdeğerlik Çalışmaları**

Dilsel eşdeğerlik çalışması için, Türkçe olan “Çevik Liderlik Ölçeği”nin İngilizce diline çevrilme süreci birtakım aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar aşağıda sıralanmıştır (Borsa, vd. 2012):

- Ölçüm aracının hedef dile çevrilmesi
- Çevirilerin karşılaştırılarak sentezlenmesi
- Geri-çeviri yönteminin uygulanması
- Uzman değerlendirmesi
- Hedef örneklemin değerlendirmesi

Bu bilgiler doğrultusunda öncelikle “ölçüm aracının hedef dile çevrilmesi” kapsamında ölçeğin Türkçe formu, İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunu üç dil uzmanı ve iyi düzeyde İngilizce bilen, ilgili terminolojiye hâkim “Eğitim Yönetimi ve Denetimi” ile “Yönetim/Organizasyon” anabilim dallarında görev yapmakta olan iki akademisyen tarafından birbirlerinden bağımsız olarak İngilizce’ye çevrilmiştir.

“Çevirilerin karşılaştırılarak sentezlenmesi” basamağında ise her bir çevirmenin yapmış olduğu çeviriler karşılaştırılmış ve ölçekteki ifadelerin tutarlılığına bakılmıştır. Ortaya çıkan farklılıklar dikkate alınarak ölçekte gerekli düzeltme işlemleri yapılmış ve denemelik İngilizce form oluşturulmuştur.

Oluşturulan yeni İngilizce form “geri çeviri” uygulaması için; Türkçe ve İngilizce dillerine ve bu dillerde çeviri süreçlerine vakıf olan başka iki dil uzmanına tekrardan Türkçe’ye çevrilmesi için gönderilmiştir. Böylece “geri-çeviri işlemi süreci” tamamlanmıştır.

Oluşturulmuş olan yeni ölçek taslağı “Agile Leadership Scale” olarak adlandırılmış ve araştırmacı tarafından İngilizce dilinde hazırlanmış “Demographic Form” (Kişiler Bilgiler Formu) ile birlikte, “terimlerin veya ifadelerin farklı bağlamlar ve örneklem grupları için genelleştirilip genelleştirilemeyeceği ve ifadelerin hedef örneklemin bulunduğu evren için uygun olup olmadığının değerlendirilmesi” (Borsa, vd., 2012) açısından İngiltere’de yaşam tecrübesi olan ve/veya ana dili İngilizce olan hedef dile hâkim üç akademisyenin değerlendirmesi için görüşe sunulmuştur. Uzmanların ölçme aracına ilişkin fikirlerini belirtmeleri için aracın sonuna açık uçlu bir soru eklenerek araç hakkındaki düşüncelerini İngilizce diline ve kültürüne uygunluğu açısından değerlendirerek yazmaları istenmiştir. Daha sonra verilen öneriler doğrultusunda ölçme aracında değişiklikler gerçekleştirilmiş; cevaplanması veya anlaşılabilirliği kültürel açıdan zor bulunan 2 maddede düzenleme yapılmış ve ölçme aracının dili daha anlaşılır hale getirilmiştir. Böylelikle “uzman değerlendirmesi” süreci tamamlanmıştır.

Son olarak İngiltere’de çeşitli eğitim kurumlarında görev yapmakta olan ve anadili İngilizce olan 8 öğretmene pilot uygulama olarak ölçek uygulanmış ve görüşleri yazılı olarak istenmiştir. Öğretmenlerin maddelerin anlaşılabilirliği yönünde olumlu görüş bildirdikleri görüldükten sonra, “Agile Leadership Scale” ölçme aracının 56 maddelik, 5 faktör yapılı formuyla uyarlama çalışmalarında ölçek taslağı olarak kabul görmesine karar verilmiştir.



Ölçek taslağı için elde edilmiş olan Türkçe ve İngilizce formlar, “güvenilirlik analizleri” için Türkiye’de resmi kurumlarda görev yapmakta olan 40 kişilik bir İngilizce öğretmeni grubuna araştırmacı tarafından iki hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Türkçe ve İngilizce uygulamalar arasında madde düzeyinde korelasyon katsayılarına ve “ilişkili grup t testi” sonuçlarına bakılmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayılarının anlamlı olması, ilişkili grup t testi sonuçlarının ise anlamlı olmaması beklenmektedir (Dündar, Ekşi ve Yıldız, 2008).

İngilizce ve Türkçe formların aynı gruba uygulanmasından elde edilen korelasyon katsayıları Tablo 3.58’de, ilişkili grup t testi sonuçları ise Tablo 3.59’da verilmektedir.

**Tablo 3.58. Dilsel Eşdeğerlik – Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları**

<b>Madde Çifti</b>	<b>n</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
Türkçe 1 - İngilizce 1	40	,931	0,000
Türkçe 2 - İngilizce 2	40	,813	0,000
Türkçe 3 - İngilizce 3	40	,884	0,000
Türkçe 4 - İngilizce 4	40	,580	0,000
Türkçe 5 - İngilizce 5	40	,753	0,000
Türkçe 6 - İngilizce 6	40	,790	0,000
Türkçe 7 - İngilizce 7	40	,914	0,000
Türkçe 8 - İngilizce 8	40	,906	0,000
Türkçe 9 - İngilizce 9	40	,918	0,000
Türkçe 10 - İngilizce 10	40	,980	0,000
Türkçe 11 - İngilizce 11	40	,962	0,000
Türkçe 12 - İngilizce 12	40	,922	0,000
Türkçe 13 - İngilizce 13	40	,929	0,000
Türkçe 14 - İngilizce 14	40	,864	0,005
Türkçe 15 - İngilizce 15	40	,857	0,000
Türkçe 16 - İngilizce 16	40	,907	0,000
Türkçe 17 - İngilizce 17	40	,908	0,000
Türkçe 18 - İngilizce 18	40	,751	0,000
Türkçe 19 - İngilizce 19	40	,727	0,000
Türkçe 20 - İngilizce 20	40	,584	0,000

<b>Madde Çifti</b>	<b>n</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
Türkçe 21 - İngilizce 21	40	,677	0,000
Türkçe 22 - İngilizce 22	40	,924	0,000
Türkçe 23 - İngilizce 23	40	,861	0,000
Türkçe 24 - İngilizce 24	40	,850	0,000
Türkçe 25 - İngilizce 25	40	,563	0,000
Türkçe 26 - İngilizce 26	40	,736	0,000
Türkçe 27 - İngilizce 27	40	,815	0,000
Türkçe 28 - İngilizce 28	40	,842	0,000
Türkçe 29 - İngilizce 29	40	,834	0,000
Türkçe 30 - İngilizce 30	40	,947	0,000
Türkçe 31 - İngilizce 31	40	,478	0,000
Türkçe 32 - İngilizce 32	40	,624	0,000
Türkçe 33 - İngilizce 33	40	,616	0,000
Türkçe 34 - İngilizce 34	40	,895	0,000
Türkçe 35 - İngilizce 35	40	,971	0,000
Türkçe 36 - İngilizce 36	40	,856	0,000
Türkçe 37 - İngilizce 37	40	,896	0,000
Türkçe 38 - İngilizce 38	40	,638	0,005
Türkçe 39 - İngilizce 39	40	,915	0,000
Türkçe 40 - İngilizce 40	40	,583	0,000
Türkçe 41 - İngilizce 41	40	,783	0,000
Türkçe 42 - İngilizce 42	40	,891	0,000
Türkçe 43 - İngilizce 43	40	,753	0,000
Türkçe 44 - İngilizce 44	40	,625	0,000
Türkçe 45 - İngilizce 45	40	,743	0,000
Türkçe 46 - İngilizce 46	40	,401	0,000
Türkçe 47 - İngilizce 47	40	,930	0,000
Türkçe 48 - İngilizce 48	40	,640	0,000
Türkçe 49 - İngilizce 49	40	,899	0,000
Türkçe 50 - İngilizce 50	40	,675	0,000
Türkçe 51 - İngilizce 51	40	,956	0,000
Türkçe 52 - İngilizce 52	40	,861	0,000
Türkçe 53 - İngilizce 53	40	,682	0,000
Türkçe 54 - İngilizce 54	40	,729	0,000
Türkçe 55 - İngilizce 55	40	,914	0,000
Türkçe 56 - İngilizce 56	40	,558	0,000

Tablo 3.58 incelediğinde; “Çevik Liderlik Ölçeği”, Türkçe formu ile İngilizce formu arasında toplam 41 adet maddenin (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 45, 47, 49, 51, 52, 54, 55) yüksek düzeyde pozitif ( $r>0.7$ ) ve anlamlı ilişkiye ( $p<.05$ ), geriye kalan 15 adet maddenin (4, 20, 21, 25, 31, 32, 33, 38, 40, 44, 46, 48, 50, 53, 56) orta düzeyde pozitif ( $r>0.4$  ve  $r<0.7$ ) ve anlamlı ilişkiye ( $p<.05$ ) sahip oldukları görülmektedir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin ölçeğin her iki formuna verdikleri tepkilerin benzer olduğu söylenebilir.

**Tablo 3.59. Dilsel Eşdeğerlik – İlişkili Grup t-Testi Sonuçları**

Madde	X	N	Standart Sapma	Standart Hata	t	sd	p
Türkçe 1	3,450	40	1,2184	0,1927	0,000	39	1,000
İngilizce 1	3,450	40	1,2184	0,1927			
Türkçe 2	4,125	40	1,2848	0,2031	-0,422	39	0,675
İngilizce 2	4,175	40	1,0099	0,1597			
Türkçe 3	3,175	40	1,3754	0,2175	2,157	39	0,037
İngilizce 3	2,950	40	1,3578	0,2147			
Türkçe 4	3,350	40	1,0513	0,1662	0,114	39	0,910
İngilizce 4	3,325	40	1,7005	0,2689			
Türkçe 5	3,300	40	1,2237	0,1935	-1,312	39	0,197
İngilizce 5	3,475	40	1,1764	0,1860			
Türkçe 6	4,200	40	1,0427	0,1649	1,152	39	0,256
İngilizce 6	4,075	40	1,0715	0,1694			
Türkçe 7	3,400	40	1,4641	0,2315	1,302	39	0,200
İngilizce 7	3,275	40	1,4674	0,2320			
Türkçe 8	3,175	40	1,3939	0,2204	-0,530	39	0,599
İngilizce 8	3,225	40	1,3490	0,2133			
Türkçe 9	3,000	40	1,5021	0,2375	-1,302	39	0,200
İngilizce 9	3,125	40	1,4882	0,2353			
Türkçe 10	3,375	40	1,3716	0,2169	-0,572	39	0,570
İngilizce 10	3,400	40	1,3550	0,2142			
Türkçe 11	3,175	40	1,2788	0,2022	-1,356	39	0,183
İngilizce 11	3,250	40	1,2352	0,1953			
Türkçe 12	3,650	40	1,4420	0,2280	-1,403	39	0,168
İngilizce 12	3,775	40	1,4049	0,2221			
Türkçe 13	3,600	40	1,4286	0,2259	0,298	39	0,767

Madde	X	N	Standart Sapma	Standart Hata	t	sd	p
İngilizce 13	3,575	40	1,3183	0,2084			
Türkçe 14	3,425	40	1,3566	0,2145	0,227	39	0,822
İngilizce 14	3,400	40	1,3166	0,2082			
Türkçe 15	3,275	40	1,2808	0,2025	-0,467	39	0,643
İngilizce 15	3,325	40	1,2483	0,1974			
Türkçe 16	2,975	40	1,2504	0,1977	-0,902	39	0,372
İngilizce 16	3,050	40	1,1536	0,1824			
Türkçe 17	3,500	40	1,5852	0,2506	-1,152	39	0,256
İngilizce 17	3,625	40	1,6123	0,2549			
Türkçe 18	3,275	40	1,3957	0,2207	-1,125	39	0,268
İngilizce 18	3,450	40	1,3950	0,2206			
Türkçe 19	3,675	40	1,3660	0,2160	-2,020	39	0,050
İngilizce 19	3,975	40	1,0497	0,1660			
Türkçe 20	3,850	40	0,8022	0,1268	1,347	39	0,186
İngilizce 20	3,650	40	1,1447	0,1810			
Türkçe 21	3,575	40	0,8439	0,1334	1,778	39	0,083
İngilizce 21	3,350	40	1,0754	0,1700			
Türkçe 22	3,525	40	1,0124	0,1601	-0,813	39	0,421
İngilizce 22	3,575	40	0,9578	0,1514			
Türkçe 23	3,650	40	1,0754	0,1700	-2,014	39	0,051
İngilizce 23	3,825	40	0,8738	0,1382			
Türkçe 24	3,750	40	1,1266	0,1781	-1,862	39	0,070
İngilizce 24	3,925	40	0,9167	0,1449			
Türkçe 25	3,525	40	1,3202	0,2087	-0,136	39	0,893
İngilizce 25	3,550	40	1,1536	0,1824			
Türkçe 26	3,775	40	0,9997	0,1581	0,813	39	0,421
İngilizce 26	3,675	40	1,1183	0,1768			
Türkçe 27	3,700	40	1,3243	0,2094	-2,218	39	0,032
İngilizce 27	3,975	40	0,9195	0,1454			
Türkçe 28	3,650	40	0,9487	0,1500	-1,533	39	0,133
İngilizce 28	3,775	40	0,8619	0,1363			
Türkçe 29	3,650	40	1,0266	0,1623	0,000	39	1,000
İngilizce 29	3,650	40	1,0513	0,1662			
Türkçe 30	3,575	40	1,1068	0,1750	-1,669	39	0,103
İngilizce 30	3,675	40	0,9167	0,1449			
Türkçe 31	3,425	40	1,2380	0,1957	-0,635	39	0,529
İngilizce 31	3,550	40	1,1972	0,1893			
Türkçe 32	3,450	40	1,2393	0,1960	-0,291	39	0,772

Madde	X	N	Standart Sapma	Standart Hata	t	sd	p
İngilizce 32	3,500	40	1,2609	0,1994			
Türkçe 33	3,650	40	0,8022	0,1268	1,711	39	0,095
İngilizce 33	3,425	40	1,0350	0,1636			
Türkçe 34	3,800	40	0,9115	0,1441	-0,374	39	0,711
İngilizce 34	3,825	40	0,9306	0,1471			
Türkçe 35	3,625	40	0,9251	0,1463	0,000	39	1,000
İngilizce 35	3,625	40	0,9524	0,1506			
Türkçe 36	3,525	40	1,0374	0,1640	1,740	39	0,090
İngilizce 36	3,350	40	1,2310	0,1946			
Türkçe 37	3,500	40	1,1767	0,1861	-1,778	39	0,083
İngilizce 37	3,650	40	0,9487	0,1500			
Türkçe 38	3,525	40	1,1764	0,1860	-0,681	39	0,500
İngilizce 38	3,625	40	0,9524	0,1506			
Türkçe 39	3,525	40	0,9055	0,1432	0,813	39	0,421
İngilizce 39	3,475	40	0,9604	0,1519			
Türkçe 40	3,175	40	1,2380	0,1957	-0,138	39	0,891
İngilizce 40	3,200	40	1,2649	0,2000			
Türkçe 41	3,575	40	0,9842	0,1556	2,037	39	0,048
İngilizce 41	3,325	40	1,2483	0,1974			
Türkçe 42	3,500	40	1,0127	0,1601	-0,628	39	0,534
İngilizce 42	3,550	40	1,1082	0,1752			
Türkçe 43	3,500	40	1,0860	0,1717	-1,094	39	0,281
İngilizce 43	3,625	40	0,9251	0,1463			
Türkçe 44	3,600	40	1,1277	0,1783	-0,167	39	0,868
İngilizce 44	3,625	40	1,0546	0,1667			
Türkçe 45	3,575	40	0,8439	0,1334	1,749	39	0,088
İngilizce 45	3,375	40	1,0786	0,1705			
Türkçe 46	3,775	40	0,9997	0,1581	0,741	39	0,463
İngilizce 46	3,650	40	0,9487	0,1500			
Türkçe 47	3,525	40	1,1980	0,1894	1,706	39	0,096
İngilizce 47	3,400	40	1,2568	0,1987			
Türkçe 48	3,350	40	1,0990	0,1738	-0,517	39	0,608
İngilizce 48	3,425	40	1,0595	0,1675			
Türkçe 49	3,500	40	1,0127	0,1601	-1,964	39	0,057
İngilizce 49	3,650	40	1,0990	0,1738			
Türkçe 50	3,775	40	0,9195	0,1454	1,418	39	0,164
İngilizce 50	3,600	40	1,0077	0,1593			
Türkçe 51	3,450	40	1,1972	0,1893	1,356	39	0,183

Madde	X	N	Standart Sapma	Standart Hata	t	sd	p
İngilizce 51	3,375	40	1,1477	0,1815			
Türkçe 52	3,500	40	1,0377	0,1641	1,302	39	0,200
İngilizce 52	3,375	40	1,1916	0,1884			
Türkçe 53	3,650	40	1,0990	0,1738	1,189	39	0,242
İngilizce 53	3,475	40	1,2192	0,1928			
Türkçe 54	3,550	40	0,9858	0,1559	-1,749	39	0,088
İngilizce 54	3,750	40	0,9806	0,1550			
Türkçe 55	3,625	40	0,9524	0,1506	-0,813	39	0,421
İngilizce 55	3,675	40	0,8286	0,1310			
Türkçe 56	3,650	40	1,0013	0,1583	1,069	39	0,291
İngilizce 56	3,475	40	1,1764	0,1860			

Tablo 3.59 incelendiğinde, “Çevik Liderlik Ölçeği” Türkçe formu ile İngilizce formuna ilişkin 3. ve 27. maddelerin ortalama puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu ( $p < .05$ ); diğer tüm maddelerin ortalama puanları arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Her iki analizin ikisinde de sorunlu görünen madde olmadığında t testi sonucunda anlamlı bulunan maddelerin korelasyon değerleri istatistiksel açıdan anlamlı bulunmaktadır (Dündar, Ekşi ve Yıldız, 2008). Yapılmış olan çalışmada iki analizin ikisinde de sorunlu görünen bir madde olmadığından uyarlaması yapılan ölçekteki maddelerin dilsel eşdeğerlilik taşıdığı kabul edilmiştir.

### 3.3.2.2. Ölçek Çalışması için Araştırma Grubunun Belirlenmesi

Ölçek uyarlama çalışmalarında değişkenler temsil edilirken, uyarlama çalışması yapılan ölçeğin uygulandığı çalışma grubunun etkisi önemlidir. Çünkü ölçeğin amacına uygun olarak hedef kitle belirlenmeli ve yeterli sayıda kişiye uygulama yapılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda, tez çalışmasının konusuna uygun olarak ölçek pilot uygulaması çalışma grubunun İngiltere’den bir bölgeden oluşturulması gerekmektedir. Uyarlama ölçek çalışması için İngiltere’nin Brighton&Hove bölgesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında okul öncesi ve ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler evren olarak belirlenmiş ve bu gruptan “basit rastgele örnekleme yöntemi” ile çalışma grubuna öğretmen seçilmesi sürecine girilmiştir. Ölçek uyarlama çalışmalarında; DFA analizleri için çalışmanın ölçek

madde sayısının 5 katı kadar örneklem büyüklüğü hedeflenmesini (Bryman ve Cramer, 2001) öneren görüşler olduğu gibi, madde sayısına bakılmaksızın 100 kişilik bir örneklem grubunu zayıf, 200 kişiyi yeterli, 300 kişiyi iyi, 500 kişiyi çok iyi ve 1000 kişilik bir gruba ise mükemmel bulan görüşler de mevcuttur (Comrey ve Lee, 1992).

Bu doğrultuda örneklem büyüklüğü belirlenirken uyarlaması yapılacak ölçekte yer alan madde sayısının en az 5 katı kadar ya da 200 kişi sayısına ulaşacak katılım hedeflenmiştir. Katılımcıların anketleri eksik ve hatalı doldurma ihtimali de göz önünde bulundurularak, Brighton&Hove Bölgesi; okul öncesi, ilk ve ortaokul, lise seviyelerinde görev yapmakta olan 400 öğretmen çalışma grubu olarak hedeflenmiştir. Çalışma grubuna ulaştırılan ölçeklerden 123 tanesi geri dönmemiş, 22 tanesi eksik/hatalı doldurulduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak 255 öğretmen yanıtlarını içeren anketler değerlendirmeye alınmıştır. Demografik olarak çalışma grubunun özellikleri; cinsiyet, yaş, kıdem, okul kademesi ve eğitim düzeyine göre aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

**Tablo 3.60. Örneklem Grubunun Cinsiyet Bilgisine Göre Dağılımı**

<b>Değişken</b>	<b>Kişi Sayısı</b>	<b>Oran (%)</b>
Kadın	150	44,6
Erkek	105	55,4
Toplam	255	100

Tablo 3.60 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre; kadın katılımcıların 150 (%45), erkek katılımcıların ise 105 (%55) kişi olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.61. Örneklem Grubunun Yaş Bilgisine Göre Dağılımı**

<b>Değişken</b>	<b>Kişi Sayısı</b>	<b>Oran (%)</b>
21-30	109	42,7
31-40	77	30,2
41-50	33	12,9
51 ve üzeri	36	14,1
Toplam	255	100

Tablo 3.61 incelendiğinde, yaş değişkenine göre 21-30 yaş grubunun 109 (%43), 31-40 yaş grubunun 77 (%30), 41-50 yaş grubunun 33 (%13), 51 ve üzeri yaş grubunun ise 36 (%14) kişiden oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 3.62. Örneklem Grubunun Kıdem Bilgisine Göre Dağılımı**

<b>Değişken</b>	<b>Kişi Sayısı</b>	<b>Oran (%)</b>
1-5 yıl	111	43,5
6-10 yıl	58	22,7
11-15 yıl	35	13,7
16-20 yıl	25	9,8
21 yıl ve üzeri	26	10,2
Toplam	255	100

Tablo 3.62 incelendiğinde kıdem değişkenine göre; 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcıların 111 (%44), 6-10 yıl kıdemin 58 (%23), 11-15 yıl kıdemin 35 (%14), 16-20 yıl kıdemin 25 (%10), 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip katılımcıların ise 26 (%10) kişiden oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 3.63. Örneklem Grubunun Okul Kademesi Bilgisine Göre Dağılımı**

<b>Değişken</b>	<b>Kişi Sayısı</b>	<b>Oran (%)</b>
Okulöncesi ve ilkokul	101	39,6
Ortaokul	54	21,2
Lise	100	39,2
Toplam	255	100

Tablo 3.63 incelendiğinde, okul kademesi değişkenine göre; okul öncesi ve ilkokul grubunun 101 (%40), ortaokul grubunun 54 (%21), lise grubunun ise 100 (%39) kişiden oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 3.64. Örneklem Grubunun Eğitim Düzeyi Bilgisine Göre Dağılımı**

<b>Değişken</b>	<b>Kişi Sayısı</b>	<b>Oran (%)</b>
Lisans	63	24,7
Lisansüstü	192	75,3
Toplam	255	100

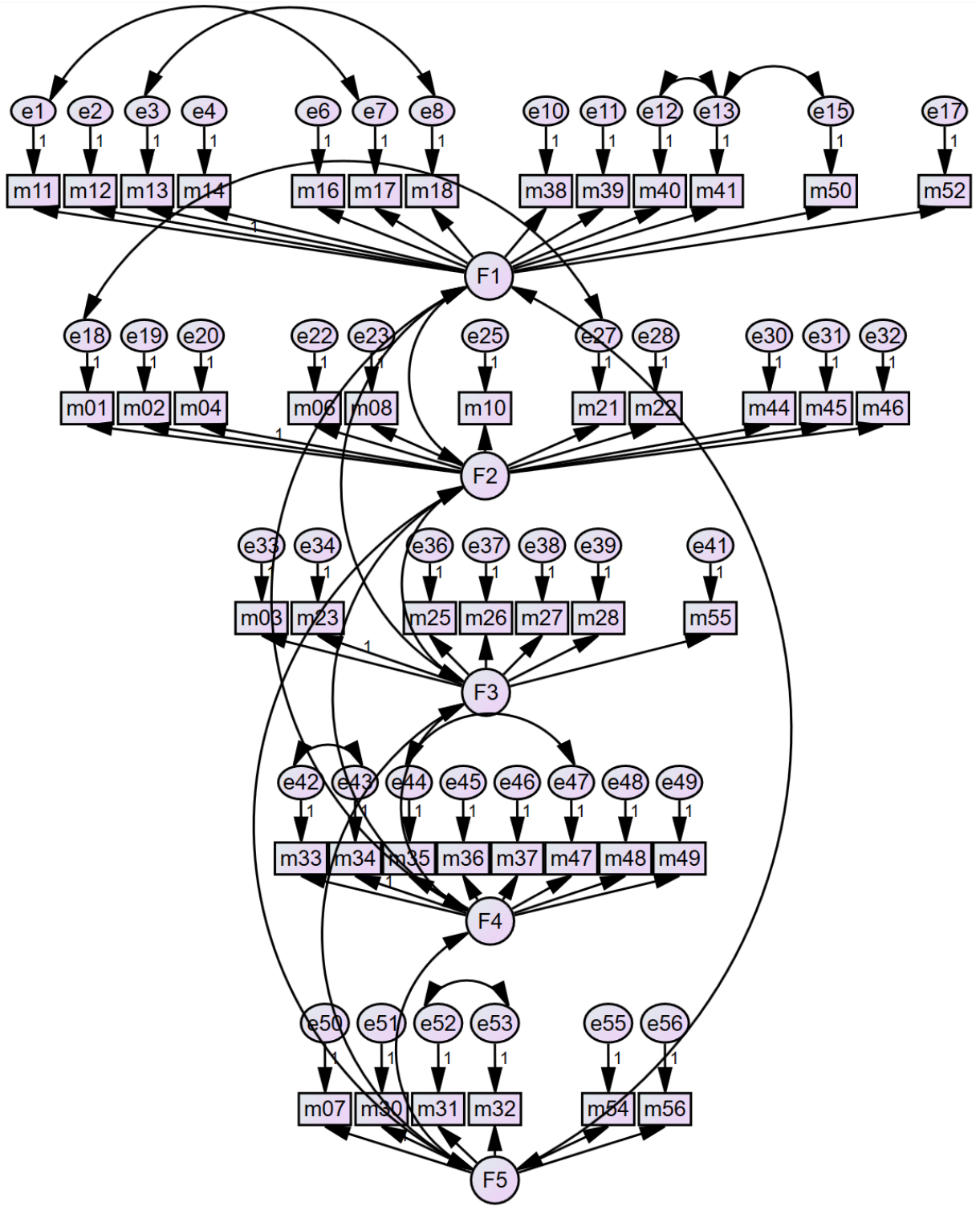


Tablo 3.64 incelendiğinde, eğitim düzeyi değişkenine göre lisans mezunu katılımcıların 63 (%25), lisansüstü çalışmalarını tamamlamış katılımcıların ise 192 (%75) kişiden oluştuğu görülmektedir.

### **3.3.2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile Teorinin Test Edilmesi**

Ölçek uyarlama çalışmalarının işlemsel boyutu teorinin DFA ile test edilmesi süreçlerine dayanmaktadır. Bu bağlamda 5 faktör yapılı, 56 maddeden oluşan “Çevik Liderlik Ölçeği” faktör yapısı Amos paket programı kullanarak DFA ile test edilmiştir.

Yapılan analiz işlemleri kapsamında standart regresyon katsayıları beklenenin altında olan yada modeli olumsuz etkilediği tespit edilen 11 adet madde (5, 9, 15, 19, 20, 24, 29, 42, 43, 51, 53) ölçekten çıkarılmış ve aynı faktör altındaki maddeler için önerilen korelasyonlar uygulanarak Şekil 3.3’te görülen sonuç elde edilmiştir.



Şekil 3.3. Uyarılama Ölçek - Doğrulayıcı Faktör Analizi – Faktör ve Madde Dağılımı

Yapılan analiz sonucunda model uygunluğu için elde edilen değerlerin uyum indekslerinin  $\chi^2/df = 1.489$ , CFI = 0.906, RMR = 0.055, IFI = 0.907, TLI = 0.900 ve RMSEA= 0.044 olduğu görülmektedir. Alanyazına göre;  $\chi^2/df$ 'nin 3'ün altında olduğunda iyi düzeyde (Brown, 2006); CFI için .90 ve üzerinde; RMR'nin .05 ve altında; RMSEA değerinin .050 ile .080 arasında olduğunda iyi uyum gösterdiği düşünülmektedir (Munro, 2005; Waltz, Strickland ve Lenz, 2010; Wang ve Wang, 2012). IFI değerinin > 0.90 (Şimşek, 2007); TLI değerinin > 0.90 olduğunda iyi uyum (Brown, 2006) gösterdiği literatürde yer almaktadır.

Uyarlama çalışmaları tamamlanmış olan yeni ölçek yapısı, İngilizce dilinde 5 faktör yapılı olarak ortaya konmuştur. DFA sonucunda geliştirilen ölçekteki tüm faktör yapıları korunmakla birlikte madde sayılarında birtakım farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yeni ölçek yapısı, faktör dağılımları ve madde içerikleri İngilizce ölçek formuna uygun hale getirilmiştir. Çevik Liderlik Ölçeği'nden İngiliz dili ve kültürüne adapte edilmiş beş faktör yapılı 45 maddeden oluşan "Agile Leadership Scale" madde içerikleri EK-3'te verilmiştir.

#### 3.3.2.4. Uyarlama Ölçeğin Güvenilirlik Çalışmaları

Uyarlanmış olan ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilirlik kat sayıları hesaplamaları için Cronbach's Alpha değerleri Tablo 3.65'te verilmiştir.

**Tablo 3.65. Agile Leadership Scale ve Alt Boyutları İçin Güvenirlik Katsayıları**

<b>Faktör</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
1-Shared Responsibility and Proactivity Agility	.972
2-Synergy Agility	.974
3-Emotional Agility	.926
4-Digital Literacy and Technology Agility	.945
5-Openness to Innovation and Adaptation Agility	.954
TOPLAM	.981

Tablo 3.65'te görüldüğü üzere 5 faktör yapılı ölçeğin tüm alt boyutlarının Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı değeri 0,70'ten büyüktür. Değerlerin 0,70'ten büyük olmasının ölçeğin güvenilir olduğunun göstergesi olduğu bilinmektedir (Büyüköztürk, 2011). Tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach  $\alpha$ =.981 olarak hesaplanmıştır ve alt boyutların iç tutarlılık değerleri  $\alpha_{min}$ =.926 (Emotional Agility) ile  $\alpha_{max}$ =.974 (Synergy Agility) arasında

değişmektedir. Değerler ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu ortaya koyacak yeterliliktedir.

### **3.3.3. The Organisational Commitment Questionnaire**

Çalışmada İngiltere okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek için ise Meyer, Allen, & Smith (1993) tarafından geliştirilen 18 maddelik Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) kullanılmıştır. Bu ölçekte ilk altı soru örgütsel bağlılığın duygusal boyutunu, ikinci altı soru devam boyutunu ve son altı soru ise normatif boyutunu ölçmektedir. Ölçeğin 3., 4., ve 5. değişkenleri ters ilişkilidir. Meyer, Allen, & Smith (1993) tarafından örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutları için sırasıyla 0.82, 0.74 ve 0.83 Cronbach Alpha değerleri bulunmuştur.

### **3.3.4. Örgütsel Bağlılık Ölçeği**

Çalışmada Türkiye okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek için Meyer, Allen, & Smith (1993) tarafından geliştirilen 18 maddelik Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) ölçeğinin Türkçe dili ve kültürüne Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından uyarlanmış 18 maddeli ve 3 boyutlu bir versiyonu kullanılmıştır. Ölçekte, birinci faktör olan duygusal bağlılık 6 maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6), ikinci faktör olan devam bağlılığı 6 maddeden (7, 8, 9, 10, 11, 12) ve üçüncü faktör olan normatif bağlılık ise yine 6 maddeden (13, 14, 15, 16, 17, 18) oluşmaktadır. Böylece 18 maddelik uyarlama ölçeğin, orijinal ölçek ile uyum gösterdiği söylenebilir. Ölçeğin 3, 4, 5 ve 13. maddeleri ters maddelerdir. Uyarlanmış ölçeğin, Cronbach-Alpha değerleri incelendiğinde; birinci boyutta 0.80, ikinci boyutta 0.73, üçüncü boyutta 0.80 değerleri görülmektedir.

### **3.3.5. Araştırma Gruplarına İlişkin Demografik Bilgi Formları**

Araştırmanın Türkiye’de yürütülen kısmı için nicel ve nitel süreçlerde kullanılmak üzere araştırma grubunun belirli demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından “Demografik Bilgiler Anketi” oluşturulmuştur. Bu bölümde katılımcı öğretmenin cinsiyeti, yaşı, kaç yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olduğu, eğitim düzeyi ve okul

kademeleri gibi soruları ölçmeye yönelik beş adet soru yer almaktadır. Aynı soruların İngilizce dili ve kültürüne uyarlanmış tasarımı, çalışmanın İngiltere’de yürütülen kısmında hem nitel hem de nicel süreçlerde kullanılmıştır. İngilizce demografik bilgiler formunda Türkçe formdan farklı olarak ortaokul ve lise bölümleri İngiltere eğitim sistemine uygun olarak birleştirilmiş olup cinsiyet modülüne kültürel farklılıklardan dolayı 3. bir seçenek alternatif olarak eklenmiştir. Geliştirilmiş olan demografik bilgiler formları ilgili çalışmalarda parametrik teknikler için bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır. Demografik Bilgiler Anketi’nin Türkçe versiyonu EK-1’de, İngilizce versiyonu ise EK-3’te verilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplandığı zaman periyotlarını gösteren genel bir zaman çizelgesi hazırlanmıştır ve bu çizelge Tablo 3.66’da gösterilmektedir.

**Tablo 3.66. Veri toplama Zaman Çizelgesi**

Toplanan Veriler	Sonbahar (2018)			Kış (2019)			İlkbahar (2019)		
	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs
Türkiye Nicel Veriler	↔								
İngiltere Nicel Veriler				↔					
Türkiye Nitel Veriler						↔			
İngiltere Nitel Veriler				↔					

Tablo 3.66 incelendiğinde; Türkiye’de nicel veriler 2018 Eylül ayı itibariyle, İngiltere’de nicel veriler ise Aralık 2018 itibariyle toplanmaya başlanmıştır. Ayrıca Türkiye’de nitel veriler Şubat 2019, İngiltere’de nitel veriler Nisan 2019 itibariyle toplanmaya başlanmıştır.

#### 3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Anket yöntemiyle veri toplama yöntemlerinden biri; anket formundaki soruların, katılımcılara uygulayıcı vasıtasıyla ulaştırılıp bizzat sorulmasıdır (Özdamar, 2013). Bu araştırmada bu yöntem uygun olarak araştırma bölgeleri olan İstanbul Anadolu Yakası ve Birghton&Hove evrenlerinde çalışmalar yürütülmüştür. Türkiye ve İngiltere’de nicel araştırmada veri toplama süreçleri bu bölümde ayrı ayrı incelenmiştir.

#### **3.4.1.1. Türkiye Safhası için Nicel Verilerin Toplanması**

Bu aşamada “anket” yöntemine uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu ve araştırmada kullanılacak olan ölçekler için gerekli resmi izinler (EK-7) alındıktan sonra ilk olarak İstanbul ili Anadolu yakasındaki resmi devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmıştır. Bu amaçla öğretmenlere yönelik olarak 1000 adet ölçek formu çoğaltılmıştır. Her bir eğitim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerden geri dönen anket formları, eksik veya hatalı doldurulmuş formlar çıkartıldıktan sonra 691 adet anket formu veri analizine tabi tutulmuştur.

#### **3.4.1.2. İngiltere Safhası için Nicel Verilerin Toplanması**

Uluslararası bir boyut taşıyan bu çalışma için İngiliz dili ve kültürüne araştırmacı tarafından uyarlanmış olan “Agile Leasanship Scale” ve Meyer, Allen, & Smith (1993) tarafından geliştirilmiş olan “Organizational Commitment Quationniare” araçları, internet üzerinden katılımcılara ulaştırılmıştır. İnternet üzerinden uygulanan ölçek formları uygulama açısından web siteleri üzerinden yapılan ve herkesin ulaşımına açık olan anketler ile e-posta adreslerinin önceden belirlendiği ve örnekleme doğrudan ulaştırıldığı yöntemler olarak ikiye ayrılmaktadır (Avcıoğlu, 2014). Bu çalışmada ise ikinci yol tercih edilmiş ve anketler resmi bir form oluşturma web sitesi aracılığı ile düzenlenmiş ancak ilgili web sitesinin bağlantısı hedef kitleye resmi e-posta adresleri aracılığıyla ulaştırılmıştır.

İnternet üzerinden veri toplama işlemlerinin veri kalitesini arttırmaya yönelik birtakım avantajları bulunmaktadır. Bu avantajlar (Schmidt, 1997; Avcıoğlu, 2014; Pedraza, Tijdens, Bustillo ve Steinmetz, 2010; Frippiat ve Marquis, 2010):

- Anketleri çoğaltma ve postalama maliyetlerinin ortadan kalkması
- Eksik soru veya bölüm bırakmayı engellediği için veri kaybının önlenmesi
- Belirli alanlarda sürekli olarak tekrarlanması gereken anketlerin uygulanması
- Katılımcılara daha detaylı yönergeler vermeyi mümkün kılması
- Uluslararası çalışmaların uygulanabilirliğinin arttırılması
- Anketleri mekân olarak irtibat kurulması zor olan kişilere ulaşımının kolaylaşmasıdır.

Verilerin toplanması esnasında web tabanlı uygulamalar aracılığıyla anket toplamının sınırlılıkları da düşünülmüş, bu nedenle araştırma grubuna Amerikan Psikoloji Derneği (APA) (American Psychological Association) kurallarına uygun olarak (Schmidt, 1997), anket çalışmasına veri aktaracak olan katılımcıların önceden bilgilendirilmesi ve onaylarının alınması sağlanmıştır. Ayrıca, araştırma etiği çerçevesinde hazırlanmış olan ve onay isteyen bir etik onam formu (consent form) (EK-4), kullanıcıları anket formuna götüren bağlantı ile birlikte önce verilmiştir. Web tabanlı veri toplama sistemlerinde katılımcılara kimliklerinin anonim olacağı, istedikleri takdirde veri toplama işlemleri bittikten sonra dahi araştırmaya katılımdan vazgeçme haklarının olduğuna dair bir bilgilendirmenin güvenilirliği arttığı düşünülmektedir (Schmidt, 1997).

Anket sitesinin linkini içeren elektronik posta (EK-2) önceden belirlenmiş olan 350 kişiye ulaştırılmış ve toplamda İngiltere’de resmî kurumlarda görev yapmakta olan 182 öğretmen tarafından geri dönüş alınmıştır.

### **3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması**

Bu bölümde verilerin toplanması aşaması her iki araştırma bölgesi için birlikte açıklanmıştır. Nitel araştırmalarda veriler mülakat, gözlem ve doküman analizi gibi yöntemlerle toplanabilmektedir (Creswell, 2003). Bu araştırmada veriler mülakat tekniği ile toplanmıştır. Mülakat tekniğinin görüşülen kişilerin olaylara yönelik bakış açılarını, bunun yanında duygu ve düşüncelerini belirleyebilmek için derinlenmesine bilgi toplama sürecinde en etkili yöntemlerden biri olduğu belirtilmektedir (Kuş, 2003). Mülakat teknikleri nitel araştırmalarda yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç farklı şekilde sınıflandırılmaktadır (Miles, vd. 1994; Denzin ve Lincoln, 2005; Creswell, 2003). Bu amaçla mevcut çalışmada, İngiltere ve Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerden okul yöneticilerinin çevik liderlik davranış özelliklerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık hislerine etkisi üzerine detaylı olarak incelemelerde bulunmak ve derinlemesine bilgi edinebilmek için nitel araştırma yöntemlerinden “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” ile araştırma yürütülmüştür.

Bu aşama için nicel verilerin toplanması ve analizi süreçlerinin tamamlanması beklenmiş, ardından elde edilen bulgulardan yola çıkarak oluşturulan görüşme soruları (EK-5 ve EK-6); araştırma bölgeleri olan İstanbul Anadolu Yakası ve Brighton&Hove Bölgesinde görev yapmakta olan profesyonel anlamda güçlü öğretmen grupları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu sayısına yönelik olarak doygunluğa ulaşma seviyesi önceden kestirilemediği için araştırmanın ilk aşamasında buna yönelik belirli bir hedef sayı oluşturulmamıştır.

Görüşmeler katılımcı öğretmenlerin belirlediği zaman ve mekân dahilinde gerçekleştirilmiş olup görüşme öncesinde öğretmenlere tez çalışması konusuna ilişkin açıklayıcı bilgiler araştırmacı tarafından bizzat sunulmuştur. Bu şekilde katılımcıların konu hakkında doğru ve yeterli bilgilere sahip olmaları ve en sağlıklı cevapları sunabilmeleri hedeflenmiştir. Görüşme süreleri genel olarak 60 dk ile 90 dk zaman aralığında gerçekleştirilmiş olup görüşmelerde katılımcı mahremiyetini korumak için Türkiye katılımcılarına T(T1, T2, vb.), İngiltere katılımcılarına ise U(U1, U2, vb.) şeklinde kodlar verilmiştir.

Verilerin doğru bir şekilde analiz edilmesine olanak sağlayan en etkili yöntemin görüşmede anlık söylenenlerin yazılı hale getirilmesi olduğu, ses kaydının yazıya dökülmesinin birtakım zorluklarının olduğunu ve zaman gerektirdiğini bilinmektedir (Merriam ve Tisdell, 2015). Bu bağlamda görüşme esnasında, araştırmacı tarafından katılımcı yanıtları not alınmıştır. Buna ek olarak katılımcıların rıza göstermeleri dahilinde ses kayıt cihazı ile bazı görüşmeler kayıt altına alınmış, görüşme sonrası alınan notlar ve ses kayıtları karşılaştırılarak, veri kaybının önlenmesi asgari düzeye indirilmiştir.

Lincoln ve Guba (1985) önerdiği üzere, katılımcılardan aynı yanıtlar alınmaya başlandığında, doygunluk derecesine ulaşıldığı düşünülmüş ve yeni kimselerle görüşme planlanmamıştır. Doygunluğun ne zaman meydana gelebileceğini önceden bilmek mümkün olmadığı için veri analizi veri toplama işlemi ile aynı anda gerçekleştirilmiştir (Merriam ve Tisdell, 2015, s.101). Bu bağlamda bu çalışmada uygun veriler sağlandığında ve katılımcıların yanıtları benzerlikler göstermeye başlayana dek mülakatlar gerçekleştirilmiş ve hem Türkiye için hem



de İngiltere için 15'er kişi olmak üzere toplamda 30 kişinin görüşleri tez çalışmasının nitel boyutu kapsamında değerlendirmeye alınmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Bu aşama için öncelikle nicel verilerin analiz edilerek bulgularının oluşturulması hedeflenmiş, ardından nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesi aşamasına geçilmiştir. Nicel ve nitel verilerin çözümlenmesi, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına yönelik çalışmalar alt bölümlerde açıklanmıştır.

#### 3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Bu aşamada, nicel verilerin çözümlenmesine yönelik ön aşamalar olan normallik testleri, geçerlilik testleri ve güvenilirlik testleri sonuçlarına yer verilmiştir.

Nicel verilerin çözümlenmeleri için ilk olarak; demografik bilgilere ilişkin verilerin analizi için parametrik ya da parametrik olmayan test türlerinden hangilerinin uygulanacağına karar vermek amacıyla SPSS 23 paket programı ile veri setlerinin normallik varsayımlarını karşılama düzeyleri incelenmiştir. Bu bağlamda dağılımların şekillerinin incelenmesi amacıyla tez çalışmasında kullanılmış olan ölçeklerin alt boyutlarına ait basıklık ve çarpıklık değerlerini gösteren tablolar aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 3.67. “Çevik Liderlik Ölçeği” Nicel Araştırma Verilerine İlişkin Betimsel İstatistikler - Türkiye**

Alt Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği	-1.03	.68
Sinerji Çevikliği	-1.09	.68
Duygusal Çeviklik	-1.05	.69
Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği	-1.05	.91
Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	-1.05	.70
Toplam Çevik Liderlik	-1.08	.74

Tablo 3.67 incelendiğinde tüm alt boyutların ve toplam çevikliğin -2 ve +2 aralığında seyrettiği görülmektedir.

**Tablo 3.68. “Agile Leadership Scale” Nicel Araştırma Verilerine İlişkin Betimsel İstatistikler - İngiltere**

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Çarpıklık</b>	<b>Basıklık</b>
Shared Responsibility and Proactivity Agility	.07	.05
Synergy Agility	-.01	.21
Emotional Agility	-.36	.75
Digital Literarcy and Technology Agility	-.24	-.00
Opennes to Innovation and Adaptation Agility	.08	-.52
Total Agile Leadership	.25	.34

Tablo 3.68 incelendiğinde tüm alt boyutların ve toplam çevikliğin -2 ve +2 aralığında seyrettiği görülmektedir.

**Tablo 3.69. “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” Nicel Araştırma Verilerine İlişkin Betimsel İstatistikler - Türkiye**

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Çarpıklık</b>	<b>Basıklık</b>
Duygusal Bağlılık	-0.45	-.49
Devam Bağlılığı	-.22	-.49
Normatif Bağlılık	-.25	-.55
Toplam Örgütsel Bağlılık	-.45	-.27

Tablo 3.69 incelendiğinde tüm alt boyutların ve toplam bağlılığın -2 ve +2 aralığında seyrettiği görülmektedir.

**Tablo 3.70. “Organizational Commitment Questionnaire” Nicel Araştırma Verilerine İlişkin Betimsel İstatistikler - İngiltere**

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Çarpıklık</b>	<b>Basıklık</b>
Affirmative Commitment	.01	-.39
Continuance Commitment	-.27	-.19
Normative Commitment	-.32	-.05
Total Organizational Commitment	-.45	-.28

Tablo 3.70 incelendiğinde tüm alt boyutların ve toplam bağlılığın -2 ve +2 aralığında seyrettiği görülmektedir.

Normal dağılım göstergeleri için “basıklık” ve “çarpıklık” değerlerinin incelenmesi yaygın ve kabul gören bir yaklaşım olmakla birlikte basıklık ve çarpıklık değerlerinin +2 ve -2 aralığında seyretmesinin sosyal bilim disiplinlerinde verilerin dağılımının normallik varsayımını sağlaması için kabul edilen bir aralık olduğu konusunda görüşler vardır (George ve Mallery, 2010; Trochim and Donnelly, 2001; Field, 2013; Gravetter ve Wallnau, 2012). Bununla birlikte çarpıklık katsayısının -1 ve +1 aralığı içerisinde kalıyorsa, normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği yönünde görüşler de mevcuttur (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004; Büyüköztürk, 2011). Bu bilgilerden yola çıkarak ölçeklerin hem alt boyutları için hem de ölçeklerin toplam puanları için verilerin dağılımının normal kabul edilebileceği dolayısıyla verilerin “T testi”, “Anova” gibi parametrik testler ile çözümlenebileceğine karar verilmiştir.

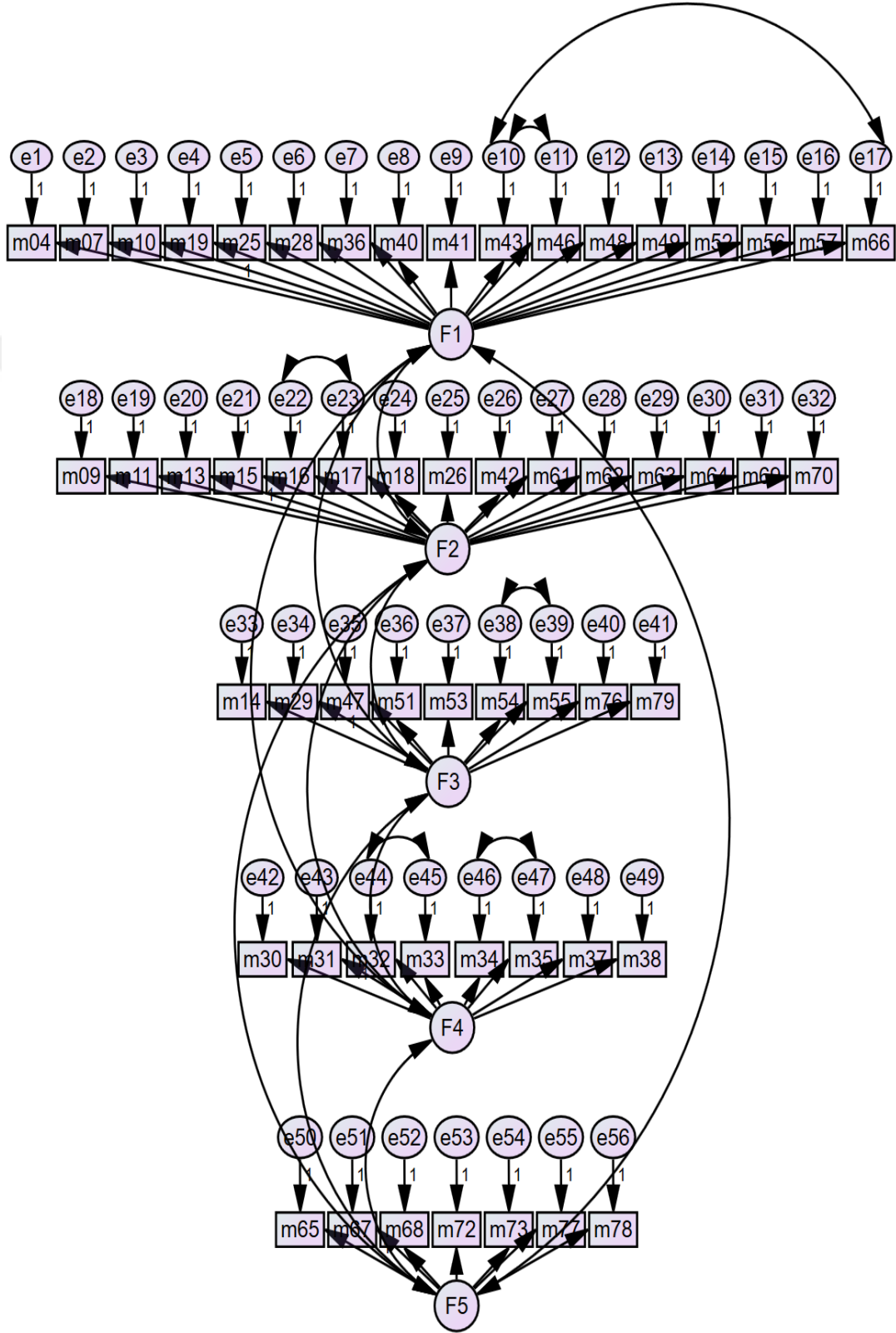
Parametrik testlerin uygulanmasının ardından, okul yöneticilerinin çevik liderlik davranış özellikleri ile araştırma grubunun örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik olarak “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Testi” gerçekleştirilmiş, çevik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılık düzeylerine olan etki düzeyinin araştırılmasına yönelik olarak ise “Basit Doğrusal Regresyon” ve “Çoklu Regresyon” gibi tekniklerden yararlanılmıştır.

- Nicel Verilerin Analizinde Geçerlilik ve Güvenilirlik Testleri

Tez çalışması kapsamında oluşturulmuş Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile teorik olarak üretilmiş olan 56 sorulu ve 5 faktör yapıları “Çevik Liderlik Ölçeği”, tez araştırmasına katılım gösteren 691 örneklem sayısı ile DFA tekniği kullanılarak test edilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi'nin DFA, AFA gibi teori üreten bir modelden daha çok teori test eden bir model olduğu bilinmektedir (Stevens, 2002). Bu bağlamda, ölçülen yapının belirlenmesi için analizlere AFA ile başlanıp sonrasında belirlenen yapının yeni bir örneklem kullanılarak DFA ile analizlerin devam etmesi gerekmektedir (Cabrera-Nyugen, 2010; Worthington ve Whittaker, 2006).

Analiz sonucunda modele ilişkin olarak bulunan faktörler ve korelasyonları Şekil 3.4'te gösterilmiştir.



Şekil 3.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi – Faktör ve Madde Dağılımı

Yapılan analiz sonucunda model uygunluğu için elde edilen değerlerin uyum indekslerinin  $\chi^2/df = 3.857$ , CFI= 0.91, RMR= 0.033 ve RMSEA= .064 olduğu görülmektedir. Alanyazına göre;  $\chi^2/df$ 'nin 5'in altında olduğunda kabul edilebilir düzeyde (Brown, 2006); CFI için .90 ve üzerinde; RMR'nin .05 ve altında; RMSEA değerinin .050 ile .080 arasında olduğunda iyi uyum gösterdiği düşünülmektedir (Munro, 2005; Waltz, Strickland ve Lenz, 2010; Wang ve Wang, 2012).

Araştırmanın İstanbul Anadolu Yakası (Türkiye) örneklemini için kullanılmış veri toplama araçları ile toplanmış tez verilerinin güvenilirlik sonuçlarına ait bilgiler verilmiştir.

**Tablo 3.71. Çevik Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutları İçin Güvenirlilik Katsayıları**

<b>Faktör</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği	.972
Sinerjik Çeviklik	.974
Duygusal Çeviklik	.926
Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Çevikliği	.945
Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	.954
Toplam	.991

Tablo 3.71'de görüldüğü üzere, "Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" alt boyutu için Cronbach's Alpha katsayısı .972, "Sinerjik Çeviklik" alt boyutu için .974; "Duygusal Çeviklik" için .926; "Dijital Okuryazarlık ve Teknolojik Çeviklik" için .945; "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" için .954 ve son olarak ölçeğin geneli için .991 olarak tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2011) alpha değerinin .70'ten büyük olmasının ölçeğin güvenilir bulunması için yeterli olduğunu belirtmektedir. Buna göre; bulunan bu değerler ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ispatlar niteliktedir. Öte yandan ölçeğin toplamı için alpha değerini düşüren herhangi bir maddeye rastlanmamıştır.

**Tablo 3.72. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutları İçin Güvenirlik Katsayıları**

<b>Faktör</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
Duygusal Bağlılık	.807
Devam Bağlılığı	.801
Normatif Bağlılık	.807
Toplam	.903

Tablo 3.72’de görüldüğü üzere, “Duygusal Bağlılık” alt boyutu için Cronbach’s Alpha katsayısı .807, “Devam Bağlılığı” için .801; “Normatif Bağlılık” için .807 ve son olarak ölçeğin geneli için .903 olduğu görülmektedir. Bulunan bu değerler ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ispatlar niteliktedir. Örgütsel Bağlılık Ölçeği toplam puanının ve alt boyutlarının değerinin .70’ten büyük olması ölçeğin güvenilir bulunması için yeterli bir koşuldur. Öte yandan ölçeğin toplamı için alpha değerini düşüren herhangi bir maddeye rastlanmamıştır.

Araştırmanın İngiltere örneklemini için kullanılan ölçeklerin güvenilirlik analizleri sonuçları ise şu şekildedir:

**Tablo 3.73. Agile Leadership Scale ve Alt Boyutları İçin Güvenirlik Katsayıları**

<b>Faktör</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
Shared Responsibility and Proactivity Agility	.896
Synergy Agility	.876
Emotional Agility	.838
Digital Literarcy and Technology Agility	.816
Openness to Innovation and Adaptation Agility	.809
Total	.963

Tablo 3.73’te görüldüğü üzere, “Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği” alt boyutu için Cronbach’s Alpha katsayısı .896, “Sinerjik Çeviklik” alt boyutu için .876; “Duygusal Çeviklik” için .838; “Dijital Okuryazarlık ve Teknolojik Çeviklik” için .816; “Yeniliklere

Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği” için .809 ve son olarak ölçeğin geneli için .963 olarak tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2011) alpha değerinin .70’ten büyük olmasının ölçeğin güvenilir bulunması için yeterli olduğunu belirtmektedir. Buna göre; bulunan bu değerler Agile Leadership Scale ölçeğinin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ispatlar niteliktedir. Öte yandan ölçeğin toplamı için alpha değerini düşüren herhangi bir maddeye rastlanmamıştır.

**Tablo 3.74. Organisational Commitment Questionnaire ve Alt Boyutları İçin Güvenirlik Katsayıları**

<b>Faktör</b>	<b>Cronbach’s Alpha</b>
Affirmative Commitment	.832
Continuance Commitment	.775
Normative Commitment	.829
Total	.845

Tablo 3.74’te görüldüğü üzere, “Duygusal Bağlılık” alt boyutu için Cronbach’s Alpha katsayısı .832, “Devam Bağlılığı” için .775; “Normatif Bağlılık” için .829 ve son olarak ölçeğin geneli için .845 olduğu görülmektedir. Bulunan bu değerler ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ispatlar niteliktedir. Organisational Commitment Questionnaire toplam puanının ve alt boyutlarının değerinin .70’ten büyük olması ölçeğin güvenilir bulunması için yeterli bir koşuldur. Öte yandan ölçeğin toplamı için alpha değerini düşüren herhangi bir maddeye rastlanmamıştır.

### **3.5.2. Nitel Verilerin Analizi**

Çalışmanın mülakat tekniği ile gerçekleştirilen nitel boyutunda veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Bu analiz yönteminde veriler betimsel yaklaşımla sunulur aynı zamanda buna ek olarak araştırmacı tarafından belirlenen temalar ve temalar arası ilişkiler belirlenir. En son aşamada da bu temalar araştırmacılar tarafından yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Miles ve Huberman’ın (1994) da belirttiği gibi öncelikle veriler incelenmiş, daha sonra araştırmanın amacından uzaklaşmadan, çevik liderlik ve örgütsel bağlılık kavramları boyutlarından faydalanılarak veriler kodlanmıştır. Kodlamalar literatürde



belirlenen farklı kodlama metotlarının birlikte kullanılması şeklinde yapılmıştır (örn: bazen “betimsel kodlamalar”, bazen “lumper coding” diye geçen “geniş bir paydada toplamacı” bazen de “In Vivo Kodlama” olarak tanımlanan katılımcıların ifadelerinin doğrudan değiştirmeden tırnak içerisinde gösterilerek alındığı kodlamalar) (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Kodlardan kategorilere ve temalara ulaşılmış, daha sonra da bu temalar yorumlanmıştır. Böylece bir yandan verilerin analizinden önce literatüre uygun olarak kavramsal bir çerçevenin oluşturulmasını, öte yandan da bu verilerin analizi sırasında ortaya çıkan yeni kodların listeye eklenmesi sağlanmıştır.

- Nitel Verilerin Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizleri

Nicel araştırmalarda kullanılan “geçerlik” ve “güvenilirlik” ifadelerinin yerine, nitel araştırmalarda “inandırıcılık” (trustworthiness) ifadesinin yer alması gerektiği düşünülmektedir (Guba ve Lincoln, 1985 akt. Merriam ve Tisdell, 2015). Nitel süreçlerde inandırıcılığı arttırmak için ise “inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik” olmak üzere dört farklı ana başlık belirlenmiştir ve nitel bir araştırmanın bulgularının doğruluğunu kontrol edebilmek için bu stratejilerden en az bir tanesinin uygulanması gerekmektedir (Creswell, 2003). Bu çalışma kapsamında inanılabilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik stratejilerinden yararlanılmıştır.

- *İnanılabilirlik*; bu nitel çalışma kapsamında inanılabilirliğin sağlanması için “katılımcı teyidi” (member checking) yönteminden yararlanılmıştır. Katılımcı teyidi; her bir görüşmenin sona ermesinin ardından, araştırmacı tarafından verilere dair alınan notlar ve varsa ses kayıtları katılımcılara sunularak, katılımcılardan verilerin doğruluğuna ilişkin düşüncelerini belirtmelerinin yanında eklemek istedikleri farklı düşünceler varsa, verilere dahil etmeleri istenmesi yoluyla gerçekleştirilebilir (Merriam, 2015). Bu çalışmada da bu yol haritası izlenmiş ve böylelikle yanlış anlamalardan ya da araştırmacının öznel algılarından kaynaklanan hatalar varsa düzeltilmiştir.
- *Onaylanabilirlik*; ile asıl amaç bir çalışmanın sürecinin mümkün olduğunca kanıtlanabilirliğini göstermektir (Houser, 2015). Bir çalışmada onaylanabilirliğin

sağlanması için çalışmanın amacı ve önemi ile çalışmada kullanılan yöntemlerin açıkça belirtilmesi, ses kayıtları ve mülakat esnasında tutulmuş olan notlar gibi ham verilerin bulundurulması, temalar, kodlar gibi analiz sonucu elde edilmiş bulgular ile katılımcıların kendi ağzından hiç bir şekilde araştırmacı tarafından değişikliğe uğratılmamış alıntılarının yer alması onaylanabilirliği arttırmak açısından önemli görülmektedir (Lincoln ve Guba, 1985; Holloway ve Wheeler, 1996; Streubert ve Carpenter, 2011). Bu çalışmada da onaylanabilirliği sağlamak için katılımcı ifadeleri original dilde, araştırmacı tarafından hiç bir değişikliğe uğratılmadan çalışmada yer verilmiştir.

- *Aktarılabirlik*; nitel araştırmalarda aktarılabirliği kanıtlamak için çalışma grubunun seçiminin nasıl yapıldığı, katılımcıların özellikleri ve çalışmanın yapıldığı ortamın açıkça belirtilmesi gibi kıstaslar vardır (Sharts-Hopko, 2002). Çalışmaya yönelik aktarılabirlik ilkesinin tam olarak sağlanması için “nitel araştırmada çalışma grubunun seçimi” bölümünde çalışma grubunun seçiminin nasıl yapıldığı ve gruba ilişkin özellikler detaylandırılarak açıklanmıştır.

## BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında belirlenen alt problemlere ilişkin çözümleri içeren nicel ve nitel araştırma bulguları sırasıyla sunulmuştur.

### 4.1. Nicel Araştırmaya Yönelik Bulgular

Nicel araştırma kapsamında İngiltere ve Türkiye’de yürütülmüş olan çalışmalara ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

#### 4.1.1. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına göre Okul Yöneticilerinin Çevik Liderlik Algıları Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmen algılarına göre Türkiye ve İngiltere’de çalışma kapsamına alınmış okullarda görev yapmakta okul yöneticilerinin çevik liderlik davranış özelliklerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek için ölçeklerin alt boyutları ve her bir maddesinden alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.1.1.1. Türkiye’de Görev Yapmakta olan Araştırma Grubunun Çevik Liderlik Algıları Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin Çevik Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1. Çevik Liderlik Ölçeği (Türkçe Versiyon) Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Alt Boyutlar	Ortalama	Standart Sapma
Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği	3.89	.90
Sinerji Çevikliği	3.90	.95
Duygusal Çeviklik	3.85	.90
Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği	<b>4.03</b>	.85
Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	3.93	.94
<b>Toplam Çeviklik</b>	<b>3.92</b>	<b>.88</b>

Tablo 4.1 incelendiğinde, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ortalama puanının (X=4.03), paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği (X=3.89), sinerji çevikliği (X=3.90), duygusal çeviklik (X=3.85) ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği (X=3.93) ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenler; okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerini en yüksek dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği boyutunda algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin, paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği alt boyutuna ilişkin maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmalarına ilişkin bilgiler Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.2. "Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - Türkiye**

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma
1. Yöneticimiz, bir problem durumunda farklı çözüm yollarının üretilmesi için çalışanlarını teşvik eder	3.95	1.09
2. Yöneticimiz paydaş konseylerinin/ temsilciliklerinin aktif olarak çalışmasını sağlar	3.79	1.11
3. Yöneticimiz, çalışan girişimciliğini ve yeni projeleri destekler	<b>4.19</b>	1.00
4. Yöneticimiz, problem durumlarını zamanında ve doğru olarak tanımlar	3.92	1.09
5. Yöneticimiz, yönetsel süreçlerde kendi bilgi ve uzmanlık gücünden yararlanır	3.83	.99
6. Yöneticimiz, kurumu geliştirme ve iyileştirme çalışmalarında hızlı ve etkin bir role sahiptir	4.01	1.07
7. Yöneticimiz, mevcut bilgilerden yola çıkarak yeni bilgiler üretme konusunda başarılıdır	3.89	1.04
8. Yöneticimiz, kurumun fiziki koşullarında başarı artırımı için iyileştirme ve geliştirme çabalarını ivedilikle yürütür	4.12	1.01
9. Yöneticimiz, başarı artırımı için çalışanların profesyonel gelişimini destekleyici tedbirler alır	3.88	1.12

<b>Maddeler</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>
10. Yöneticimiz, çalışanlar için ihtiyaç halinde hizmet içi eğitim planlamaları yapar	<b>3.48</b>	1.26
11. Yöneticimiz başarısızlık ihtimali söz konusu olduğunda ivedilikle ek tedbirler alır	3.81	1.07
12. Yöneticimiz, verimlilik için işlerin küçük parçalara bölünerek tatbik edilmesi gerekliliğini savunur	3.69	1.03
13. Yöneticimiz, çalışan performansını arttırmak için düzenli olarak geribildirim verir	3.75	1.14
14. Yöneticimiz, zorluklarla mücadele etmede kararlılık sergiler	4.07	1.06
15. Yöneticimiz, ‘kendi kendine öğrenme’ ve ‘özdeğerlendirme’ konularında başarılıdır	3.86	1.16
16. Yöneticimiz, gelecek senaryolarını gerçekleştirebilmek için geçmiş deneyimlerini gözden geçirir	4.05	.99
17. Yöneticimiz, çalışanlarını keşfedilmemiş alanlara (yeni projeler, hizmet içi eğitimler vb.) girme konusunda teşvik eder	3.80	1.14
<b>Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği</b>	<b>3.89</b>	<b>.90</b>

Tablo 4.2’ye göre, paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği alt boyutunda en yüksek “Yöneticimiz, çalışan girişimciliğini ve yeni projeleri destekler” maddesi, en düşük düzeyde ise “Yöneticimiz, çalışanlar için ihtiyaç halinde hizmet içi eğitim planlamaları yapar” maddesi olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, sinerji çevikliği alt boyutuna ilişkin maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmalarına ilişkin bilgiler Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.3. "Sinerji Çevikliği" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - Türkiye**

<b>Maddeler</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>
18. Yöneticimiz, ekibiyle birlikte harekete geçebilmeyi önemser	4.11	1.07
19. Yöneticimiz, çalışanlar arasında empatik iletişimi destekleyen bir ortam yaratılmasını önemser	3.98	1.11
20. Yöneticimiz, çalışanların zayıf yönlerini güçlendirme konusunda başarılıdır	3.66	1.14
21. Yöneticimiz, görev paylaşımını çalışanlar arası iş birliği süreçleri olarak tanımlar	4.03	1.06
22. Yöneticimiz, takım ruhunu geliştirmek için çalışma saatleri dışında çalışanlar arası sosyal faaliyetler organize eder	<b>3.45</b>	1.22
23. Yöneticimiz, çalışanlar arası eşgüdümü sağlar	3.85	1.08
24. Yöneticimiz, zümreler arasında bütünleştirici bir köprü görevi üstlenir	3.80	1.14
25. Yöneticimiz, bazı proje veya problem durumlarında liderlik rolünü bir ekip çalışanına devretmekten çekinmez	3.69	1.10
26. Yöneticimiz, çalışanların ihtiyaç duydukları koçluk ve mentorluk görevlerini layıkıyla yerine getirir	3.80	1.16
27. Yöneticimiz için paydaşlarla ile karşılıklı bağ kurmak çok önemlidir	4.04	1.08
28. Yöneticimiz için okulun hedefleri kadar çalışanlarının ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması da önemlidir	3.97	1.13
29. Yöneticimizle kişisel bir problem durumunda rahatlıkla iletişime geçilebilir.	<b>4.17</b>	1.06
30. Yöneticimizin ekibinin ihtiyaçlarına karşı farkındalığı oldukça yüksektir	3.93	1.14
31. Yöneticimiz için değişim süreçlerinde, yüz yüze iletişim önemlidir	4.06	1.03
32. Yöneticimiz, değişim hedeflerinin gerçekleşmesi konusunda ekibini motive eder	3.98	1.10
<b>Sinerji Çevikliği</b>	<b>3.90</b>	<b>.95</b>

Tablo 4.3'e göre, sinerji çevikliği alt boyutunda en yüksek "Yöneticimizle kişisel bir problem durumunda rahatlıkla iletişime geçilebilir" maddesi, en düşük düzeyde ise "Yöneticimiz,

takım ruhunu geliştirmek için çalışma saatleri dışında çalışanlar arası sosyal faaliyetler organize eder” maddesi olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, duygusal çeviklik alt boyutuna ilişkin maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmalarına ilişkin bilgiler Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.4. "Duygusal eviklik" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - Türkiye**

<b>Maddeler</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>
33. Yöneticimiz, her çalışanı duygu ve düşüncelerini açıkça dile getirmesi konusunda destekler	3.98	1.18
34. Yöneticimiz, kriz durumlarında ekibini bütünleştirici ve yatıştırıcı bir role sahiptir	3.94	1.13
35. Yöneticimiz, başarısızlık durumunda gerekirse programlamada esneklik sağlar	3.67	1.13
36. Yöneticimiz, ekibine karşı samimi ve iten davranışlar sergiler	4.14	1.12
37. Yöneticimiz, mücadelenin gereksiz olduğu durumlarda olanı kabullenme yetisine sahiptir	<b>3.33</b>	1.22
38. Yöneticimiz, bir Şeyler yanlış gidiyorsa bunu rahatlıkla söyleyebilir	<b>4.15</b>	.96
39. Yöneticimiz, yaptđđ hataları rahatlıkla kabul edebilecek bir yapıya sahiptir	3.73	1.24
40. Yöneticimiz, gelecek belirsizliklerine karşı yol gösterici bir role sahiptir	3.87	1.13
41. Yöneticimiz, elişkisel durumların yarattđđ gerilim süreçlerinde ekibini doğru bir Şekilde yönlendirebilir	3.88	1.10
<b>Duygusal eviklik</b>	<b>3.85</b>	<b>.90</b>

Tablo 4.4’e göre, duygusal çeviklik alt boyutunda en yüksek “Yöneticimiz, bir Şeyler yanlış gidiyorsa bunu rahatlıkla söyleyebilir” maddesi, en düşük düzeyde ise “Yöneticimiz, mücadelenin gereksiz olduğu durumlarda olanı kabullenme yetisine sahiptir” maddesi olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği alt boyutuna ilişkin maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmalarına ilişkin bilgiler Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.5. "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - Türkiye**

<b>Maddeler</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>
42. Yöneticimiz, iş alanlarıyla ilgili bilimsel ve teknolojik gelişmelerin takibini zamanında yapar	3.98	1.04
43. Yöneticimiz, yeni teknolojilerin kullanımına kolaylıkla adapte olabilmektedir	4.02	1.02
44. Yöneticimiz, bilgi paylaşımı konusunda elektronik iletişim ağlarını kullanır	<b>4.32</b>	.80
45. Yöneticimiz, bilgi akışının sağlanması konusunda yeterince hızlıdır	4.24	.90
46. Yöneticimiz, kurumumuzda teknoloji ile ilgili programları yürürlüğe koymuştur	3.98	1.01
47. Yöneticimiz, interaktif eğitim içerikleri kullanımına yönelik gerekli fiziksel koşulları eksiksiz sağlar	3.87	1.06
48. Yöneticimiz, gerçek ve sanal ortamdaki verilere istenilen amaçta doğru bir şekilde ulaşır	4.03	1.00
49. Yöneticimiz, çalışanları dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları konusunda destekler	<b>3.82</b>	1.12
<b>Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği</b>	<b>4.03</b>	<b>.85</b>

Tablo 4.5'e göre, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği alt boyutunda en yüksek "Yöneticimiz, bilgi paylaşımı konusunda elektronik iletişim ağlarını kullanır" maddesi, en düşük düzeyde ise "Yöneticimiz, çalışanları dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları konusunda destekler" maddesi olduğu görülmektedir.



Öğretmenlerin, yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği alt boyutuna ilişkin maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmalarına ilişkin bilgiler Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.6. "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - Türkiye**

<b>Maddeler</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>
50. Yöneticimiz, kurumu yenileşmeye açık hale getirmiştir	<b>4.08</b>	1.06
51. Yöneticimiz, yapılan değişikliklerin takibi konusunda hassastır	4.02	1.01
52. Yöneticimiz, yaşanması muhtemel olan değişim süreçlerini önceden sezebilir	<b>3.73</b>	1.06
53. Yöneticimiz, ekibini değişimin getireceği faydaların geçerliliğine inandırma konusunda başarılıdır	3.94	1.07
54. Yöneticimiz, değişim süreçlerini tasarlayarak (değişimin hangi alanlarda yapılacağı, ne kadar süreceği, kullanılacak yöntemler vb.) projelendirir	3.81	1.10
55. Yöneticimiz, değişim ve yenileşmenin olumlu yanlarından sıklıkla söz eder	3.97	1.07
56. Yöneticimiz, değişimin getirdiklerine körü körüne bağlanma yerine değişime adapte olma eğilimindedir	3.94	1.08
<b>Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği</b>	<b>3.93</b>	<b>.94</b>

Tablo 4.6’ya göre, yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği alt boyutunda en yüksek “Yöneticimiz, kurumu yenileşmeye açık hale getirmiştir” maddesi, en düşük düzeyde ise “Yöneticimiz, yaşanması muhtemel olan değişim süreçlerini önceden sezebilir” maddesi olduğu görülmektedir.

#### **4.1.1.2. İngiltere’de Görev Yapmakta olan Araştırma Grubunun Çevik Liderlik Algıları Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin Çevik Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.7’de verilmiştir.

**Tablo 4.7. Agile Leadership Scale Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Alt Boyutlar	Ortalama	Standart Sapma
Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği	3.62	.69
Sinerji Çevikliği	<b>3.67</b>	.67
Duygusal Çeviklik	3.55	.73
Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği	3.64	.64
Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	3.64	.75
<b>Toplam Çeviklik</b>	<b>3.62</b>	<b>.63</b>

Tablo 4.7 incelendiğinde, sinerji çevikliği ortalama puanının ( $X=3.67$ ), paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği ( $X=3.62$ ), duygusal çeviklik ( $X=3.55$ ), dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ( $X=3.64$ ) ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği ( $X=3.64$ ) ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenler; okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerini en yüksek sinerji çevikliği boyutunda algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin, paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği alt boyutuna ilişkin maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmalarına ilişkin bilgiler Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.8. "Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - İngiltere**

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma
1. Our administrator gives feedback regularly to improve employee's performance.	3.51	1.06
2. Our administrator exhibits determination to cope with challenges.	<b>3.76</b>	.99
3. Our administrator is successful in 'self-learning' and 'self-evaluation'.	3.66	1.12

<b>Maddeler</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>
4. Our administrator supports employee's entrepreneurship and new projects	3.63	1.08
5. Our administrator benefits from his/her own information and expertise power in managerial processes.	3.68	1.06
6. Our administrator argues that tasks should be divided into subtasks to accomplish efficiently.	3.52	1.04
7. Our administrator encourages his/her employees to create different solutions for problems.	3.63	1.01
8. Our administrator plays a rapid and effective role in the development and improvement of the organization.	3.74	.90
9. Our administrator is successful in deriving new information from existing information.	3.65	.92
10. Our administrator carries out improvement and development efforts in physical conditions of the organization promptly to increase success.	3.60	1.02
11. Our administrator takes measures to support the professional development of employee to increase success.	3.58	1.08
12. Our administrator takes additional measures in the middle of the academic period in case of a failure in evaluation results.	<b>3.49</b>	1.04
13. Our administrator encourages his/her employees to take part in undiscovered areas (new projects, in-service training, etc.).	3.63	1.07
<b>Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği</b>	<b>3.62</b>	<b>.69</b>

Tablo 4.8'e göre, paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği alt boyutunda en yüksek "Our administrator exhibits determination to cope with challenges" maddesi, en düşük düzeyde ise "Our administrator takes additional measures in the middle of the academic period in case of a failure in evaluation results" maddesi olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, sinerji çevikliği alt boyutuna ilişkin maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmalarına ilişkin bilgiler Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.9. "Sinerji Çevikliği" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - İngiltere**

<b>Maddeler</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>
14. Our administrator cares about acting with his/her team.	<b>3.87</b>	1.01
15. Our administrator provides co-coordination among employees'	3.82	.89
16. Our administrator acts as a bridge among different groups.	3.62	1.00
17. Our administrator can be contacted easily in case of a personal problem.	3.84	1.01
18. Our administrator has a high level of awareness of his/her team's needs.	3.73	.98
19. Our administrator motivates his/her team to achieve the goals of change.	3.72	.98
20. Our administrator is successful in strengthening employees' weak points.	<b>3.38</b>	1.10
21. Our administrator defines the task sharing as inter-employee cooperation processes.	3.57	1.00
22. Our administrator does not hesitate to authorize an employee to perform leadership role in some projects or problem situations.	3.54	1.03
23. Our administrator fulfills the coaching and mentoring roles required by the employees effectively.	3.45	1.07
24. It is also important for our administrator to meet the needs and expectations of the employees as well as the organization's objectives.	3.76	.97
<b>Sinerji Çevikliği</b>	<b>3.67</b>	<b>.67</b>

Tablo 4.9'a göre, sinerji çevikliği alt boyutunda en yüksek "Our administrator cares about acting with his/her team" maddesi, en düşük düzeyde ise "Our administrator is successful in strengthening employees' weak points" maddesi olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, duygusal çeviklik alt boyutuna ilişkin maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmalarına ilişkin bilgiler Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.10. "Duygusal Çeviklik" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - İngiltere**

<b>Maddeler</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>
25. Our administrator guides his/her employees against future uncertainties.	3.44	.98
26. Our administrator supports each employee to express his/her feelings and thoughts independently.	3.51	1.08
27. Our administrator provides flexibility in educational programs if necessary in case of a failure.	3.59	1.04
28. Our administrator shows sincere and honest behaviour towards his/her team.	<b>3.79</b>	1.07
29. Our administrator has the ability to accept the current situation where struggling is unnecessary	<b>3.42</b>	1.04
30. Our administrator can speak frankly if something goes wrong.	3.66	1.05
31. Our administrator may direct his/her team correctly in the tempered situations resulted by contradictions.	3.45	.96
<b>Duygusal Çeviklik</b>	<b>3.55</b>	<b>.73</b>

Tablo 4.10'a göre, duygusal çeviklik alt boyutunda en yüksek "Our administrator shows sincere and honest behaviour towards his/her team" maddesi , en düşük düzeyde ise "Our administrator has the ability to accept the current situation where struggling is unnecessary" maddesi olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği alt boyutuna ilişkin maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmalarına ilişkin bilgiler Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.11. "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri – İngiltere**

<b>Maddeler</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>
32. Our administrator follows scientific and technological developments related to education in time.	<b>3.47</b>	1.09
33. Our administrator can easily adapt to new technologies.	3.69	.98
34. Our administrator uses e-communication networks to share information.	<b>3.79</b>	.94
35. Our administrator is fast enough to provide information flow.	3.71	.92
36. Our administrator has implemented technology related programs in our organization.	3.69	.84
37. Our administrator provides the necessary physical conditions for the use of interactive course contents.	3.59	1.01
38. Our administrator reaches the data in real and virtual environment in the desired purpose correctly.	3.65	.89
39. Our administrator supports employee to have digital literacy skills.	3.53	1.07
<b>Dijital Okur-Yazarlık ve Teknoloji Çevikliği</b>	<b>3.64</b>	<b>.64</b>

Tablo 4.11'e göre, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği alt boyutunda en yüksek "Our administrator uses e-communication networks to share information" maddesi, en düşük düzeyde ise "Our administrator follows scientific and technological developments related to education in time" maddesi olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği alt boyutuna ilişkin maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmalarına ilişkin bilgiler Tablo 4.12'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.12. "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri – İngiltere**

<b>Maddeler</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>
40. Our administrator often speaks about the positive aspects of change and innovation.	<b>3.84</b>	1.01
41. Our administrator has made the school open to innovation.	3.70	.94
42. Our administrator is sensitive to track changes.	3.56	1.08
43. Our administrator can foresee the change processes that are likely to occur.	3.55	1.08
44. Our administrator designs projects for change processes (in which areas, how long it will take, methods to use, etc.).	<b>3.54</b>	1.10
45. Our administrator tends to adapt to change rather than blindly accept what the change brings.	3.65	1.07
<b>Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği</b>	<b>3.64</b>	<b>.75</b>

Tablo 4.12'ye göre, yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği alt boyutunda en yüksek "Our administrator often speaks about the positive aspects of change and innovation" maddesi, en düşük düzeyde ise "Our administrator designs projects for change processes (in which areas, how long it will take, methods to use, etc.)" maddesi olduğu görülmektedir.

#### **4.1.2. Türkiye ve İngiltere'de Görev Yapmakta olan Araştırma Gruplarının**

##### **Algılarına göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde öğretmen algılarına göre Türkiye ve İngiltere'de çalışma kapsamına alınmış okullarda görev yapmakta öğretmenlerin örgütsel bağlılık özelliklerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek için ölçeklerin alt boyutları ve her bir maddesinden alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1.2.1. Türkiye’de Görev Yapmakta olan Araştırma Grubunun Örgütsel Bağlılık Algıları Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Türkçe Versiyon) ve alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.13’de verilmiştir.

**Tablo 4.13. Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Türkçe Versiyon) Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - Türkiye**

Alt Boyutlar	Ortalama	Standart Sapma
Duygusal Bağlılık	3.77	.95
Devam Bağlılığı	3.31	.95
Normatif Bağlılık	3.25	1.00
<b>Toplam Bağlılık</b>	<b>3.44</b>	<b>.83</b>

Tablo 4.13 incelendiğinde, duygusal bağlılık ortalama puanının ( $X=3.77$ ), devam bağlılığı ( $X=3.31$ ) ve normatif bağlılık ( $X=3.25$ ) ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenler; okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık özelliklerini en yüksek duygusal bağlılık boyutunda algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin, duygusal bağlılık alt boyutuna ilişkin maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmalarına ilişkin bilgiler Tablo 4.14’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.14. "Duygusal Bağlılık" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - Türkiye**

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma
1. Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder	3.56	1.38
2. Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum	<b>4.23</b>	.98
3. Okulumu karşı güçlü bir aidiyet duygusu hissetmiyorum	<b>3.39</b>	1.52
4. Bu okula karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum	3.86	1.34
5. Bu okulda kendimi “ailenin bir parçası” gibi görmüyorum	3.71	1.46
6. Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır	3.85	1.28
<b>Duygusal Bağlılık</b>	<b>3.77</b>	<b>.95</b>



Tablo 4.14'e göre, duygusal bağıllık alt boyutunda en yüksek “Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum” maddesi , en düşük düzeyde ise “Okulum karşı güçlü bir aidiyet duygusu hissetmiyorum” maddesi olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, devam bağıllığı alt boyutuna ilişkin maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmalarına ilişkin bilgiler Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.15. "Devam Bağıllığı" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - Türkiye**

<b>Maddeler</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>
7. Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindedir	<b>4.07</b>	1.17
8. Okulumdan ayrılmayı isteseydim dahi şu anda bu bana çok zor gelirdi	3.54	1.41
9. Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur	<b>2.73</b>	1.46
10. Bu okuldan ayrılmamı düşündürecek seçenekler oldukça azdır	3.32	1.36
11. Eğer bu okula kendimden çok şey katmamış olsaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim	3.23	1.28
12. Bu okuldan ayrılacak olsam, uygun alternatiflerim az olur	2.97	1.32
<b>Devam Bağıllığı</b>	<b>3.31</b>	<b>.95</b>

Tablo 4.15'e göre, devam bağıllığı alt boyutunda en yüksek “Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindedir” maddesi, en düşük düzeyde ise “Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur” maddesi olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, normatif bağıllık alt boyutuna ilişkin maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmalarına ilişkin bilgiler Tablo 4.16'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.16. "Normatif Bağlılık" Alt boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - Türkiye**

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma
13. Bu okulda çalışmaya devam etmek için yöneticilerime karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissetmiyorum	3.45	1.43
14. Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararına olsa dahi şu anda buradan ayrılmamanın doğru olmadığını düşünüyorum	3.39	1.42
15. Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim	<b>2.70</b>	1.50
16. Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor	<b>3.75</b>	1.26
17. Bu okuldaki insanlara karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissettiğim için şu anda bu okuldan ayrılmam	2.92	1.42
18. Bu okula çok şey borçluyum	3.31	1.33
<b>Normatif Bağlılık</b>	<b>3.25</b>	<b>1.00</b>

Tablo 4.16'ya göre, normatif bağlılık alt boyutunda en yüksek "Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor" maddesi, en düşük düzeyde ise "Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim" maddesi olduğu görülmektedir.

#### 4.1.2.2. İngiltere'de Görev Yapmakta olan Araştırma Grubunun Örgütsel Bağlılık Algıları Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği (İngilizce Versiyon) ve alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.17'de verilmiştir.

**Tablo 4.17. Örgütsel Bağlılık Ölçeği (İngilizce Versiyon) Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Alt Boyutlar	Ortalama	Standart Sapma
Duygusal Bağlılık	4.29	1.31
Devam Bağlılığı	<b>4.32</b>	1.21
Normatif Bağlılık	4.28	1.28
<b>Toplam Bağlılık</b>	<b>4.30</b>	<b>.92</b>

Tablo 4.17 incelendiğinde, devam bağlılığı ortalama puanının ( $X=4.32$ ), duygusal bağlılık ( $X=4.29$ ), ve normatif bağlılık ( $X=4.28$ ) ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenler; okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık özelliklerini en yüksek devam bağlılığı boyutunda algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin, duygusal bağlılık alt boyutuna ilişkin maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmalarına ilişkin bilgiler Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.18. "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - İngiltere**

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma
1. I would be very happy to spend the rest of my career with this organization.	<b>4.57</b>	1.68
2. I really feel as if this organization's problems are my own.	4.30	1.73
3. I do not feel a strong sense of "belonging" to my organization.	<b>3.97</b>	1.88
4. I do not feel "emotionally attached" to this organization.	4.16	1.81
5. I do not feel like 'part of the family' at my organization.	4.26	1.89
6. This organization has a great deal of personal meaning for me.	4.49	1.64
<b>Duygusal Bağlılık</b>	<b>4.29</b>	<b>1.31</b>

Tablo 4.18’e göre, duygusal bağlılık alt boyutunda en yüksek “I would be very happy to spend the rest of my career with this organization” maddesi, en düşük düzeyde ise “I do not feel a strong sense of "belonging" to my organization” maddesi olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, devam bağlılığı alt boyutuna ilişkin maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmalarına ilişkin bilgiler Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.19. "Devam Bağlılığı" Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - İngiltere**

<b>Maddeler</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>
7. Right now, staying with my organization is a matter of necessity as much as desire.	<b>4.75</b>	1.68
8. It would be very hard for me to leave my organization right now, even if I wanted to.	4.39	1.87
9. Too much of my life would be disrupted if I decided I wanted to leave my organization now.	4.52	1.83
10. I feel that I have too few options to consider leaving this organization.	<b>4.02</b>	1.69
11. If I had not already put so much of myself into this organization, I might consider working elsewhere.	4.23	1.77
12. One of the few negative consequences of leaving this organization would be the scarcity of available alternatives.	<b>4.02</b>	1.76
<b>Devam Bağlılığı</b>	<b>4.32</b>	<b>1.21</b>

Tablo 4.19'a göre, devam bağlılığı alt boyutunda en yüksek "Right now, staying with my organization is a matter of necessity as much as desire" maddesi, en düşük düzeyde ise "I feel that I have too few options to consider leaving this organization" ve "One of the few negative consequences of leaving this organization would be the scarcity of available alternatives" maddeleri olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, normatif bağlılık alt boyutuna ilişkin maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmalarına ilişkin bilgiler Tablo 4.20'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.20. "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri - İngiltere**

<b>Maddeler</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>
13. I do not feel any obligation to remain with my current employer.	<b>3.95</b>	1.76
14. Even if it were to my advantage, I do not feel it would be right to leave my organization now.	4.09	1.78
15. I would feel guilty if I left my organization now.	4.28	1.88
16. This organization deserves my loyalty.	4.50	1.68
17. I would not leave my organization right now because I have a sense of obligation to the people in it.	<b>4.62</b>	1.66
18. I owe a great deal to my organization.	4.23	1.67
<b>Normatif Bağlılık</b>	<b>4.28</b>	<b>1.28</b>

Tablo 4.20’ a göre, normatif bağlılık alt boyutunda en yüksek “I would not leave my organization right now because I have a sense of obligation to the people in it” maddesi, en düşük düzeyde ise “I do not feel any obligation to remain with my current employer” maddesi olduğu görülmektedir.

#### **4.1.3. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Araştırma Gruplarının Demografik Özelliklerine Göre Çevik Liderlik Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular**

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin Çevik Liderlik davranışlarının araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bağımsız değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılmış olan parametrik analizlere ait bulgular bu bölümde incelenmiştir.

#### 4.1.3.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Çevik Liderlik Davranışları Düzeyine İlişkin

##### Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin cinsiyetlerinin çevik liderlik alt boyutları ve toplam puanına etkisi t-testi yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.21. Cinsiyet Değişkenine Göre Çevik Liderlik Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları - Türkiye**

	Cinsiyet	N	X	SS	t	sd	p
Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği	Erkek	394	3.94	.87	1.696	689	.090
	Kadın	297	3.82	.93			
Sinerji Çevikliği	Erkek	394	3.95	.93	1.618	689	.106
	Kadın	297	3.83	.98			
Duygusal Çeviklik	Erkek	394	3.89	.89	1.187	689	.236
	Kadın	297	3.81	.92			
Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği	Erkek	394	4.09	.83	2.169	689	<b>.031</b>
	Kadın	297	3.95	.87			
Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	Erkek	394	3.98	.91	1.665	689	.096
	Kadın	297	3.86	.98			
<b>Çevik Liderlik</b>	Erkek	394	3.97	.86	1.722	689	.086
	<b>Toplam</b>	Kadın	297	3.85			

Tablo 4.21 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetlerinin paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği, duygusal çeviklik, yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği alt boyutları ile birlikte toplam çevik liderlik için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ( $P>.05$ ), dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği alt boyutu için erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ( $P<.05$ ). Sonuç olarak, erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve teknoloji çevikliği alt boyutu algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin cinsiyetlerinin çevik liderlik alt boyutları ve toplam puanına etkisi t-testi yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.22. Cinsiyet Değişkenine Göre Çevik Liderlik Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları - İngiltere**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>																																																								
Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği	Erkek	66	3.49	.81	-1.802	106	.074																																																								
	Kadın	116	3.69	.60				Sinerji Çevikliği	Erkek	66	3.61	.73	-.884	180	.378	Kadın	116	3.70	.64	Duygusal Çeviklik	Erkek	66	3.45	.82	-1.465	180	.145	Kadın	116	3.61	.68	Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği	Erkek	66	3.58	.70	-1.031	180	.304	Kadın	116	3.68	.61	Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	Erkek	66	3.56	.81	-1.160	180	.247	Kadın	116	3.69	.71	<b>Çevik Liderlik Toplam</b>	Erkek	66	3.54	.71	-1.439	180	.152
Sinerji Çevikliği	Erkek	66	3.61	.73	-.884	180	.378																																																								
	Kadın	116	3.70	.64				Duygusal Çeviklik	Erkek	66	3.45	.82	-1.465	180	.145	Kadın	116	3.61	.68	Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği	Erkek	66	3.58	.70	-1.031	180	.304	Kadın	116	3.68	.61	Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	Erkek	66	3.56	.81	-1.160	180	.247	Kadın	116	3.69	.71	<b>Çevik Liderlik Toplam</b>	Erkek	66	3.54	.71	-1.439	180	.152	Kadın	116	3.67	.58								
Duygusal Çeviklik	Erkek	66	3.45	.82	-1.465	180	.145																																																								
	Kadın	116	3.61	.68				Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği	Erkek	66	3.58	.70	-1.031	180	.304	Kadın	116	3.68	.61	Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	Erkek	66	3.56	.81	-1.160	180	.247	Kadın	116	3.69	.71	<b>Çevik Liderlik Toplam</b>	Erkek	66	3.54	.71	-1.439	180	.152	Kadın	116	3.67	.58																				
Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği	Erkek	66	3.58	.70	-1.031	180	.304																																																								
	Kadın	116	3.68	.61				Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	Erkek	66	3.56	.81	-1.160	180	.247	Kadın	116	3.69	.71	<b>Çevik Liderlik Toplam</b>	Erkek	66	3.54	.71	-1.439	180	.152	Kadın	116	3.67	.58																																
Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	Erkek	66	3.56	.81	-1.160	180	.247																																																								
	Kadın	116	3.69	.71				<b>Çevik Liderlik Toplam</b>	Erkek	66	3.54	.71	-1.439	180	.152	Kadın	116	3.67	.58																																												
<b>Çevik Liderlik Toplam</b>	Erkek	66	3.54	.71	-1.439	180	.152																																																								
	Kadın	116	3.67	.58																																																											

Tablo 4.22 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetlerinin paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği, duygusal çeviklik, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği alt boyutları ile birlikte toplam çevik liderlik için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ( $P > .05$ ) görülmektedir.

#### **4.1.3.2. Eğitim Seviyesi Değişkenine Yönelik Çevik Liderlik Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan Türk Okulları öğretmenlerinin eğitim seviyelerinin çevik liderlik alt boyutları ve toplam puanına etkisi t-testi yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.23’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.23. Eğitim Seviyesine Göre Çevik Liderlik Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları - Türkiye**

	<b>Eğitim Seviyesi</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği	Lisans	589	3.92	.89	2.154	689	<b>.032</b>
	Lisansüstü	102	3.71	.96			
Sinerji Çevikliği	Lisans	589	3.94	.93	2.561	689	<b>.011</b>
	Lisansüstü	102	3.68	1.04			
Duygusal Çeviklik	Lisans	589	3.89	.88	2.405	689	<b>.016</b>
	Lisansüstü	102	3.66	.97			
Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği	Lisans	589	4.05	.84	1.330	689	.184
	Lisansüstü	102	3.93	.91			
Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	Lisans	589	3.96	.93	2.137	689	<b>.033</b>
	Lisansüstü	102	3.74	1.02			
Çevik Liderlik Toplam	Lisans	589	3.95	.86	2.210	689	<b>.027</b>
	Lisansüstü	102	3.74	.94			

Tablo 4.23 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim seviyelerinin dijital okur-yazarlık alt boyutu için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ( $P>.05$ ), paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği, duygusal çeviklik, yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği alt boyutları ile birlikte toplam çevik liderlik için lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ( $P<.05$ ). Sonuç olarak, lisans eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği, duygusal çeviklik, yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği alt boyutları ile birlikte toplam çevik liderlik için, yüksek lisans eğitim seviyesine sahip öğretmenlere göre daha yüksek algılarının olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin eğitim seviyelerinin çevik liderlik alt boyutları ve toplam puanına etkisi t-testi yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.24’te gösterilmiştir.



**Tablo 4.24. Eğitim Seviyesine Göre Çevik Liderlik Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları - İngiltere**

	<b>Eğitim Seviyesi</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği	Lisans	46	3.71	.62	1.057	180	.292
	Lisansüstü	136	3.59	.71			
Sinerji Çevikliği	Lisans	46	3.77	.63	1.250	180	.213
	Lisansüstü	136	3.63	.68			
Duygusal Çeviklik	Lisans	46	3.56	.70	.060	180	.952
	Lisansüstü	136	3.55	.75			
Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği	Lisans	46	3.67	.68	.404	180	.687
	Lisansüstü	136	3.63	.63			
Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	Lisans	46	3.67	.72	.305	180	.761
	Lisansüstü	136	3.63	.76			
Çevik Liderlik Toplam	Lisans	46	3.68	.59	.664	180	.508
	Lisansüstü	136	3.61	.65			

Tablo 4.24 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim seviyelerinin paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği, duygusal çeviklik, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği alt boyuları ile birlikte toplam çevik liderlik için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ( $P>.05$ ) görülmektedir.

#### **4.1.3.3. Kıdem Değişkenine Yönelik Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin kıdemlerinin paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.25'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.25. Kıdem Değişkenine Göre "Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
	1-10 yıl	402	3.87	.90		
	11-20 yıl	188	3.86	.91		
	21 yıl ve üzeri	101	4.01	.90		
Kıdem	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	1.827	2	.914	1.127	.325
	Grup içi	557.785	688	.811		
	Toplam	559.612	690			

Tablo 4.25 incelendiğinde kıdem değişkenine göre paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin kıdemlerinin çevik liderlik ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.26'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.26. Kıdem Değişkenine Göre "Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
	1-10 yıl	87	3.70	.72		
	11-20 yıl	44	3.76	.75		
	20 yıl üstü	51	3.36	.50		
Kıdem	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	4.802	2	2.401	5.298	<b>.006</b>
	Grup içi	81.135	179	.453		
	Toplam	85.938	181			

Tablo 4.26 incelendiğinde kıdem değişkenine göre paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.27’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.27. Kıdem Değişkenine Göre "Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere**

F	sd1	sd2	p
7.271	2	179	.001

Tablo 4.27 incelendiğinde varyansların homojen olmadığı görülmektedir ( $p<.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı T2 testi sonuçları Tablo 4.28’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.28. Kıdem Değişkenine Göre "Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - İngiltere**

(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
1-10 yıl	11-20 yıl	-.058	.137	.964
	20 yıl üstü	.338	.104	.004
11-20 yıl	1-10 yıl	.058	.137	.964
	20 yıl üstü	.397	.132	.011
20 yıl üstü	1-10 yıl	-.338	.104	.004
	11-20 yıl	-.397	.132	.011

Tablo 4.28 incelendiğinde 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticilerinin paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği algısının 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algısından 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler aleyhine anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p<.05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği algısının, diğer gruplara göre daha düşük seviyede olduğu görülmektedir.

#### 4.1.3.4. Kıdem Değişkenine Yönelik Sinerji Çevikliği Alt Boyutu Davranışları

##### Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin kıdemlerinin sinerji çevikliği alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.29’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.29. Kıdem Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Kıdem	1-10 yıl	402	3.86	.96		
	11-20 yıl	188	3.90	.93		
	21 yıl ve üzeri	101	4.06	.93		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	3.173	2	1.586	1.764	.172
	Grup içi	618.821	688	.899		
Toplam	621.994	690				

Tablo 4.29 incelendiğinde kıdem değişkenine göre sinerji çevikliği algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin kıdemlerinin sinerji çevikliği alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.30’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.30. Kıdem Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Kıdem	1-10 yıl	87	3.75	.70		
	11-20 yıl	44	3.83	.73		
	21 yıl ve üzeri	51	3.38	.47		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	5.990	2	2.995	7.083	<b>.001</b>
	Grup içi	75.694	179	.423		
Toplam	81.685	181				

Tablo 4.30 incelendiğinde kıdem değişkenine göre sinerji çevikliği algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.31’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.31. Kıdem Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere**

F	sd1	sd2	p
3.759	2	179	<b>.025</b>

Tablo 4.31 incelendiğinde varyansların homojen olmadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı T2 testi sonuçları Tablo 4.32’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.32. Kıdem Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - İngiltere**

(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
1-10 yıl	11-20 yıl	-.080	.133	.907
	21 yıl ve üzeri	.371	.100	<b>.001</b>
11-20 yıl	1-10 yıl	.080	.133	.907
	21 yıl ve üzeri	.451	.128	<b>.002</b>
21 yıl ve üzeri	1-10 yıl	-.371	.100	<b>.001</b>
	11-20 yıl	-.451	.128	<b>.002</b>

Tablo 4.32 incelendiğinde 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticilerinin sinerji çevikliği algısının 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algısından 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler aleyhine anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p<.05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sinerji çevikliği algısının, diğer gruplara göre daha düşük seviyede olduğu görülmektedir.

#### 4.1.3.5. Kıdem Değişkenine Yönelik Duygusal Çeviklik Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin kıdemlerinin duygusal çeviklik alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.33'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.33. Kıdem Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
	1-10 yıl	402	3.81	.90		
	11-20 yıl	188	3.87	.91		
	21 yıl ve üzeri	101	4.00	.87		
Kıdem	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	3.017	2	1.509	1.866	.155
	Grup içi	556.156	688	.808		
	Toplam	559.173	690			

Tablo 4.33 incelendiğinde kıdem değişkenine göre duygusal çeviklik algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin kıdemlerinin duygusal çeviklik alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.34'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.34. Kıdem Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Kıdem	1-10 yıl	87	3.59	.75		
	11-20 yıl	44	3.75	.68		
	20 yıl üstü	51	3.32	.70		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	4.743	2	2.371	4.574	<b>.012</b>
	Grup içi	92.810	179	.518		
	Toplam	97.553	181			

Tablo 4.34 incelendiğinde kıdem değişkenine göre duygusal çeviklik algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.35'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.35. Kıdem Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere**

F	sd1	sd2	p
.121	2	179	.887

Tablo 4.35 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ( $p > .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı LSD testi sonuçları Tablo 4.36'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.36. Kıdem Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - İngiltere**

(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
1-10 yıl	11-20 yıl	-.162	.133	.225
	21 yıl ve üzeri	.275	.127	<b>.032</b>
11-20 yıl	1-10 yıl	.162	.133	.225
	21 yıl ve üzeri	.437	.148	<b>.004</b>
21 yıl ve üzeri	1-10 yıl	-.275	.127	<b>.032</b>
	21 yıl ve üzeri	-.437	.148	<b>.004</b>

Tablo 4.36 incelendiğinde 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticilerinin duygusal çeviklik algısının 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algısından 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler aleyhine anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p < .05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal çeviklik algısının, diğer gruplara göre daha düşük seviyede olduğu görülmektedir.

#### 4.1.3.6. Kıdem Değişkenine Yönelik Dijital Okur-Yazarlık ve Teknoloji Çevikliği Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin kıdemlerinin dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.37’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.37. Kıdem Değişkenine Göre "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Kıdem	1-10 yıl	402	3.98	.85		
	11-20 yıl	188	4.02	.84		
	20 yıl üstü	101	4.25	.85		
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
	Gruplar arası	5.551	2	2.775	3.886	<b>.021</b>
	Grup içi	491.350	688	.714		
	Toplam	496.901	690			



Tablo 4.37 incelendiğinde kıdem değişkenine göre dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.38’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.38. Kıdem Değişkenine Göre "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye**

<b>F</b>	<b>sd1</b>	<b>sd2</b>	<b>p</b>
1.176	2	688	.309

Tablo 4.38 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ( $p > .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı LSD testi sonuçları Tablo 4.39’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.39. Kıdem Değişkenine Göre "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - Türkiye**

<b>(I) Mesleki Kıdem</b>	<b>(J) Mesleki Kıdem</b>	<b>Ortalama Farklılıkları (I-J)</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>p</b>
1-10 yıl	11-20 yıl	-.038	.075	.613
	20 yıl üstü	-.262	.094	<b>.006</b>
11-20 yıl	1-10 yıl	.038	.075	.613
	20 yıl üstü	-.224	.104	<b>.032</b>
21 yıl ve üzeri	1-10 yıl	.262	.094	<b>.006</b>
	11-20 yıl	.224	.104	<b>.032</b>

Tablo 4.39 incelendiğinde 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticilerinin dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği algısının 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algısından 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p < .05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip

öğretmenlerin dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği algısının, diğer gruplara göre daha yüksek seviyede olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin kıdemlerinin dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.40'ta gösterilmiştir.

**Tablo 4.40. Kıdem Değişkenine Göre "Dijital Okur-Yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Kıdem	1-10 yıl	87	3.63	.72		
	11-20 yıl	44	3.83	.73		
	20 yıl üstü	51	3.50	.28		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	2.543	2	1.272	3.160	<b>.045</b>
	Grup içi	72.021	179	.402		
	Toplam	74.564	181			

Tablo 4.40 incelendiğinde kıdem değişkenine göre dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.41'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.41. Kıdem Değişkenine Göre "Dijital Okur-Yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere**

F	sd1	sd2	P
17.700	2	179	<b>.000</b>

Tablo 4.41 incelendiğinde varyansların homojen olmadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı T2 testi sonuçları Tablo 4.42’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.42. Kıdem Değişkenine Göre "Dijital Okur-Yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - İngiltere**

(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
1-10 yıl	11-20 yıl	-.197	.135	.379
	20 yıl üstü	.129	.087	.362
11-20 yıl	1-10 yıl	.197	.135	.379
	20 yıl üstü	.327	.117	<b>.021</b>
21 yıl ve üzeri	1-10 yıl	-.129	.087	.362
	11-20 yıl	-.327	.117	<b>.021</b>

Tablo 4.42 incelendiğinde 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticilerinin dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği algısının 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin algısından 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p < .05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği algısının, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek seviyede olduğu görülmektedir.

#### **4.1.3.7. Kıdem Değişkenine Yönelik Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin kıdemlerinin yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.43’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.43. Kıdem Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Kıdem	1-10 yıl	402	3.90	.94		
	11-20 yıl	188	3.91	.95		
	20 yıl üstü	101	4.08	.91		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	2.697	2	1.348	1.522	.219
	Grup içi	609.481	688	.886		
Toplam	612.177	690				

Tablo 4.43 incelendiğinde kıdem değişkenine göre yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin kıdemlerinin yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.44’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.44. Kıdem Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Kıdem	1-10 yıl	87	3.70	.78		
	11-20 yıl	44	3.79	.76		
	20 yıl üstü	51	3.41	.64		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	4.169	2	2.084	3.819	<b>.024</b>
	Grup içi	97.711	179	.546		
Toplam	101.880	181				

Tablo 4.44 incelendiğinde kıdem değişkenine göre yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir

( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.45'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.45. Kıdem Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere**

<b>F</b>	<b>sd1</b>	<b>sd2</b>	<b>P</b>
1.965	2	179	.143

Tablo 4.45 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ( $p > .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı LSD testi sonuçları Tablo 4.46'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.46. Kıdem Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - İngiltere**

<b>(I) Mesleki Kıdem</b>	<b>(J) Mesleki Kıdem</b>	<b>Ortalama Farklılıkları (I-J)</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>p</b>
1-10 yıl	11-20 yıl	-.089	.137	.518
	20 yıl üstü	.298	.130	<b>.023</b>
11-20 yıl	1-10 yıl	.089	.137	.518
	20 yıl üstü	.386	.152	<b>.012</b>
21 yıl ve üzeri	1-10 yıl	-.298	.130	<b>.023</b>
	11-20 yıl	-.386	.152	<b>.012</b>

Tablo 4.46 incelendiğinde 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticilerinin yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algısının 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algısından 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler aleyhine anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p < .05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algısının, diğer gruplara göre daha düşük seviyede olduğu görülmektedir.

#### 4.1.3.8. Kıdem Değişkenine Yönelik Çevik Liderlik Algısı Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin kıdemlerinin toplam çevikliğe ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.47’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.47. Kıdem Değişkenine Göre Toplam Çevik Liderlik Algısına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Kıdem	1-10 yıl	402	3.88	.87		
	11-20 yıl	188	3.91	.88		
	20 yıl üstü	101	4.08	.87		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	3.067	2	1.534	2.005	.135
	Grup içi	526.087	688	.765		
	Toplam	529.154	690			

Tablo 4.47 incelendiğinde kıdem değişkenine göre toplam çeviklik algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin kıdemlerinin toplam çevikliğe ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.48’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.48. Kıdem Değişkenine Göre Toplam Çevik Liderlik Algısına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Kıdem	1-10 yıl	87	3.67	.67		
	11-20 yıl	44	3.79	.68		
	20 yıl üstü	51	3.39	.43		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	4.198	2	2.099	5.518	<b>.005</b>
	Grup içi	68.092	179	.380		
	Toplam	72.290	181			

Tablo 4.48 incelendiğinde kıdem değişkenine göre toplam çeviklik algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.49’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.49. Kıdem Değişkenine Göre Toplam Çevik Liderlik Algısına İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere**

F	sd1	sd2	p
5.746	2	179	.004

Tablo 4.49 incelendiğinde varyansların homojen olmadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı T2 testi sonuçları Tablo 4.50’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.50. Kıdem Değişkenine Göre Toplam Çevik Liderlik Algısına İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - İngiltere**

(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
1-10 yıl	11-20 yıl	-.117	.125	.728
	20 yıl ve daha fazla	.282	.094	.009
11-20 yıl	1-10 yıl	.117	.125	.728
	20 yıl ve daha fazla	.400	.119	.004
20 yıl ve daha fazla	1-10 yıl	-.282	.094	.009
	11-20 yıl	-.400	.119	.004

Tablo 4.50 incelendiğinde 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin toplam çeviklik algısı, 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algısından 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler aleyhine anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p < .05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin çevik liderlik toplam algısının, diğer gruplara göre daha düşük seviyede olduğu görülmektedir.

#### 4.1.3.9. Okul Kademesi Değişkenine Yönelik Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye Okulları öğretmenlerinin okul kademelerinin paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.51’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.51. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Okul Kademesi	Okulöncesi ve İlkokul	218	4.03	.80		
	Ortaokul	227	3.91	.93		
	Lise	246	3.74	.94		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	9.381	2	4.691	5.865	<b>.003</b>
	Grup içi	550.231	688	.800		
Toplam	559.612	690				

Tablo 4.51 incelendiğinde okul kademesi değişkenine göre paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.52’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.52. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye**

F	sd1	sd2	p
4.516	2	688	<b>.011</b>

Tablo 4.52 incelendiğinde varyansların homojen olmadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı T2 testi sonuçları Tablo 4.53’te gösterilmiştir.



**Tablo 4.53. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - Türkiye**

(I) Okul Kademesi	(J) Okul Kademesi	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
Okulöncesi ve İlkokul	Ortaokul	.11582	.08199	.404
	Lise	,28224*	.08075	<b>.002</b>
Ortaokul	Okulöncesi ve İlkokul	-.11582	.08199	.404
	Lise	.16642	.08604	.153
Lise	Okulöncesi ve İlkokul	-,28224*	.08075	<b>.002</b>
	Ortaokul	-.16642	.08604	.153

Tablo 4.53 incelendiğinde okulöncesi ve ilkokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği algılarının okulöncesi ve ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p<.05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, okulöncesi ve ilkokul öğretmenlerinin paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği algılarının lise öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

#### **4.1.3.10. Okul Kademesi Değişkenine Yönelik Sinerji Çevikliği Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin okul kademelerinin sinerji çevikliği alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.54’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.54. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Okul Kademesi	Okulöncesi ve İlkokul	218	4.05	.83		
	Ortaokul	227	3.91	.99		
	Lise	246	3.76	.99		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	10.086	2	5.043	5.670	<b>.004</b>
	Grup içi	611.907	688	.889		
Toplam	621.994	690				

Tablo 4.54 incelendiğinde okul kademesi değişkenine göre sinerji çevikliği algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.55'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.55. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye**

F	sd1	sd2	p
5.113	2	688	<b>.006</b>

Tablo 4.55 incelendiğinde varyansların homojen olmadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı T2 testi sonuçları Tablo 4.56'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.56. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - Türkiye**

(I) Okul Kademesi	(J) Okul Kademesi	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
Okulöncesi ve İlkokul	Ortaokul	.13980	.08679	.290
	Lise	.29481*	.08442	<b>.002</b>
Ortaokul	Okulöncesi ve İlkokul	-.13980	.08679	.290
	Lise	.15501	.09115	.246
Lise	Okulöncesi ve İlkokul	-.29481*	.08442	<b>.002</b>
	Ortaokul	-.15501	.09115	.246

Tablo 4.56 incelendiğinde okulöncesi ve ilkokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında sinerji çevikliği algılarının okulöncesi ve ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p<.05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, okulöncesi ve ilkokul öğretmenlerinin sinerji çevikliği algılarının lise öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

#### 4.1.3.11. Okul Kademesi Değişkenine Yönelik Duygusal Çeviklik Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin okul kademelerinin duygusal çeviklik alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.57’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.57. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Okul Kademesi	Okulöncesi ve İlkokul	218	3.98	.81		
	Ortaokul	227	3.86	.93		
	Lise	246	3.73	.93		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	7.351	2	3.675	4.582	<b>.011</b>
	Grup içi	551.822	688	.802		
Toplam	559.173	690				

Tablo 4.57 incelendiğinde okul kademesi değişkenine göre duygusal çeviklik algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.58’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.58. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye**

F	sd1	sd2	p
3.965	2	688	<b>.019</b>

Tablo 4.58 incelendiğinde varyansların homojen olmadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı T2 testi sonuçları Tablo 4.59’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.59. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - Türkiye**

(I) Okul Kademesi	(J) Okul Kademesi	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
Okulöncesi ve İlkokul	Ortaokul	.12466	.08276	.348
	Lise	.25198*	.08098	<b>.006</b>
Ortaokul	Okulöncesi ve İlkokul	-.12466	.08276	.348
	Lise	.12732	.08571	.360
Lise	Okulöncesi ve İlkokul	-.25198*	.08098	<b>.006</b>
	Ortaokul	-.12732	.08571	.360

Tablo 4.59 incelendiğinde okulöncesi ve ilkokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında duygusal çeviklik algılarının okulöncesi ve ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p < .05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, okulöncesi ve ilkokul öğretmenlerinin duygusal çeviklik algılarının lise öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

#### **4.1.3.12. Okul Kademesi Değişkenine Yönelik Dijital Okur-Yazarlık ve Teknoloji Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin okul kademelerinin dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.60’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.60. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Okul Kademesi	Okulöncesi ve İlkokul	218	4.15	.80		
	Ortaokul	227	4.05	.84		
	Lise	246	3.91	.89		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	7.052	2	3.526	4.952	<b>.007</b>
	Grup içi	489.849	688	.712		
Toplam	496.901	690				

Tablo 4.60 incelendiğinde okul kademesi değişkenine göre dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.61’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.61. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye**

F	sd1	sd2	P
3.569	2	688	<b>.029</b>

Tablo 4.61 incelendiğinde varyansların homojen olmadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı T2 testi sonuçları Tablo 4.62’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.62. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - Türkiye**

(I) Okul Kademesi	(J) Okul Kademesi	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
Okulöncesi ve İlkokul	Ortaokul	.10299	.07762	.459
	Lise	.24507*	.07825	<b>.006</b>
Ortaokul	Okulöncesi ve İlkokul	-.10299	.07762	.459
	Lise	.14208	.07930	.206
Lise	Okulöncesi ve İlkokul	-.24507*	.07825	<b>.006</b>
	Ortaokul	-.14208	.07930	.206

Tablo 4.62 incelendiğinde okulöncesi ve ilkokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği algılarının okulöncesi ve ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p<.05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, okulöncesi ve ilkokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ve teknoloji çevikliği algılarının lise öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

#### 4.1.3.13. Okul Kademesi Değişkenine Yönelik Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin okul kademelerinin yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.63'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.63. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Okul Kademesi	Okulöncesi ve İlkokul	218	4.07	.83		
	Ortaokul	227	3.93	.99		
	Lise	246	3.79	.98		
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
	Gruplar arası	8.998	2	4.499	5.131	<b>.006</b>
	Grup içi	603.180	688	.877		
	Toplam	612.177	690			

Tablo 4.63 incelendiğinde okul kademesi değişkenine göre yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.64'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.64. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye**

<b>F</b>	<b>sd1</b>	<b>sd2</b>	<b>p</b>
5.497	2	688	<b>.004</b>

Tablo 4.64 incelendiğinde varyansların homojen olmadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı T2 testi sonuçları Tablo 4.65'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.65. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - Türkiye**

<b>(I) Okul Kademesi</b>	<b>(J) Okul Kademesi</b>	<b>Ortalama Farklılıkları (I-J)</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>p</b>
Okulöncesi ve İlkokul	Ortaokul	.13879	.08620	.290
	Lise	.27882*	.08390	<b>.003</b>
Ortaokul	Okulöncesi ve İlkokul	-.13879	.08620	.290
	Lise	.14003	.09042	.323
Lise	Okulöncesi ve İlkokul	-.27882*	.08390	<b>.003</b>
	Ortaokul	-.14003	.09042	.323

Tablo 4.65 incelendiğinde okulöncesi ve ilkokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algılarının okulöncesi ve ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p < .05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, okulöncesi ve ilkokul öğretmenlerinin yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algılarının lise öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

#### **4.1.3.14. Okul Kademesi Değişkenine Göre Çevik Liderlik Toplam Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin okul kademelerinin toplam çevikliğe ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.66'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.66. Okul Kademesi Değişkenine Göre Çevik Liderlik Toplamına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Okul Kademesi	Okulöncesi ve İlkokul	218	4.06	.78		
	Ortaokul	227	3.93	.90		
	Lise	246	3.79	.91		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	8.517	2	4.259	5.628	<b>.004</b>
	Grup içi	520.637	688	.757		
Toplam	529.154	690				

Tablo 4.66 incelendiğinde okul kademesi değişkenine göre toplam çeviklik algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.67’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.67. Okul Kademesi Değişkenine Göre Çevik Liderlik Toplamına İlişkin Varyans Analizi Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye**

F	sd1	sd2	p
5.114	2	688	<b>.006</b>

Tablo 4.67 incelendiğinde varyansların homojen olmadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı T2 testi sonuçları Tablo 4.68’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.68. Okul Kademesi Değişkenine Göre Çevik Liderlik Toplamına İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - Türkiye**

(I) Okul Kademesi	(J) Okul Kademesi	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
Okulöncesi ve İlkokul	Ortaokul	.124	.080	.318
	Lise	.271	.079	<b>.002</b>
Ortaokul	Okulöncesi ve İlkokul	-.124	.080	.318
	Lise	.146	.084	.223
Lise	Okulöncesi ve İlkokul	-.271	.079	<b>.002</b>
	Ortaokul	-.146	.084	.223



Tablo 4.68 incelendiğinde okulöncesi ve ilkökul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında toplam çeviklik algısının okulöncesi ve ilkökul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p<.05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, okulöncesi ve ilkökul öğretmenlerinin çevik liderlik toplamı algılarının lise öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

#### 4.1.3.15. Okul Kademesi Değişkenine Yönelik Çevik Liderlik Toplamı ve Alt Boyutları Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin okul kademelerinin çevik liderlik alt boyutları ve toplam puanına etkisi t-testi yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.69'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.69. Okul Kademesi Değişkenine Göre Çevik Liderlik Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları - İngiltere**

	Okul Kademesi	N	X	SS	t	sd	p
Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği	Okulöncesi ve İlkokul	84	3.77	.55	2.814	174	<b>.005</b>
	Ortaokul - lise	98	3.49	.77			
Sinerji Çevikliği	Okulöncesi ve İlkokul	84	3.72	.58	1.022	180	.308
	Ortaokul - lise	98	3.62	.74			
Duygusal Çeviklik	Okulöncesi ve İlkokul	84	3.64	.64	1.410	180	.160
	Ortaokul - lise	98	3.48	.80			
Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği	Okulöncesi ve İlkokul	84	3.70	.60	1.229	180	.221
	Ortaokul - lise	98	3.59	.67			
Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	Okulöncesi ve İlkokul	84	3.70	.69	.955	180	.341
	Ortaokul - lise	98	3.59	.80			
Çevik Liderlik Toplam	Okulöncesi ve İlkokul	84	3.71	.54	1.615	180	.108
	Ortaokul - lise	98	3.55	.70			

Tablo 4.69 incelendiğinde, öğretmenlerin okul kademelerinin sinerji çevikliği, duygusal çeviklik, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği alt boyutları ile birlikte toplam çevik liderlik için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı

( $P > .05$ ), paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği için okul öncesi ve ilkökulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu ( $P < .05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, okulöncesi ve ilkökul öğretmenlerinin paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği algılarının ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

#### 4.1.3.16. Yaş Değişkenine Yönelik Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin yaşlarının paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.70’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.70. Yaş Değişkenine Göre "Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Yaş	21-30	208	3.86	.91		
	31-40	332	3.87	.90		
	41-50	106	3.94	.91		
	51 ve üzeri	45	4.02	.84		
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
	Gruplar arası	1.357	3	.452	.557	.644
	Grup içi	558.255	687	.813		
	Toplam	559.612	690			

Tablo 4.70 incelendiğinde yaş değişkenine göre “paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği” algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin yaşlarının paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.71’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.71. Yaş Değişkenine Göre "Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Yaş	21-30	49	3.65	.69		
	31-40	47	3.74	.81		
	41-50	43	3.69	.61		
	51 ve üzeri	43	3.38	.59		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	3.437	3	1.146	2.471	.063
	Grup içi	82.501	178	.463		
	Toplam	85.938	181			

Tablo 4.71 incelendiğinde yaş değişkenine göre paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

#### 4.1.3.17. Yaş Değişkenine Yönelik Sinerji Çevikliği Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin yaşlarının sinerji çevikliği alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.72’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.72. Yaş Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Yaş	21-30	208	3.86	.97		
	31-40	332	3.88	.95		
	41-50	106	3.99	.96		
	51 ve üzeri	45	4.07	.86		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	2.566	3	.855	.949	.417
	Grup içi	619.428	687	.902		
	Toplam	621.994	690			

Tablo 4.72 incelendiğinde yaş değişkenine göre sinerji çevikliği algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin yaşlarının sinerji çevikliği alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.73'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.73. Yaş Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere**

Değişken	Kategori	N	X	ss	
Yaş	21-30	49	3.74	.68	
	31-40	47	3.78	.78	
	41-50	43	3.86	.47	
	51 ve üzeri	43	3.27	.55	
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>
Gruplar arası	9.142	3	3.047	7.477	<b>.000</b>
Grup içi	72.543	178	.408		
Toplam	81.685	181			

Tablo 4.73 incelendiğinde yaş değişkenine göre sinerji çevikliği algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.74'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.74. Yaş Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere**

F	sd1	sd2	p
4.273	3	178	<b>.006</b>

Tablo 4.74 incelendiğinde varyansların homojen olmadığı görülmektedir ( $p<.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı T2 testi sonuçları Tablo 4.75'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.75. Yaş Değişkenine Göre "Sinerji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - İngiltere**

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
21-30	31-40	-.041	.150	1.000
	41-50	-.122	.121	.898
	51 ve üzeri	.466	.129	<b>.003</b>
31-40	21-30	.041	.150	1.000
	41-50	-.081	.135	.992
	51 ve üzeri	.507	.142	<b>.004</b>
41-50	21-30	.122	.121	.898
	31-40	.081	.135	.992
	51 ve üzeri	.588	.111	<b>.000</b>
51 ve üzeri	21-30	-.466	.129	<b>.003</b>
	31-40	-.507	.142	<b>.004</b>
	41-50	-.588	.111	<b>.000</b>

Tablo 4.75 incelendiğinde 51 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin yöneticilerinin sinerji çevikliği algısının 21-30, 31-40, 41-50 yaş gruplarındaki öğretmenlerin algısından 51 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin aleyhine anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p < .05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, 51 ve üzeri yaş grubuna dahil olan öğretmenlerin sinerji çevikliği algısını diğer gruplara göre daha düşük seviyede algıladıkları görülmektedir.

#### **4.1.3.18. Yaş Değişkenine Yönelik Duygusal Çeviklik Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin yaşlarının duygusal çeviklik alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.76'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.76. Yaş Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Yaş	21-30	208	3.82	.92		
	31-40	332	3.83	.90		
	41-50	106	3.90	.88		
	51 ve üzeri	45	4.05	.87		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	2.414	3	.805	.993	.396
	Grup içi	556.759	687	.810		
	Toplam	559.173	690			

Tablo 4.76 incelendiğinde yaş değişkenine göre duygusal çeviklik algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin yaşlarının duygusal çeviklik alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.77’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.77. Yaş Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Yaş	21-30	49	3.48	.79		
	31-40	47	3.66	.74		
	41-50	43	3.87	.46		
	51 ve üzeri	43	3.19	.75		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	10.805	3	3.602	7.390	<b>.000</b>
	Grup içi	86.748	178	.487		
	Toplam	97.553	181			

Tablo 4.77 incelendiğinde yaş değişkenine göre duygusal çeviklik algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.78’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.78. Yaş Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere**

<b>F</b>	<b>sd1</b>	<b>sd2</b>	<b>p</b>
3.396	3	178	<b>.019</b>

Tablo 4.78 incelendiğinde varyansların homojen olmadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı T2 testi sonuçları Tablo 4.79’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.79. Yaş Değişkenine Göre "Duygusal Çeviklik" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - İngiltere**

<b>(I) Yaş</b>	<b>(J) Yaş</b>	<b>Ortalama Farklılıkları (I-J)</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>p</b>
21-30	31-40	-.179	.155	.827
	41-50	-.390	.132	<b>.025</b>
	51 ve üzeri	.291	.160	.361
31-40	21-30	.179	.155	.827
	41-50	-.211	.128	.479
	51 ve üzeri	.470	.157	<b>.021</b>
41-50	21-30	.390	.132	<b>.025</b>
	31-40	.211	.128	.479
	51 ve üzeri	.681	.133	<b>.000</b>
51 ve üzeri	21-30	-.291	.160	.361
	31-40	-.470	.157	<b>.021</b>
	41-50	-.681	.133	<b>.000</b>

Tablo 4.79 incelendiğinde 51 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin yöneticilerinin duygusal çeviklik algısının 31-40 ve 41-50 yaş gruplarındaki öğretmenlerin algısından 51 ve üzeri

yaşta olan öğretmenlerin aleyhine; 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal çeviklik algısının 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerden 41-50 yaş grubundaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p<.05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, 51 ve üzeri yaş grubuna dahil olan öğretmenlerin duygusal çeviklik algısını 31-40 ve 41-50 yaş gruplarındaki öğretmenlerin algısına göre daha düşük seviyede algıladıkları görülmektedir.

#### 4.1.3.19. Yaş Değişkenine Yönelik Dijital Okur-Yazarlık ve Teknoloji Çevikliği Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin yaşlarının dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.80’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.80. Yaş Değişkenine Göre "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss	
Yaş	21-30	208	3.98	.87	
	31-40	332	3.99	.83	
	41-50	106	4.15	.87	
	51 ve üzeri	45	4.30	.77	
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>
Gruplar arası	5.711	3	1.904	2.663	<b>.047</b>
Grup içi	491.190	687	.715		
Toplam	496.901	690			

Tablo 4.80 incelendiğinde yaş değişkenine göre dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.81’de gösterilmiştir.



**Tablo 4.81. Yaş Değişkenine Göre "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye**

<b>F</b>	<b>sd1</b>	<b>sd2</b>	<b>p</b>
1.146	3	687	.330

Tablo 4.81 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ( $p>.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı LSD testi sonuçları Tablo 4.82’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.82. Yaş Değişkenine Göre "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - Türkiye**

<b>(I) Yaş</b>	<b>(J) Yaş</b>	<b>Ortalama Farklılıkları (I-J)</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>p</b>
21-30	31-40	-.01019	.07477	.892
	41-50	-.16782	.10091	.097
	51 ve üzeri	-.31645*	.13902	<b>.023</b>
31-40	21-30	.01019	.07477	.892
	41-50	-.15762	.09433	.095
	51 ve üzeri	-.30626*	.13432	<b>.023</b>
41-50	21-30	.16782	.10091	.097
	31-40	.15762	.09433	.095
	51 ve üzeri	-.14864	.15044	.324
51 ve üzeri	21-30	.31645*	.13902	<b>.023</b>
	31-40	.30626*	.13432	<b>.023</b>
	41-50	.14864	.15044	.324

Tablo 4.82 incelendiğinde Yaşları 51 ve üzeri olan öğretmenlerin yöneticilerinin dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği algısının 21-30 ve 31-40 yaş aralıklarındaki öğretmenlerin algısından 51 ve üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p<.05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, 51 ve üzeri yaş grubuna dahil olan öğretmenlerin dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği algısını 21-30 ve 31-40 yaş gruplarındaki öğretmenlerin algısına göre daha yüksek seviyede algıladıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin yaşlarının dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.83'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.83. Yaş Değişkenine Göre "Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Yaş	21-30	49	3.59	.70		
	31-40	47	3.79	.74		
	41-50	43	3.72	.61		
	51 ve üzeri	43	3.47	.43		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	2.672	3	.891	2.205	.089
	Grup içi	71.892	178	.404		
	Toplam	74.564	181			

Tablo 4.83 incelendiğinde yaş değişkenine göre dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

#### **4.1.3.20. Yaş Değişkenine Yönelik Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin yaşlarının yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.84'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.84. Yaş Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Yaş	21-30	208	3.87	.97		
	31-40	332	3.91	.93		
	41-50	106	4.01	.96		
	51 ve üzeri	45	4.07	.86		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	2.265	3	.755	.851	.467
	Grup içi	609.912	687	.888		
	Toplam	612.177	690			

Tablo 4.84 incelendiğinde yaş değişkenine göre yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin yaşlarının yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.85'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.85. Yaş Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Yaş	21-30	49	3.63	.72		
	31-40	47	3.74	.86		
	41-50	43	3.88	.57		
	51 ve üzeri	43	3.30	.72		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	7.860	3	2.620	4.960	.002
	Grup içi	94.021	178	.528		
	Toplam	101.880	181			

Tablo 4.85 incelendiğinde yaş değişkenine göre yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.86'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.86. Yaş Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere**

<b>F</b>	<b>sd1</b>	<b>sd2</b>	<b>p</b>
2.881	3	178	<b>.037</b>

Tablo 4.86 incelendiğinde varyansların homojen olmadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı T2 testi sonuçları Tablo 4.87'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.87. Yaş Değişkenine Göre "Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - İngiltere**

<b>(I) Yaş</b>	<b>(J) Yaş</b>	<b>Ortalama Farklılıkları (I-J)</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>p</b>
21-30	31-40	-.108	.162	.985
	41-50	-.247	.134	.348
	51 ve üzeri	.330	.150	.166
31-40	21-30	.108	.162	.985
	41-50	-.139	.153	.936
	51 ve üzeri	.439	.167	.058
41-50	21-30	.247	.134	.348
	31-40	.139	.153	.936
	51 ve üzeri	.578	.139	<b>.001</b>
51 ve üzeri	21-30	-.330	.150	.166
	31-40	-.439	.167	.058
	41-50	-.578	.139	<b>.001</b>

Tablo 4.87 incelendiğinde 51 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin yöneticilerinin yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algısının 41-50 yaş gruplarındaki öğretmenlerin algısından 51 ve üzeri yaş grubuna dahil olan öğretmenlerin aleyhine anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p<.05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, 51 ve üzeri yaş grubuna dahil olan öğretmenlerin yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algısını 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin algısına göre daha düşük seviyede algıladıkları görülmektedir.

#### 4.1.3.21. Yaş Değişkenine Göre Yönelik Çevik Liderlik Toplamı Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin yaşlarının toplam çevikliğe ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.88’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.88. Yaş Değişkenine Göre Çevik Liderlik Toplamı Algısına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss	
Yaş	21-30	208	3.88	.89	
	31-40	332	3.90	.87	
	41-50	106	4.00	.89	
	51 ve üzeri	45	4.10	.81	
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>
Gruplar arası	2.636	3	.879	1.146	.330
Grup içi	526.518	687	.766		
Toplam	529.154	690			

Tablo 4.88 incelendiğinde yaş değişkenine göre toplam çeviklik algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin yaşlarının toplam çevikliğe ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.89’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.89. Yaş Değişkenine Göre Çevik Liderlik Toplamı Algısına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Yaş	21-30	49	3.62	.64		
	31-40	47	3.74	.74		
	41-50	43	3.80	.50		
	51 ve üzeri	43	3.32	.51		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	5.937	3	1.979	5.309	.002
	Grup içi	66.353	178	.373		
	Toplam	72.290	181			

Tablo 4.89 incelendiğinde yaş değişkenine göre toplam çeviklik algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.90’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.90. Yaş Değişkenine Göre Çevik Liderlik Toplamı Algısına İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere**

F	sd1	sd2	p
3.423	3	178	.018

Tablo 4.90 incelendiğinde varyansların homojen olmadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı T2 testi sonuçları Tablo 4.91’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.91. Yaş Değişkenine Göre Çevik Liderlik Toplamı Algısına İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - İngiltere**

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
21-30	31-40	-.123	.142	.947
	41-50	-.184	.120	.559
	51 ve üzeri	.296	.120	.088
31-40	21-30	.123	.142	.947
	41-50	-.061	.132	.998
	51 ve üzeri	.419	.133	.013
41-50	21-30	.184	.120	.559
	31-40	.061	.132	.998
	51 ve üzeri	.480	.109	.000
51 ve üzeri	21-30	-.296	.120	.088
	31-40	-.419	.133	.013
	41-50	-.480	.109	.000

Tablo 4.91 incelendiğinde 51 ve üzeri yaşta öğretmenler ile 31-40 yaş arası ve 41-50 yaş arası öğretmenler arasında toplam çevik liderlik algısının 51 ve üzeri yaş öğretmenler aleyhinde anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p < .05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, 51 ve üzeri yaş grubuna dahil olan öğretmenlerin toplam çevik liderlik algısını 31-40 ve 41-50 yaş gruplarındaki öğretmenlerin algısına göre daha düşük seviyede algıladıkları görülmektedir.

#### **4.1.4. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Demografik**

##### **Özelliklerine Göre Örgütsel Bağlılık Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular**

Öğretmen algılarına göre örgütsel bağlılık davranışlarının araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılmış olan parametrik analizlere ait bulgular bu bölümde incelenmiştir.

##### **4.1.4.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Örgütsel Bağlılık Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin cinsiyetlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ve toplam puanına etkisi t-testi yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.92’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.92. Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları - Türkiye**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Duygusal Bağlılık	Erkek	394	3.81	.92	1.401	689	.162
	Kadın	297	3.71	1.00			
Devam Bağlılığı	Erkek	394	3.38	.94	2.136	689	<b>.033</b>
	Kadın	297	3.22	.94			
Normatif Bağlılık	Erkek	394	3.34	.98	2.779	689	<b>.006</b>
	Kadın	297	3.13	1.01			
<b>Örgütsel Bağlılık Toplam</b>	Erkek	394	3.51	.81	2.452	689	<b>.014</b>
	Kadın	297	3.35	.86			

Tablo 4.92 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetlerinin duygusal bağlılık için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ( $P > .05$ ); devam bağlılığı, normatif bağlılık ve toplam örgütsel bağlılık için erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ( $P < .05$ ). Sonuç olarak, erkek öğretmenlerin devam bağlılığı, normatif bağlılık ve toplam örgütsel bağlılık algısının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin cinsiyetlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ve toplam puanına etkisi t-testi yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.93'te gösterilmiştir.



**Tablo 4.93. Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin T-Testi Sonuçları - İngiltere**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Duygusal Bağlılık	Erkek	66	4.16	1.31	-1.029	180	.305
	Kadın	116	4.37	1.31			
Devam Bağlılığı	Erkek	66	4.27	1.36	-.435	180	.664
	Kadın	116	4.35	1.13			
Normatif Bağlılık	Erkek	66	3.96	1.41	-2.417	115	<b>.017</b>
	Kadın	116	4.46	1.16			
<b>Örgütsel Bağlılık Toplam</b>	Erkek	66	4.13	1.11	-1.689	104	.094
	Kadın	116	4.39	.79			

Tablo 4.93 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetlerinin duygusal bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutları ile, toplam örgütsel bağlılık için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ( $P>.05$ ), normatif bağlılık alt boyutu için kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ( $P<.05$ ). Sonuç olarak, kadın öğretmenlerin normatif bağlılık algısının daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### **4.1.4.2. Eğitim Seviyesi Değişkenine Yönelik Örgütsel Bağlılık Alt boyutları Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin eğitim seviyelerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ve toplam puanına etkisi t-testi yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.94’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.94. Eğitim Seviyesine Göre Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları – Türkiye**

	<b>Eğitim Seviyesi</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Duygusal Bağlılık	Lisans	589	3.81	.94	2.903	689	<b>.004</b>
	Lisansüstü	102	3.51	1.01			
Devam Bağlılığı	Lisans	589	3.31	.95	-.195	689	.846
	Lisansüstü	102	3.33	.94			
Normatif Bağlılık	Lisans	589	3.30	.98	2.806	689	<b>.005</b>
	Lisansüstü	102	3.00	1.03			
<b>Örgütsel Bağlılık Toplam</b>	Lisans	589	3.47	.83	2.148	689	<b>.032</b>
	Lisansüstü	102	3.28	.86			

Tablo 4.94 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim seviyelerinin devam bağlılığı için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ( $P>.05$ ), duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve toplam örgütsel bağlılık için lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ( $P<.05$ ). Sonuç olarak, lisans mezunu öğretmenlerin duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve toplam örgütsel bağlılık algılarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin eğitim seviyelerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ve toplam puanına etkisi t-testi yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.95'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.95. Eğitim Seviyesine Göre Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları - İngiltere**

	<b>Eğitim Seviyesi</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Duygusal Bağlılık	Lisans	46	4.48	1.30	1.124	180	.263
	Lisansüstü	136	4.23	1.31			
Devam Bağlılığı	Lisans	46	4.39	1.22	.463	180	.644
	Lisansüstü	136	4.30	1.21			
Normatif Bağlılık	Lisans	46	4.13	1.07	-1.010	97	.315
	Lisansüstü	136	4.33	1.34			
Örgütsel Bağlılık	Lisans	46	4.33	.76	.316	180	.753
	Lisansüstü	136	4.28	.98			

Tablo 4.95 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim seviyelerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ve toplamı için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ( $P>.05$ ).

#### 4.1.4.3. Kıdem Değişkenine Yönelik Duygusal Bağlılık Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin kıdemlerinin duygusal bağlılık alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.96’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.96. Kıdem Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Kıdem	1-10 yıl	402	3.67	.98		
	11-20 yıl	188	3.90	.92		
	20 yıl üstü	101	3.92	.90		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	9.435	2	4.717	5.237	<b>.006</b>
	Grup içi	619.725	688	.901		
	Toplam	629.160	690			

Tablo 4.96 incelendiğinde kıdem değişkenine göre duygusal bağlılık algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p \leq .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.97’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.97. Kıdem Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye**

F	sd1	sd2	p
1.393	2	688	.249

Tablo 4.97 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ( $p > .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı LSD testi sonuçları Tablo 4.98’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.98. Kıdem Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - Türkiye**

(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
1-10 yıl	11-20 yıl	-.227	.084	<b>.007</b>
	20 yıl üstü	-.253	.106	<b>.017</b>
11-20 yıl	1-10 yıl	.227	.084	<b>.007</b>
	20 yıl üstü	-.025	.117	.828
20 yıl üstü	1-10 yıl	.253	.106	<b>.017</b>
	11-20 yıl	.025	.117	.828

Tablo 4.98 incelendiğinde 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal bağlılık algısının 11-20 ve 20 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin algısından 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aleyhine anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p < .05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal bağlılık algısının diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin kıdemlerinin duygusal bağlılık alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.99’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.99. Kıdem Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Kıdem	1-10 yıl	87	4.54	1.22		
	11-20 yıl	44	5.00	1.12		
	20 yıl üstü	51	3.25	.96		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	82.270	2	41.135	32.450	<b>.000</b>
	Grup içi	226.907	179	1.268		
Toplam	309.177	181				

Tablo 4.99 incelendiğinde kıdem değişkenine göre duygusal bağlılık algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p \leq .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.100’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.100. Kıdem Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere**

<b>F</b>	<b>sd1</b>	<b>sd2</b>	<b>p</b>
1.383	2	179	.254

Tablo 4.100 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ( $p > .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı LSD testi sonuçları Tablo 4.101’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.101. Kıdem Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - İngiltere**

<b>(I) Mesleki Kıdem</b>	<b>(J) Mesleki Kıdem</b>	<b>Ortalama Farklılıkları (I-J)</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>p</b>
1-10 yıl	11-20 yıl	-.460	.208	<b>.029</b>
	20 yıl üstü	1.285	.199	<b>.000</b>
11-20 yıl	1-10 yıl	.460	.208	<b>.029</b>
	20 yıl üstü	1.745	.232	<b>.000</b>
21 yıl ve üzeri	1-10 yıl	-1.285	.199	<b>.000</b>
	11-20 yıl	-1.745	.232	<b>.000</b>

Tablo 4.101 incelendiğinde 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal bağlılık algısının 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algısından 20 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler aleyhine, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal bağlılık algısının 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p < .05$ ). Sonuç olarak, 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal bağlılık algısının 1-10 yıl kıdeme sahip gruba göre daha yüksek; 20

yıldan daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin ise 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

#### 4.1.4.4. Kıdem Değişkenine Yönelik Devam Bağlılığı Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin kıdemlerinin devam bağlılığı alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.102’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.102. Kıdem Değişkenine Göre "Devam Bağlılığı" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Kıdem	1-10 yıl	402	3.25	.95		
	11-20 yıl	188	3.36	.93		
	20 yıl üstü	101	3.46	.96		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	4.121	2	2.061	2.313	.100
	Grup içi	612.973	688	.891		
Toplam	617.094	690				

Tablo 4.102 incelendiğinde kıdem değişkenine göre devam bağlılığı algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin kıdemlerinin devam bağlılığı alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.103’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.103. Kıdem Değişkenine Göre "Devam Bağlılığı" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Kıdem	1-10 yıl	87	4.37	1.20		
	11-20 yıl	44	4.48	1.39		
	20 yıl üstü	51	4.09	1.05		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	4.001	2	2.000	1.366	.258
	Grup içi	262.048	179	1.464		
	Toplam	266.049	181			

Tablo 4.103 incelendiğinde kıdem değişkenine göre devam bağlılığı algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

#### 4.1.4.5. Kıdem Değişkenine Yönelik Normatif Bağlılık Alt Boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin kıdemlerinin normatif bağlılık alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.104’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.104. Kıdem Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları – Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Kıdem	1-10 yıl	402	3.18	.99		
	11-20 yıl	188	3.29	1.02		
	20 yıl üstü	101	3.48	.92		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	7.614	2	3.807	3.870	<b>.021</b>
	Grup içi	676.736	688	.984		
	Toplam	684.350	690			

Tablo 4.104 incelendiğinde kıdem değişkenine göre normatif bağlılık algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.105'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.105. Kıdem Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye**

<b>F</b>	<b>sd1</b>	<b>sd2</b>	<b>p</b>
.691	2	688	.501

Tablo 4.105 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ( $p > .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı LSD testi sonuçları Tablo 4.106'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.106. Kıdem Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - Türkiye**

<b>(I) Mesleki Kıdem</b>	<b>(J) Mesleki Kıdem</b>	<b>Ortalama Farklılıkları (I-J)</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>p</b>
1-10 yıl	11-20 yıl	-.114	.088	.194
	20 yıl üstü	-.299	.110	<b>.007</b>
11-20 yıl	1-10 yıl	.114	.088	.194
	20 yıl üstü	-.185	.122	.131
21 yıl ve üzeri	1-10 yıl	.299	.110	<b>.007</b>
	11-20 yıl	.185	.122	.131

Tablo 4.106 incelendiğinde 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin normatif bağlılık algısının 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algısından 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p < .05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin normatif bağlılık algısının 1-10 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.



Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin kıdemlerinin normatif bağlılık alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.107’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.107. Kıdem Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Kıdem	1-10 yıl	87	4.47	1.22		
	11-20 yıl	44	4.70	1.00		
	20 yıl üstü	51	3.58	1.33		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	36.214	2	18.107	12.516	<b>.000</b>
	Grup içi	258.968	179	1.447		
	Toplam	295.182	181			

Tablo 4.107 incelendiğinde kıdem değişkenine göre normatif bağlılık algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p \leq .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.108’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.108. Kıdem Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere**

F	sd1	sd2	P
2.815	2	179	.063

Tablo 4.108 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ( $p > .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı LSD testi sonuçları Tablo 4.109’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.109. Kıdem Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - İngiltere**

(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
1-10 yıl	11-20 yıl	-.233	.223	.296
	20 yıl ve daha fazla	.893	.212	<b>.000</b>
11-20 yıl	1-10 yıl	.233	.223	.296
	20 yıl ve daha fazla	1.126	.247	<b>.000</b>
21 yıl üstü	1-10 yıl	-.893	.212	<b>.000</b>
	11-20 yıl	-1.126	.247	<b>.000</b>

Tablo 4.109 incelendiğinde 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticilerinin normatif bağlılık algısının 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algısından 20 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler aleyhine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p < .05$ ). Sonuç olarak, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin normatif bağlılık algılarının diğer gruplardan daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

#### 4.1.4.6. Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Toplam Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin kıdemlerinin toplam örgütsel bağlılığa ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.110'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.110. Kıdem Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
	1-10 yıl	402	3.37	.85		
	11-20 yıl	188	3.52	.83		
	20 yıl üstü	101	3.62	.72		
Kıdem	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
	Gruplar arası	6.533	2	3.267	4.761	<b>.009</b>
	Grup içi	472.067	688	.686		
	Toplam	478.601	690			

Tablo 4.110 incelendiğinde kıdem değişkenine göre toplam örgütsel bağlılık algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p \leq .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.111’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.111. Kıdem Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye**

<b>F</b>	<b>sd1</b>	<b>sd2</b>	<b>p</b>
3.056	2	688	<b>.048</b>

Tablo 4.111 incelendiğinde varyansların homojen olmadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı T2 testi sonuçları Tablo 4.112’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.112. Kıdem Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Tamamlayıcı T2 Testi Sonuçları - Türkiye**

<b>(I) Mesleki Kıdem</b>	<b>(J) Mesleki Kıdem</b>	<b>Ortalama Farklılıkları (I-J)</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>p</b>
1-10 yıl	11-20 yıl	-.151	.074	.121
	20 yıl üstü	-.253	.084	<b>.008</b>
11-20 yıl	1-10 yıl	.151	.074	.121
	20 yıl üstü	-.103	.094	.619
21 yıl ve üzeri	1-10 yıl	.253	.084	<b>.008</b>
	11-20 yıl	.103	.094	.619

Tablo 4.112 incelendiğinde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında toplam örgütsel bağlılık algısının 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehinde anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p < .05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 1-10 yıl kıdem aralığına sahip öğretmenlere göre örgütsel bağlılık algısının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin kıdemlerinin toplam örgütsel bağlılığa ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.113'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.113. Kıdem Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Kıdem	1-10 yıl	87	4.46	.92		
	11-20 yıl	44	4.73	.64		
	20 yıl üstü	51	3.64	.79		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	32.412	2	16.206	23.770	<b>.000</b>
	Grup içi	122.040	179	.682		
Toplam	154.451	181				

Tablo 4.113 incelendiğinde kıdem değişkenine göre toplam örgütsel bağlılık algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p \leq .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.114'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.114. Kıdem Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere**

F	sd1	sd2	p
2.078	2	179	.128

Tablo 4.114 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ( $p > .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı LSD testi sonuçları Tablo 4.115'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.115. Kıdem Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - İngiltere**

(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
1-10 yıl	11-20 yıl	-.266	.153	.084
	20 yıl üstü	.820	.146	<b>.000</b>
11-20 yıl	1-10 yıl	.266	.153	.084
	20 yıl üstü	1.086	.170	<b>.000</b>
21 yıl ve üzeri	1-10 yıl	-.820	.146	<b>.000</b>
	11-20 yıl	-1.086	.170	<b>.000</b>

Tablo 4.115 incelendiğinde 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler ile 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında toplam örgütsel bağlılık algısının 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler aleyhinde anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p < .05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısının diğer gruplara göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

#### 4.1.4.7. Okul Kademesi Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin okul kademelerinin duygusal bağlılık alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.116'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.116. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Okul Kademesi	Okulöncesi ve İlkokul	218	3.92	.95		
	Ortaokul	227	3.76	.91		
	Lise	246	3.64	.98		
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
	Gruplar arası	9.045	2	4.523	5.018	<b>.007</b>
	Grup içi	620.115	688	.901		
	Toplam	629.160	690			

Tablo 4.116 incelendiğinde okul kademesi değişkenine göre duygusal bağlılık algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p \leq .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.117’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.117. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye**

<b>F</b>	<b>sd1</b>	<b>sd2</b>	<b>p</b>
1.181	2	688	.308

Tablo 4.117 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ( $p > .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı LSD testi sonuçları Tablo 4.118’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.118. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - Türkiye**

<b>(I) Okul Kademesi</b>	<b>(J) Okul Kademesi</b>	<b>Ortalama Farklılıkları (I-J)</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>p</b>
Okulöncesi ve İlkokul	Ortaokul	.16052	.09003	.075
	Lise	.27939*	.08831	<b>.002</b>
Ortaokul	Okulöncesi ve İlkokul	-.16052	.09003	.075
	Lise	.11888	.08738	.174
Lise	Okulöncesi ve İlkokul	-.27939*	.08831	<b>.002</b>
	Ortaokul	-.11888	.08738	.174

Tablo 4.118 incelendiğinde okul kademesi değişkenine göre duygusal bağlılık alt boyutunun okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p < .05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre duygusal bağlılık alt boyutunu daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin okul kademelerinin devam bağlılığı alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.119’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.119. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Devam Bağlılığı" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Okul Kademesi	Okulöncesi ve İlkokul	218	3.41	.99		
	Ortaokul	227	3.29	.86		
	Lise	246	3.24	.98		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	3.285	2	1.642	1.841	.159
	Grup içi	613.809	688	.892		
Toplam	617.094	690				

Tablo 4.119 incelendiğinde okul kademesi değişkenine göre devam bağlılığı algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin okul kademelerinin normatif bağlılık alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.120’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.120. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Okul Kademesi	Okulöncesi ve İlkokul	218	3.39	1.00		
	Ortaokul	227	3.31	.96		
	Lise	246	3.08	1.00		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	10.289	4	2.572	2.618	<b>.034</b>
	Grup içi	674.060	686	.983		
Toplam	684.350	690				

Tablo 4.120 incelendiğinde okul kademesi değişkenine göre normatif bağlılık algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.121’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.121. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye**

<b>F</b>	<b>sd1</b>	<b>sd2</b>	<b>p</b>
.523	2	688	.593

Tablo 4.121 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ( $p > .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı LSD testi sonuçları Tablo 4.122’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.122. Okul Kademesi Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - Türkiye**

<b>(I) Okul Kademesi</b>	<b>(J) Okul Kademesi</b>	<b>Ortalama Farklılıkları (I-J)</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>p</b>
Okulöncesi ve İlkokul	Ortaokul	.07554	.09374	.421
	Lise	.30758*	.09195	<b>.001</b>
Ortaokul	Okulöncesi ve İlkokul	-.07554	.09374	.421
	Lise	.23204*	.09097	<b>.011</b>
Lise	Okulöncesi ve İlkokul	-.30758*	.09195	<b>.001</b>
	Ortaokul	-.23204*	.09097	<b>.011</b>

Tablo 4.122 incelendiğinde okul kademesi değişkeninin lise öğretmenleri ile okul öncesi ve ilkökul öğretmenleri ve ortaokul öğretmenleri arasında lise öğretmenleri aleyhinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Sonuç olarak, lise öğretmenlerinin diğer gruplara göre normatif bağlılık algısının daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin okul kademelerinin toplam örgütsel bağlılığa ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.123’te gösterilmiştir.



**Tablo 4.123. Okul Kademesi Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Okul Kademesi	Okulöncesi ve İlkokul	218	3.57	.84		
	Ortaokul	227	3.45	.77		
	Lise	246	3.32	.86		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	7.263	2	3.632	5.301	<b>.005</b>
	Grup içi	471.337	688	.685		
Toplam	478.601	690				

Tablo 4.123 incelendiğinde okul kademesi değişkenine göre toplam örgütsel bağlılık algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p \leq .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.124’te gösterilmiştir

**Tablo 4.124. Okul Kademesi Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye**

F	sd1	sd2	p
2.125	2	688	.120

Tablo 4.124 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ( $p > .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı LSD testi sonuçları Tablo 4.125’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.125. Okul Kademesi Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - Türkiye**

(I) Okul Kademesi	(J) Okul Kademesi	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
Okulöncesi ve İlkokul	Ortaokul	.119	.078	.129
	Lise	.250	.077	<b>.001</b>
Ortaokul	Okulöncesi ve İlkokul	-.119	.078	.129
	Lise	.131	.076	.086
Lise	Okulöncesi ve İlkokul	-.250	.077	<b>.001</b>
	Ortaokul	-.131	.076	.086

Tablo 4.125 incelendiğinde okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında toplam örgütsel bağlılık algısının okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri lehinde anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p<.05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre örgütsel bağlılık algısının daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.1.4.8. Okul Kademesi Değişkenine Yönelik Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin okul kademelerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ve toplam puanına etkisi t-testi yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.126’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.126. Okul Kademesi Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları - İngiltere**

	Okul Kademesi	N	X	SS	t	sd	p
Duygusal Bağlılık	Okulöncesi ve İlkokul	84	4.58	1.37	2.778	167	<b>.006</b>
	Ortaokul - lise	98	4.04	1.20			
Devam Bağlılığı	Okulöncesi ve İlkokul	84	4.31	1.13	-.144	180	.885
	Ortaokul - lise	98	4.33	1.28			
Normatif Bağlılık	Okulöncesi ve İlkokul	84	4.52	1.18	2.381	180	<b>.018</b>
	Ortaokul - lise	98	4.07	1.33			
Örgütsel Bağlılık	Okulöncesi ve İlkokul	84	4.47	.83	2.348	180	<b>.020</b>
	Ortaokul - lise	98	4.15	.98			

Tablo 4.126 incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademelerinin devam bağlılığı için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ( $P>.05$ ), duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve toplam örgütsel bağlılık algıları için okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ( $P<.05$ ).

#### 4.1.4.9. Yaş Değişkenine Yönelik Duygusal Bağlılık Alt boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin yaşlarının duygusal bağlılık alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.127’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.127. Yaş Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları – Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	Ss		
Yaş	21-30	208	3.61	1.01		
	31-40	332	3.81	.93		
	41-50	106	3.85	.93		
	51 ve üzeri	45	3.95	.91		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplar arası	8.131	3	2.710	2.998	<b>.030</b>
	Grup içi	621.029	687	.904		
Toplam	629.160	690				

Tablo 4.127 incelendiğinde yaş değişkenine göre duygusal bağlılık algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.128’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.128. Yaş Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları – Türkiye**

F	sd1	sd2	P
.684	3	687	.562

Tablo 4.128 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ( $p > .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı LSD testi sonuçları Tablo 4.129’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.129. Yaş Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - Türkiye**

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
21-30	31-40	-.20348*	.08408	<b>.016</b>
	41-50	-.24085*	.11346	<b>.034</b>
	51 ve üzeri	-.34208*	.15631	<b>.029</b>
31-40	21-30	.20348*	.08408	<b>.016</b>
	41-50	-.03738	.10607	.725
	51 ve üzeri	-.13860	.15103	.359
41-50	21-30	.24085*	.11346	<b>.034</b>
	31-40	.03738	.10607	.725
	51 ve üzeri	-.10122	.16916	.550
51 ve üzeri	21-30	.34208*	.15631	<b>.029</b>
	31-40	.13860	.15103	.359
	41-50	.10122	.16916	.550

Tablo 4.129 incelendiğinde 21-30 yaş grubu öğretmenlerin duygusal bağlılık algısının 31-40, 41-50 ve 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerden 21-30 yaş grubu aleyhinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p < .05$ ). Sonuç olarak, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarının diğer gruplara kıyasla daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin yaşlarının duygusal bağlılık alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.130'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.130. Yaş Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Yaş	21-30	49	4.34	1.06		
	31-40	47	4.59	1.15		
	41-50	43	4.83	1.40		
	51 ve üzeri	43	3.38	1.19		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	52.658	3	17.553	12.180	<b>.000</b>
	Grup içi	256.519	178	1.441		
	Toplam	309.177	181			

Tablo 4.130 incelendiğinde yaş değişkenine göre duygusal bağlılık algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.131’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.131. Yaş Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere**

F	sd1	sd2	p
2.104	3	178	.101

Tablo 4.131 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ( $p > .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı LSD testi sonuçları Tablo 4.132’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.132. Yaş Değişkenine Göre "Duygusal Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları – İngiltere**

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
21-30	31-40	-.255	.245	.299
	41-50	-.489	.251	.053
	51 ve üzeri	.961	.251	<b>.000</b>
31-40	21-30	.255	.245	.299
	41-50	-.233	.253	.358
	51 ve üzeri	1.216	.253	<b>.000</b>
41-50	21-30	.489	.251	.053
	31-40	.233	.253	.358
	51 ve üzeri	1.450	.259	<b>.000</b>
51 ve üzeri	21-30	-.961	.251	<b>.000</b>
	31-40	-1.216	.253	<b>.000</b>
	41-50	-1.450	.259	<b>.000</b>

Tablo 4.132 incelendiğinde 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin duygusal bağlılık algısının 21-30, 31-40 ve 41-50 yaş grubu öğretmenlerden 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin aleyhinde anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p < .05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, 51 ve üzeri

yaş grubunun diğer gruplara göre duygusal bağlılık algısının daha düşük olduğu görülmektedir.

#### 4.1.4.10. Yaş Değişkenine Yönelik Devam Bağlılığı Alt boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin yaşlarının devam bağlılığı alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.133'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.133. Yaş Değişkenine Göre "Devam Bağlılığı" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss	
Yaş	21-30	208	3.16	.95	
	31-40	332	3.34	.93	
	41-50	106	3.47	.92	
	51 ve üzeri	45	3.34	.99	
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	7.647	3	2.549	2.873	<b>.036</b>
Grup içi	609.447	687	.887		
Toplam	617.094	690			

Tablo 4.133 incelendiğinde yaş değişkenine göre devam bağlılığı algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.134'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.134. Yaş Değişkenine Göre "Devam Bağlılığı" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye**

F	sd1	sd2	p
.161	3	687	.922

Tablo 4.134 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ( $p>.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı LSD testi sonuçları Tablo 4.135’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.135. Yaş Değişkenine Göre "Devam Bağlılığı" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları – Türkiye**

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
21-30	31-40	-.18062*	.08329	<b>.030</b>
	41-50	-.30744*	.11240	<b>.006</b>
	51 ve üzeri	-.18018	.15485	.245
31-40	21-30	.18062*	.08329	<b>.030</b>
	41-50	-.12682	.10508	.228
	51 ve üzeri	.00044	.14962	.998
41-50	21-30	.30744*	.11240	<b>.006</b>
	31-40	.12682	.10508	.228
	51 ve üzeri	.12725	.16758	.448
51 ve üzeri	21-30	.18018	.15485	.245
	31-40	-.00044	.14962	.998
	41-50	-.12725	.16758	.448

Tablo 4.135 incelendiğinde 21-30 yaş grubu öğretmenlerin devam bağlılığı algısının 31-40 ve 41-50 yaş grubu öğretmenlerden 21-30 yaş grubu aleyhinde anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p<.05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, 21- 30 yaş aralığına sahip öğretmenlerin devam bağlılığı algısının 31-40 ve 41-50 yaş grubu öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin yaşlarının devam bağlılığı alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.136’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.136. Yaş Değişkenine Göre "Devam Bağlılığı" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Yaş	21-30	49	4.48	1.22		
	31-40	47	4.52	1.18		
	41-50	43	3.79	1.11		
	51 ve üzeri	43	4.45	1.22		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	15.879	3	5.293	3.766	<b>.012</b>
	Grup içi	250.170	178	1.405		
	Toplam	266.049	181			

Tablo 4.136 incelendiğinde yaş değişkenine göre devam bağlılığı algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.137’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.137. Yaş Değişkenine Göre "Devam Bağlılığı" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları – İngiltere**

F	sd1	sd2	p
.273	3	178	.845

Tablo 4.137 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ( $p > .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı LSD testi sonuçları Tablo 4.138’de gösterilmiştir.



**Tablo 4.138. Yaş Değişkenine Göre "Devam Bağlılığı" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - İngiltere**

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
21-30	31-40	-.042	.242	.863
	41-50	.689	.248	<b>.006</b>
	51 ve üzeri	.034	.248	.891
31-40	21-30	.042	.242	.863
	41-50	.731	.250	<b>.004</b>
	51 ve üzeri	.076	.250	.763
41-50	21-30	-.689	.248	<b>.006</b>
	31-40	-.731	.250	<b>.004</b>
	51 ve üzeri	-.655	.256	<b>.011</b>
51 ve üzeri	21-30	-.042	.242	.891
	31-40	.689	.248	.763
	41-50	.034	.248	<b>.011</b>

Tablo 4.138 incelendiğinde 41-50 yaş grubu öğretmenlerin devam bağlılığı algısının 21-30, 31-40 ve 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerden 41-50 yaş grubu aleyhinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p < .05$ ). 41-50 yaş grubu öğretmenlerin, devam bağlılığı algısının diğer gruplara göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

#### 4.1.4.11. Yaş Değişkenine Yönelik Normatif Bağlılık Alt boyutu Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin yaşlarının normatif bağlılık alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.139'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.139. Yaş Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Yaş	21-30	208	3.17	1.00		
	31-40	332	3.23	1.01		
	41-50	106	3.40	.98		
	51 ve üzeri	45	3.46	.89		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	5.968	3	1.989	2.015	.111
	Grup içi	678.382	687	.987		
	Toplam	684.350	690			

Tablo 4.139 incelendiğinde yaş değişkenine göre normatif bağlılık algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin yaşlarının normatif bağlılık alt boyutuna ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.140'ta gösterilmiştir.

**Tablo 4.140. Yaş Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere**

Değişken	Kategori	N	X	SS		
Yaş	21-30	49	4.37	1.04		
	31-40	47	4.33	1.24		
	41-50	43	4.73	1.16		
	51 ve üzeri	43	3.66	1.47		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	25.900	3	8.633	5.707	<b>.001</b>
	Grup içi	269.282	178	1.513		
Toplam	295.182	181				

Tablo 4.140 incelendiğinde yaş değişkenine göre normatif bağlılık algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.141'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.141. Yaş Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları – İngiltere**

F	sd1	sd2	p
2.454	3	178	.065

Tablo 4.141 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ( $p>.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı LSD testi sonuçları Tablo 4.142’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.142. Yaş Değişkenine Göre "Normatif Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - İngiltere**

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
21-30	31-40	.034	.251	.892
	41-50	-.365	.257	.157
	51 ve üzeri	.708	.257	<b>.006</b>
31-40	21-30	-.034	.251	.892
	41-50	-.399	.260	.126
	51 ve üzeri	.674	.260	<b>.010</b>
41-50	21-30	.365	.257	.157
	31-40	.399	.260	.126
	51 ve üzeri	1.074	.265	<b>.000</b>
51 ve üzeri	21-30	-.708	.257	<b>.006</b>
	31-40	-.674	.260	<b>.010</b>
	41-50	-1.074	.265	<b>.000</b>

Tablo 4.142 incelendiğinde 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin normatif bağlılık algısının 21-30, 31-40 ve 41-50 yaş grubu öğretmenlerden 51 ve üzeri yaş grubu aleyhinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<.05$ ). Sonuç olarak, 51 ve üzeri yaş grubuna dahil olan öğretmenlerin normatif bağlılık algısının diğer yaş gruplarına daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

#### **4.1.4.12. Yaş Değişkenine Yönelik Örgütsel Bağlılık Toplam Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin yaşlarının toplam örgütsel bağlılığa ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.143’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.143. Yaş Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - Türkiye**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Yaş	21-30	208	3.31	.88		
	31-40	332	3.46	.83		
	41-50	106	3.57	.81		
	51 ve üzeri	45	3.59	.66		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	6.375	3	2.125	3.091	<b>.027</b>
	Grup içi	472.226	687	.687		
	Toplam	478.601	690			

Tablo 4.143 incelendiğinde yaş değişkenine göre toplam örgütsel bağlılık algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.144'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.144. Yaş Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - Türkiye**

F	sd1	sd2	p
2.117	3	687	.097

Tablo 4.144 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ( $p > .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı LSD testi sonuçları Tablo 4.145'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.145. Yaş Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - Türkiye**

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
21-30	31-40	-.150	.073	<b>.041</b>
	41-50	-.261	.099	<b>.008</b>
	51 ve üzeri	-.272	.136	<b>.046</b>
31-40	21-30	.150	.073	<b>.041</b>
	41-50	-.111	.092	.230
	51 ve üzeri	-.122	.132	.355
41-50	21-30	.261	.099	<b>.008</b>
	31-40	.111	.092	.230
	51 ve üzeri	-.011	.148	.942
51 ve üzeri	21-30	.272	.136	<b>.046</b>
	31-40	.122	.132	.355
	41-50	.011	.148	.942

Tablo 4.145 incelendiğinde 21-30 yaş grubu öğretmenlerin toplam örgütsel bağlılık algısının 31-40, 41-50 ve 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerden 21-30 yaş grubu aleyhinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p < .05$ ). Sonuç olarak, 21-30 yaş grubu öğretmenlerin toplam örgütsel bağlılık algısının diğer yaş gruplarına daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin yaşlarının toplam örgütsel bağlılığa ilişkin algıları varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.146’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.146. Yaş Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları - İngiltere**

Değişken	Kategori	N	X	ss		
Yaş	21-30	49	4.39	.83		
	31-40	47	4.48	.92		
	41-50	43	4.45	.80		
	51 ve üzeri	43	3.83	1.00		
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
	Gruplar arası	12.585	3	4.195	5.263	<b>.002</b>
	Grup içi	141.867	178	.797		
	Toplam	154.451	181			

Tablo 4.146 incelendiğinde yaş değişkenine göre toplam örgütsel bağlılık algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan varyansların homojenlik testi sonuçları Tablo 4.147’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.147. Yaş Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Varyans Homojenlik Testi Sonuçları - İngiltere**

F	sd1	sd2	p
.329	3	178	.804

Tablo 4.147 incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir ( $p > .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı LSD testi sonuçları Tablo 4.148’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.148. Yaş Değişkenine Göre Toplam Örgütsel Bağlılığa İlişkin Tamamlayıcı LSD Testi Sonuçları - İngiltere**

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Hata	p
21-30	31-40	-.088	.182	.631
	41-50	-.055	.187	.768
	51 ve üzeri	.568	.187	<b>.003</b>
31-40	21-30	.088	.182	.631
	41-50	.033	.188	.863
	51 ve üzeri	.655	.188	<b>.001</b>
41-50	21-30	.055	.187	.768
	31-40	-.033	.188	.863
	51 ve üzeri	.623	.193	<b>.001</b>
51 ve üzeri	21-30	-.568	.187	<b>.003</b>
	31-40	-.655	.188	<b>.001</b>
	41-50	-.623	.193	<b>.001</b>

Tablo 4.148 incelendiğinde 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin toplam örgütsel bağlılık algısının 21-30, 31-40 ve 41-50 yaş grubu öğretmenlerden 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin aleyhinde anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p < .05$ ) görülmektedir. Sonuç olarak, 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin toplam örgütsel bağlılık algısının diğer yaş gruplarına daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

#### 4.1.5. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına göre Çevik Liderlik Davranış Özellikleri ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin yöneticileri hakkındaki çevik liderlik algısı ve alt boyutları ile örgütsel bağlılık algısı ve alt boyutları arasındaki ilişkinin yönü ve boyutunu belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4.149’da gösterilmektedir.

**Tablo 4.149. Çevik Liderlik ve Alt Boyutları ile Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar - Türkiye**

		Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği	Sinerji Çevikliği	Duygusal Çeviklik	Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği	Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	Çevik Liderlik	Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık	Örgütsel Bağlılık
<b>Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği</b>	r	1	.958	.932	.908	.945	.984	.526	.447	.539	.585
	p		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
<b>Sinerji Çevikliği</b>	r		1	.946	.866	.929	.976	.545	.463	.565	.608
	p			.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
<b>Duygusal Çeviklik</b>	r			1	.844	.909	.961	.529	.454	.546	.592
	p				.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
<b>Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği</b>	r				1	.875	.930	.458	.382	.463	.504
	p					.000	.000	.000	.000	.000	.000
<b>Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği</b>	r					1	.968	.521	.456	.538	.586
	p						.000	.000	.000	.000	.000
<b>Çevik Liderlik</b>	r						1	.536	.458	.551	.598
	p							.000	.000	.000	.000
<b>Duygusal Bağlılık</b>	r							1	.538	.626	.835
	p								.000	.000	.000
<b>Devam Bağlılığı</b>	r								1	.681	.855
	p									.000	.000
<b>Normatif Bağlılık</b>	r									1	.896
	p										.000
<b>Örgütsel Bağlılık</b>	r										1

Tablo 4.149 incelendiğinde çevik liderlik algısı alt boyutlarının kendi aralarında pozitif yönde ve güçlü ( $r>.8$ ), örgütsel bağlılık alt boyutlarının kendi aralarında pozitif yönde ve orta düzeyde ( $r>.4$ ) bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Çevik liderlik algısı alt boyutları ile örgütsel bağlılık alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ile devam bağlılığı arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ( $r>.3$ ) diğer alt boyutlar arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde ( $r>.4$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak, toplam çevik liderlik algısı ile örgütsel bağlılık algısı ve alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ( $r>.4$ ) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Benzer şekilde toplam örgütsel bağlılık algısı ile çevik liderlik ve alt boyutları arasında da pozitif yönde ve orta düzeyde ( $r>.5$ ) bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin yöneticileri hakkındaki çevik liderlik algısı alt boyutları ile örgütsel bağlılık algısı alt boyutları arasındaki ilişkinin yönü ve boyutunu belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4.150’de gösterilmektedir.



**Tablo 4.150. Çevik Liderlik Alt boyutları ile Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar - İngiltere**

		Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği	Sinerji Çevikliği	Duygusal Çeviklik	Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği	Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	Çevik Liderlik	Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık	Örgütsel Bağlılık
<b>Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği</b>	r	1	.822	.804	.782	.810	.931	.553	.014	.501	.498
	p		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.846	.000	.000
<b>Sinerji Çevikliği</b>	r		1	.815	.703	.814	.917	.585	-.002	.528	.518
	p			.000	.000	.000	.000	.000	.977	.000	.000
<b>Duygusal Çeviklik</b>	r			1	.650	.796	.902	.568	-.048	.553	.502
	p				.000	.000	.000	.000	.516	.000	.000
<b>Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği</b>	r				1	.749	.852	.425	.078	.351	.396
	p					.000	.000	.000	.298	.000	.000
<b>Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği</b>	r					1	.924	.542	-.071	.465	.439
	p						.000	.000	.340	.000	.000
<b>Çevik Liderlik</b>	r						1	.592	-.078	.532	.520
	p							.000	.295	.000	.000
<b>Duygusal Bağlılık</b>	r							1	-.078	.642	.733
	p								.295	.000	.000
<b>Devam Bağlılığı</b>	r								1	.315	.546
	p									.000	.000
<b>Normatif Bağlılık</b>	r									1	.901
	p										.000
<b>Örgütsel Bağlılık</b>	r										1

Tablo 4.150 incelendiğinde duygusal çeviklik ile dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği arasında orta düzeyde ( $r > .6$ ) bunun dışındaki tüm çevik liderlik algısı alt boyutlarının kendi aralarında pozitif yönde ve güçlü ( $r > .7$ ) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılık alt boyutları kendi aralarında incelendiğinde ise devam bağlılığı ile duygusal bağlılık arasında ilişki olmadığı, devam bağlılığı ile normatif bağlılık arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ( $r > .3$ ), duygusal bağlılık ile normatif bağlılık arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ( $r > .6$ ) ilişkinin olduğu görülmektedir. Çevik liderlik algısı alt boyutları ile örgütsel bağlılık

alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise devam bağlılığının diğer değişkenlerle ilişkisinin olmadığı, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ile normatif bağlılık arasında zayıf düzeyde ( $r>.3$ ) diğer alt boyutlar arasında ise orta düzeyde ( $r>.4$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Toplam çevik liderlik algısı ile örgütsel bağlılık ve devam bağlılığı dışındaki alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ( $r>.5$ ) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Toplam örgütsel bağlılık algısı ile çevik liderlik ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ile pozitif yönde ve zayıf düzeyde ( $r>.3$ ) diğer alt boyutlar ve toplam çevik liderlik algısı arasında ise pozitif ve orta düzeyde ( $r>.4$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir.

#### 4.1.6. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına göre Çevik Liderlik Davranış Özelliklerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Etkileri

Gerek Türkiye’de gerekse İngiltere’de görev yapmakta olan araştırma gruplarında yer alan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çevik liderlik davranış özellikleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı bu değişkenlerin birbiri üzerinde etkili olabileceği ihtimalini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bu bölümde tekli ve çoklu regresyon analizleri gerçekleştirilerek bu etkilerin belirlenmesi sağlanmıştır.

##### 4.1.6.1. Çevik Liderlik Alt Boyutlarının Duygusal Bağlılık Alt Boyutuna Etkileri

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin yöneticileri hakkındaki çevik liderlik algısı alt boyutlarının örgütsel bağlılık algısı alt boyutlarından duygusal bağlılık algısına etkileri çoklu doğrusal regresyon analizi yapılarak test edilmiştir. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.151’te gösterilmektedir.

**Tablo 4.151. Duygusal Bağlılık Algısı İçin Çoklu Regresyon Analizi - Türkiye**

Bağımsız Değişkenler	$\beta$	T	p	VIF
Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği	.033	.226	.822	21.142
Sinerji Çevikliği	.381	2.905	<b>.004</b>	16.863
Duygusal Çeviklik	.117	1.132	.258	10.399
Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği	-.111	-1.451	.147	5.791
Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	.127	1.236	.217	10.407
<b>R=</b> .549	<b>R<sup>2</sup>=</b> .297	<b>F=</b> 59.210	<b>P=</b> .000	

Tablo 4.151 incelendiğinde paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, duygusal çeviklik, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algılarının duygusal bağlılık algısına etkisinin olmadığı ( $p>.05$ ) görülmektedir. Buna karşın sinerji çevikliği algısının duygusal bağlılık algısına pozitif yönde ( $\beta>0$ ) bir etkisi olduğu ( $p<.05$ ) görülmektedir. Çevik liderlik algısının tüm alt boyutlarının yer aldığı bu modelin anlamlı olduğu ( $P<.05$ ) ve duygusal bağlılık algısını %29.7 oranında ( $R^2=.297$ ) açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin yöneticileri hakkındaki çevik liderlik algısı alt boyutlarının örgütsel bağlılık algısı alt boyutlarından duygusal bağlılık algısına etkileri çoklu doğrusal regresyon analizi yapılarak test edilmiştir. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.152’de gösterilmektedir.

**Tablo 4.152. Duygusal Bağlılık Algısı İçin Çoklu Regreasyon Analizi - İngiltere**

Bağımsız Değişkenler	$\beta$	T	P	VIF
Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği	.163	1.235	.218	4.908
Sinerji Çevikliği	.284	2.294	<b>.023</b>	4.332
Duygusal Çeviklik	.190	1.617	.108	3.881
Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği	-.106	-1.047	.297	2.897
Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	.107	.873	.384	4.256
<b>R=.614</b>	<b>R<sup>2</sup>=.377</b>	<b>F=21.291</b>	<b>P=.000</b>	

Tablo 4.152 incelendiğinde paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, duygusal çeviklik, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algılarının duygusal bağlılık algısına etkisinin olmadığı ( $p>.05$ ) görülmektedir. Buna karşın sinerji çevikliği algısının duygusal bağlılık algısına pozitif yönde ( $\beta>0$ ) bir etkisi olduğu ( $p<.05$ ) görülmektedir. Çevik liderlik algısının tüm alt boyutlarının yer aldığı bu modelin anlamlı olduğu ( $P<.05$ ) ve duygusal bağlılık algısını %37.7 oranında ( $R^2=.377$ ) açıkladığı görülmektedir.

#### 4.1.6.2. Çevik Liderlik Algısı Toplamının Duygusal Bağlılık Alt Boyutuna Etkileri

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin yöneticileri hakkındaki toplam çevik liderlik algısının örgütsel bağlılık algısı alt boyutlarından duygusal bağlılık algısına etkileri tekli doğrusal regresyon analizi yapılarak test edilmiştir. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.153'te gösterilmektedir.

**Tablo 4.153. Duygusal Bağlılık Algısı İçin Tekli Regresyon Analizi - Türkiye**

Bağımsız Değişkenler	$\beta$	T	p	VIF
Toplam Çevik Liderlik	.536	16.658	.000	1.000
<b>R=.536</b>	<b>R<sup>2</sup>=.287</b>	<b>F=277.481</b>	<b>P=.000</b>	

Tablo 4.153 incelendiğinde toplam çevik liderlik algısının duygusal bağlılık algısına pozitif yönde ( $\beta > 0$ ) bir etkisi olduğu ( $p < .05$ ) görülmektedir. Bu modelin anlamlı olduğu ( $P < .05$ ) ve duygusal bağlılık algısını %28.7 oranında ( $R^2 = .287$ ) açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin yöneticileri hakkındaki toplam çevik liderlik algısının örgütsel bağlılık algısı alt boyutlarından duygusal bağlılık algısına etkileri tekli doğrusal regresyon analizi yapılarak test edilmiştir. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.154'te gösterilmektedir.

**Tablo 4.154. Duygusal Bağlılık Algısı İçin Tekli Regresyon Analizi - İngiltere**

Bağımsız Değişkenler	$\beta$	t	P	VIF
Toplam Çevik Liderlik	.592	9.848	.000	1.000
<b>R=.592</b>	<b>R<sup>2</sup>=.350</b>	<b>F=96.989</b>	<b>P=.000</b>	

Tablo 4.154 incelendiğinde toplam çevik liderlik algısının duygusal bağlılık algısına pozitif yönde ( $\beta > 0$ ) bir etkisi olduğu ( $p < .05$ ) görülmektedir. Bu modelin anlamlı olduğu ( $P < .05$ ) ve duygusal bağlılık algısını %35.0 oranında ( $R^2 = .350$ ) açıkladığı görülmektedir.

#### 4.1.6.3. Çevik Liderlik Alt Boyutlarının Devam Bağlılığı Alt Boyutuna Etkileri

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerin yöneticileri hakkındaki çevik liderlik algısı alt boyutlarının örgütsel bağlılık algısı alt boyutlarından devam bağlılığı algısına etkileri çoklu doğrusal regresyon analizi yapılarak test edilmiştir. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.155’te gösterilmektedir.

**Tablo 4.155. Devam Bağlılığı Algısı İçin Çoklu Regreasyon Analizi - Türkiye**

Bağımsız Değişkenler	B	t	p	VIF
Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği	-.016	-.104	.917	21.142
Sinerji Çevikliği	.257	1.857	.064	16.863
Duygusal Çeviklik	.131	1.208	.227	10.399
Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği	-.150	-1.852	.064	5.791
Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	.245	2.254	<b>.025</b>	10.407
<b>R=.475</b>	<b>R<sup>2</sup>=.220</b>	<b>F=39.818</b>	<b>P=.000</b>	

Tablo 4.155 incelendiğinde paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği, duygusal çeviklik ve dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği algılarının devam bağlılığı algısına etkisinin olmadığı ( $p>.05$ ) görülmektedir. Buna karşın yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algısının devam bağlılığı algısına pozitif yönde ( $\beta>0$ ) bir etkisi olduğu ( $p<.05$ ) görülmektedir. Çevik liderlik algısının tüm alt boyutlarının yer aldığı bu modelin anlamlı olduğu ( $P<.05$ ) ve devam bağlılığı algısını %22.0 oranında ( $R^2=.220$ ) açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerin yöneticileri hakkındaki çevik liderlik algısı alt boyutlarının örgütsel bağlılık algısı alt boyutlarından devam bağlılığı algısına etkileri çoklu doğrusal regresyon analizi yapılarak test edilmiştir. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.156’da gösterilmektedir.

**Tablo 4.156. Devam Bağlılığı Algısı İçin Çoklu Regresyon Analizi - İngiltere**

Bağımsız Değişkenler	$\beta$	t	p	VIF
Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği	.072	.441	.660	4.908
Sinerji Çevikliği	.107	.697	.487	4.332
Duygusal Çeviklik	-.096	-.660	.510	3.881
Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği	.259	2.069	<b>.040</b>	2.897
Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	-.334	-2.202	<b>.029</b>	4.256
<b>R=.222</b>	<b>R<sup>2</sup>=.049</b>	<b>F=1.824</b>	<b>P=.110</b>	

Tablo 4.156 incelendiğinde paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği ve duygusal çeviklik algılarının devam bağlılığı algısına etkisinin olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Buna karşın dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği algısının devam bağlılığı algısına pozitif yönde ( $\beta>0$ ) ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algısının devam bağlılığı algısına negatif yönde ( $\beta<0$ ) bir etkisi olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Çevik liderlik algısının tüm alt boyutlarının yer aldığı bu modelin anlamlı olmadığı ( $P>.05$ ) ve devam bağlılığı algısını %4.9 oranında ( $R^2=.049$ ) açıkladığı görülmektedir.

#### 4.1.6.4. Çevik Liderlik Algısı Toplamının Devam Bağlılığı Alt Boyutuna Etkileri

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin yöneticileri hakkındaki toplam çevik liderlik algısının örgütsel bağlılık algısı alt boyutlarından devam bağlılığı algısına etkileri tekli doğrusal regresyon analizi yapılarak test edilmiştir. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.157’de gösterilmektedir.

**Tablo 4.157. Devam Bağlılığı Algısı İçin Tekli Regresyon Analizi - Türkiye**

Bağımsız Değişkenler	$\beta$	T	p	VIF
Çevik Liderlik	.458	13.512	<b>.000</b>	1.000
<b>R=.458</b>	<b>R<sup>2</sup>=.209</b>	<b>F=182.577</b>	<b>P=.000</b>	

Tablo 4.157 incelendiğinde toplam çevik liderlik algısının devam bağlılığı algısına pozitif yönde ( $\beta>0$ ) bir etkisi olduğu ( $p<.05$ ) görülmektedir. Bu modelin anlamlı olduğu ( $P<.05$ ) ve devam bağlılığı algısını %20.9 oranında ( $R^2=.209$ ) açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin yöneticileri hakkındaki toplam çevik liderlik algısının örgütsel bağlılık algısı alt boyutlarından devam bağlılığı algısına etkileri tekli doğrusal regresyon analizi yapılarak test edilmiştir. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.158’de gösterilmektedir.

**Tablo 4.158. Devam Bağlılığı Algısı İçin Tekli Regresyon Analizi - İngiltere**

Bağımsız Değişkenler	$\beta$	t	P	VIF
Toplam Çevik Liderlik	-.010	-.130	.897	1.000
<b>R=.010</b>	<b>R<sup>2</sup>=.000</b>	<b>F=.017</b>	<b>P=.897</b>	

Tablo 4.158 incelendiğinde toplam çevik liderlik algısının devam bağlılığı algısına bir etkisi olmadığı ( $p>.05$ ) görülmektedir. Bu modelin anlamlı olmadığı ( $P>.05$ ) ve devam bağlılığı algısını %0.0 oranında ( $R^2=.000$ ) açıkladığı görülmektedir.

#### 4.1.6.5. Çevik Liderlik Algısı Alt Boyutlarının Normatif Bağlılık Alt Boyutuna Etkileri

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin yöneticileri hakkındaki çevik liderlik algısı alt boyutlarının örgütsel bağlılık algısı alt boyutlarından normatif bağlılık algısına etkileri çoklu doğrusal regresyon analizi yapılarak test edilmiştir. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.159’da gösterilmektedir.

**Tablo 4.159. Normatif Bağlılık Algısı İçin Çoklu Regresyon Analizi - Türkiye**

Bağımsız Değişkenler	$\beta$	T	P	VIF
Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği	-.010	-.071	.943	21.142
Sinerji Çevikliği	.458	3.554	<b>.000</b>	16.863
Duygusal Çeviklik	.110	1.092	.275	10.399
Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği	-.155	-2.054	<b>.040</b>	5.791
Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	.158	1.560	.119	10.407
<b>R=.571</b>	<b>R<sup>2</sup>=.322</b>	<b>F=66.402</b>	<b>P=.000</b>	

Tablo 4.159 incelendiğinde paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, duygusal çeviklik ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algılarının normatif bağlılık algısına etkisinin olmadığı ( $p>.05$ ) görülmektedir. Buna karşın sinerji çevikliği ve dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği algılarının normatif bağlılık algısına etkisi olduğu ( $p<.05$ ) görülmektedir. Sinerji çevikliği algısının pozitif yönde ( $\beta>0$ ), dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği algısının negatif yönde ( $\beta<0$ ) etkisi olduğu görülmektedir. Çevik liderlik algısının tüm alt boyutlarının yer aldığı bu modelin anlamlı olduğu ( $P<.05$ ) ve normatif bağlılık algısını %32.2 oranında ( $R^2=.322$ ) açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin yöneticileri hakkındaki çevik liderlik algısı alt boyutlarının örgütsel bağlılık algısı alt boyutlarından normatif bağlılık algısına etkileri çoklu doğrusal regresyon analizi yapılarak test edilmiştir. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.160'ta gösterilmektedir.

**Tablo 4.160. Normatif Bağlılık Algısı İçin Çoklu Regresyon Analizi - İngiltere**

Bağımsız Değişkenler	B	t	p	VIF
Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği	.169	1.240	.217	4.908
Sinerji Çevikliği	.236	1.845	.067	4.332
Duygusal Çeviklik	.340	2.807	<b>.006</b>	3.881
Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği	-.153	-1.462	.145	2.897
Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	-.020	-.155	.877	4.256
<b>R=.578</b>	<b>R<sup>2</sup>=.334</b>	<b>F=17.692</b>	<b>P=.000</b>	

Tablo 4.160 incelendiğinde paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algılarının normatif bağlılık algısına etkisinin olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Buna karşın duygusal çeviklik algısının normatif bağlılık algısına pozitif yönde ( $\beta>0$ ) bir etkisi olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Çevik liderlik algısının tüm alt boyutlarının yer aldığı bu modelin anlamlı olduğu ( $P<.05$ ) ve normatif bağlılık algısını %33.4 oranında ( $R^2=.334$ ) açıkladığı görülmektedir.



#### 4.1.6.6. Çevik Liderlik Algısı Toplamının Duygusal Bağlılık Alt Boyutuna Etkileri

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerin yöneticileri hakkındaki toplam çevik liderlik algısının örgütsel bağlılık algısı alt boyutlarından normatif bağlılık algısına etkileri tekli doğrusal regresyon analizi yapılarak test edilmiştir. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.161’te gösterilmektedir.

**Tablo 4.161. Normatif Bağlılık Algısı İçin Tekli Regresyon Analizi - Türkiye**

Bağımsız Değişkenler	B	T	p	VIF
Çevik Liderlik	.551	17.344	.000	1.000
R=.551	R <sup>2</sup> =.304	F=300.810	P=.000	

Tablo 4.161 incelendiğinde toplam çevik liderlik algısının normatif bağlılık algısına pozitif yönde ( $\beta > 0$ ) bir etkisi olduğu ( $p < .05$ ) görülmektedir. Bu modelin anlamlı olduğu ( $P < .05$ ) ve normatif bağlılık algısını %30.4 oranında ( $R^2 = .304$ ) açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin yöneticileri hakkındaki toplam çevik liderlik algısının örgütsel bağlılık algısı alt boyutlarından normatif bağlılık algısına etkileri tekli doğrusal regresyon analizi yapılarak test edilmiştir. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.162’de gösterilmektedir.

**Tablo 4.162. Normatif Bağlılık Algısı İçin Tekli Regreasyon Analizi - İngiltere**

Bağımsız Değişkenler	B	t	P	VIF
Toplam Çevik Liderlik	.532	8.426	.000	1.000
R=.532	R <sup>2</sup> =.283	F=71.005	P=.000	

Tablo 4.162 incelendiğinde toplam çevik liderlik algısının normatif bağlılık algısına pozitif yönde ( $\beta > 0$ ) bir etkisi olduğu ( $p < .05$ ) görülmektedir. Bu modelin anlamlı olduğu ( $P < .05$ ) ve normatif bağlılık algısını %28.3 oranında ( $R^2 = .283$ ) açıkladığı görülmektedir.

#### 4.1.6.7. Çevik Liderlik Algısı Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılık Algısına Etkileri

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerin yöneticileri hakkındaki çevik liderlik ölçeği alt boyutlarının toplam örgütsel bağlılık algısına etkileri çoklu doğrusal regresyon analizi yapılarak test edilmiştir. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.163'te gösterilmektedir.

**Tablo 4.163. Toplam Örgütsel Bağlılık Algısı İçin Çoklu Regreasyon Analizi - Türkiye**

Bağımsız Değişkenler	B	t	p	VIF
Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği	.003	.018	.986	21.142
Sinerji Çevikliği	.425	3.441	<b>.001</b>	16.863
Duygusal Çeviklik	.138	1.424	.155	10.399
Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği	-.161	-2.226	<b>.026</b>	5.791
Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	.204	2.103	<b>.036</b>	10.407
<b>R=.617</b>	<b>R<sup>2</sup>=.376</b>	<b>F=84.052</b>	<b>P=.000</b>	

Tablo 4.163 incelendiğinde paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği ve duygusal çeviklik algılarının toplam örgütsel bağlılık algısına etkisinin olmadığı ( $p>.05$ ) görülmektedir. Buna karşın sinerji çevikliği, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algılarının toplam örgütsel bağlılık algısına etkilerinin olduğu ( $p<.05$ ) görülmektedir. Duygusal çeviklik ve dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği etkilerinin pozitif yönde ( $\beta>0$ ), yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği etkisinin negatif yönde ( $\beta<0$ ) olduğu görülmektedir. Çevik liderlik algısının tüm alt boyutlarının yer aldığı bu modelin anlamlı olduğu ( $P<.05$ ) ve toplam örgütsel bağlılık algısını %37.6 oranında ( $R^2=.376$ ) açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerin yöneticileri hakkındaki çevik liderlik algısı alt boyutlarının toplam örgütsel bağlılık algısına etkileri çoklu doğrusal regresyon analizi yapılarak test edilmiştir. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.164'de gösterilmektedir.

**Tablo 4.164. Toplam Örgütsel Bağlılık Algısı İçin Çoklu Regreasyon Analizi - İngiltere**

Bağımsız Değişkenler	$\beta$	T	p	VIF
Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği	.186	1.328	.186	4.908
Sinerji Çevikliği	.289	2.199	<b>.029</b>	4.332
Duygusal Çeviklik	.204	1.640	.103	3.881
Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği	-.007	-.067	.946	2.897
Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği	-.105	-.802	.424	4.256
<b>R=.544</b>	<b>R<sup>2</sup>=.296</b>	<b>F=14.822</b>	<b>P=.000</b>	

Tablo 4.164 incelendiğinde paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği ve duygusal çeviklik, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algılarının toplam örgütsel bağlılık algısına etkisinin olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Buna karşın sinerji çevikliği algısının toplam örgütsel bağlılık algısına pozitif yönde ( $\beta>0$ ) bir etkisinin olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Çevik liderlik algısının tüm alt boyutlarının yer aldığı bu modelin anlamlı olduğu ( $P<.05$ ) ve toplam örgütsel bağlılık algısını %29.6 oranında ( $R^2=.296$ ) açıkladığı görülmektedir.

#### 4.1.6.7. Çevik Liderlik Algısının Örgütsel Bağlılık Algısına Etkileri

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerin yöneticileri hakkındaki toplam çevik liderlik algısının toplam örgütsel bağlılık algısına etkileri tekli doğrusal regresyon analizi yapılarak test edilmiştir. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.165'te gösterilmektedir.

**Tablo 4.165. Toplam Örgütsel Bağlılık Algısı İçin Tekli Regreasyon Analizi - Türkiye**

Bağımsız Değişkenler	$\beta$	t	p	VIF
Toplam Çevik Liderlik	.598	19.572	<b>.000</b>	1.000
<b>R=.598</b>	<b>R<sup>2</sup>=.357</b>	<b>F=383.057</b>	<b>P=.000</b>	

Tablo 4.165 incelendiğinde toplam çeviklik algısının toplam örgütsel bağlılık algısına pozitif yönde ( $\beta>0$ ) bir etkisinin olduğu ( $p<.05$ ) görülmektedir. Bu modelin anlamlı olduğu ( $P<.05$ ) ve toplam örgütsel bağlılık algısını %35.7 oranında ( $R^2=.357$ ) açıkladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerin yöneticileri hakkındaki toplam çevik liderlik algısının toplam örgütsel bağlılık algısına etkileri tekli doğrusal regresyon analizi yapılarak test edilmiştir. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.166’da gösterilmektedir.

**Tablo 4.166. Toplam Örgütsel Bağlılık Algısı İçin Tekli Regresyon Analizi - İngiltere**

Bağımsız Değişkenler	$\beta$	t	p	VIF
Toplam Çevik Liderlik	.520	8.166	.000	1.000
<b>R=.520</b>	<b>R<sup>2</sup>=.270</b>	<b>F=66.688</b>	<b>P=.000</b>	

Tablo 4.166 incelendiğinde toplam çeviklik algısının toplam örgütsel bağlılık algısına pozitif yönde ( $\beta > 0$ ) bir etkisinin olduğu ( $p < .05$ ) görülmektedir. Bu modelin anlamlı olduğu ( $P < .05$ ) ve toplam örgütsel bağlılık algısını %27.0 oranında ( $R^2 = .270$ ) açıkladığı görülmektedir.

#### 4.2. Nitel Araştırma Bulguları

Bu bölümde nitel araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Gerek Türkiye’de gerekse İngiltere’de yapılan araştırmalarca ortaya çıkan çevik liderlik kavramı alt boyutları (paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği, duygusal çeviklik, dijital okuryazarlık ve teknoloji çevikliği ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği) ile Allen, Meyer ve Smith tarafından oluşturulmuş “Organisational Commitment Questionnaire” ve Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” alt boyutlarına (duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık) ilişkin sorulara yanıtlar aranmıştır. Belirlenen temalar bağlamında kodlamalar, katılımcı numaralandırmaları ve frekans dağılımları oluşturulmuş ve ulaşılan bulgular katılımcılar tarafından yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Frekans sayılarının belirlenme aşamasında; öğretmenlerin birden fazla koda ilişkin görüşlerinin bulunduğu durumlarda bu görüşler tüm kodlara dâhil edilmiştir ve bu nedenle bazı durumlarda alt temalardaki kodların toplam frekans sayısı, katılımcı toplam sayısını aşabilmektedir.

#### 4.2.1. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği Özelliklerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Nitel Bulgular

“Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği” alt boyutu ile ilgili okullardaki liderlik görevlerinin dağılımı, karar alma, liderler tarafından kullanılan proaktif stratejilerin açıklanmasına yönelik sorulara ilişkin Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmen katılımcıların yanıtlarına göre analiz sonuçlarından elde edilen frekanslar, kodlar ve katılımcı numaraları Tablo 4.167’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.167. Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - Türkiye**

Kod	Katılımcılar	Frekans
Katılımlı Karar Alma	T2,T5,T6,T8,T9,T11,T12,T15	8
Etkin Görev Dağılımı	T3,T5,T6,T8,T9,T11,T12,T15	8
Girişimciliğe Yönlendirme	T1,T2,T3,T5,T6,T11,T12,T14,T15	9
Verimli Toplantı Süreçleri	T2,T5,T6,T8,T11,T12,T15	7
Hızlı Karar Alma	T2,T5,T6,T8	4
Eylem Planları	T1,T2,T5,T6,T10,T11,T13	7
Düzenli Geribildirim Verme	T1,T2,T3,T6,T8	5
Aşırı Bürokratik Görev Dağılımı	T1,T2,T4,T7,T10,T14	6
Bağımlı Karar Alma	T4,T7,T13,T14	4

Paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği alt boyutu bağlamında; dokuz kod oluşturulmuş ve bu kodlar bünyesinde okul yöneticilerinin sergiledikleri çevik liderlik davranışlarından yedisinin ilgili alt boyutun rollerine uygun olduğu ikisinin ise ilgili alt boyuta tamamen karşıt davranış türleri olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcı görüşlerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir.

Görev dağılımının lider tarafından belirlenmesi ve süreç esnasında görevlilerin desteklenmesi gerektiğine yönelik görüş bildiren katılımcı görüşlerinden “etkin görev dağılımı” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...yöneticimiz eğer organizasyonun başında ise ilk başta görevli arkadaşlara yeteneklerine göre görevler verir. Bu görev dağılımı orantısız olması durumunda nedenleri çalışanlara aktarılır. Görev, takım çalışmasını gerektirse de yöneticimiz sayesinde her öğretmen yapacağı işi net bir şekilde bildiği için herkes sanki lokal ve tek çalışıyormuş hissi yaşar. Görevli arkadaşlardan biri görevini yerine getirme konusunda sıkıntı yaşarsa yardımcı olarak kendi yaptığı işin görev için ne kadar gerekli olduğunu, tamamlayamazsa tüm görevin boşa gideceği şeklinde motive etmeye çalışarak işleyişin kusursuz ve eksiksiz olarak tamamlanmasına katkıda bulunur...”*  
(T6)

Yöneticinin, öğretmenlerin görüşlerini dikkate alması ve parlak fikirlerin desteklenmesine yönelik görüş bildiren katılımcılardan “girişimciliğe yönlendirme” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...okul yeni açılan bir okul olduğundan yöneticimiz okulu geliştirme adına her türlü yeni fikre açıktır. Fikir beyan eden arkadaşlardan ön çalışma yapmalarını, maliyeti varsa tahmini maliyetini, ayrıca başka okullarda uygulanmışsa analiz ve sonuçlarının tespitini istemektedir. Başarılı bulunması durumunda öğretmenin yapmak istediği konuda istediği öğretmenler ile bir grup oluşturması ve ders saatlerinin azaltılması yoluna gidilir...”* (T5)

Yöneticinin, MEB yapısına uygun olarak bürokrasiye bağlı kalarak görev dağılımı uygulaması gerçekleştirdiğine yönelik görüşlerden “aşırı bürokratik görev dağılımı” koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“...aşırı bürokratik elbette; MEB görev dağılımının nasıl yapılmasını uygun görürse o şekilde... informal liderlerin inisiyatif almasına müsaade edilmemektedir...”* (T10)

*“...Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir okulda çalıştığımın bütün okullarda olduğu gibi liderlik ile ilgili görev paylaşımı yönetmeliklere göre ve merkezi hiyerarşinin öngördüğü şekilde yapılmıştır. Okulun işleyişi ile ilgili ders programı, disiplin, yurt idaresi, proje gibi görevlerde liderlik görevleri müdür yardımcılarında paylaşmıştır...” (T7)*

*“...eğitim koordinatörü, müdür, müdür yardımcısı, bölüm başkanı şeklindedir. Bunun dışında proje ve bazı görevlerde sabit sorumlu kişiler vardır. Görev dağılımı yasa ve yönetmeliklere tabidir...” (T14)*

Yöneticinin toplantı süreçlerinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin görüşlerden “verimli toplantı süreçleri” koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“...yöneticimiz ilk başta görev tanımını oluşturmakta ve hangi arkadaşların hangi görevleri yapacağı konusunda bilgilendirme yapmaktadır. Devam eden süreçte görevin takım olarak tamamlanması adına ne gibi ihtiyaçlar olduğunu tespit etmek için toplantılar yapar. Yeri geldiğinde takım çalışmasına uygun olmayanlar takımdan çıkartılarak yerlerine yeni kişiler görevlendirir. Ulaşılacak hedef en başta ve sonraki toplantılarda net olarak belirlenir. Gerektiğinde takım çalışmasına katılan arkadaşların çalışma harici görevlerinde esneklik tanır...” (T6)*

*“...proje süreçleri esnasında yapılan toplantılar ile iş planlamaları sonucunda istenilen hedefe ulaşma açısından olması gereken değişiklikler gerçekleştirilir. Örnek olarak öğrencilerin ders başarısını arttırmak üzere yapılan kısa süreli kamp çalışmalarının faydasının görüldüğü durumlarda, bu kamp çalışmaları devamlılık kazanmış, takvime bağlanmış ve ders sayısı arttırılmıştır. Sonrasında yoğun kampların ödülünden çok rutin bir iş olarak öğrenciler içerisinde algılanması ve emek açısından maliyetli olmaları*

*nedeniyle kamp çalışmaları azaltılmış, bir süreden sonra ise tamamıyla bu uygulamadan vazgeçilmiştir...” (T8)*

Yöneticinin dönem başında planlamalar yapılarak program dahilinde hareket edilmesi ve gerektiği noktalarda bu programın esnetilmesi görüşü ile ilgili “eylem planları oluşturabilme” koduna ilişkin bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

*“...okul yöneticimiz özellikle gündem öğrenci başarısı ya da öğrenci zararına bir durum ise, öngörü sahibidir. Dönem başında eylem planlarını oluşturup, gelişigüzel bir şekilde bu planların seyrini izlemek yerine, zamanında müdahalelerle baskı uygulamadan kontrolü elinde tutmayı bilir. Bunu gerek iş ortamındaki informal sohbet ortamlarını gerekse öğrenci ve veli dönütlerini dikkate alarak sağlar. Bu konuda eylem planlarının küçük ve kısa vadeli oluşturulmasının da katkısının olduğunu düşünüyorum...” (T10)*

Katılımcı görüşlerinden MEB tarafından çizilmiş sınırlar dahilinde, inisiyatif alma hakkı olduğunda dahi bundan kaçınan yönetici davranış şekline ithafen belirlenmiş “bağımlı karar alma” koduna ilişkin bir katılımcının görüşü ise şu şekildedir:

*“...kendisinin MEB'den gönderilen yönetmelikler arşivi vardır. Benzer konular ile ilgili bir karar alması gerektiğinde ilk başta bu arşivini kullanır. İnternet üzerinden yönetmelikleri tarar. Kendi bilgi ve tecrübelerinden yararlanarak karar alma yoluna gitmediği gibi, yönetmeliklerce esneklik sağlanmış koşullarda dahi inisiyatif almaktan çekinen bir ruh hali vardır. Yönetmeliklerle işin içinden çıkamazsa başka okul müdürlerinden görüş alır...” (T7)*

“Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği” alt boyutu ile ilgili sorulara ilişkin İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmen katılımcıların yanıtlarına göre analiz



sonuçlarından elde edilen frekanslar, kodlar ve katılımcı numaraları Tablo 4.168’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.168. Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - İngiltere**

<b>Kod</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>Frekans</b>
Katılımlı karar alma	U1,U2,U3,U6,U7,U8,U9,U11,U12,U13,U14	11
Paylaşarak Öğrenme	U1,U2,U3,U6,U11,U12,U13	7
Diplomatik Karar Alma	U1,U2,U3,U6,U7,U8,U9,U10,U11,U12,U13,U14	12
Verimli Toplantı Süreçleri	U1,U3,U6,U8,U9,U10,U11,U12,U13	9
Hızlı Karar Alma	U2,U5,U6,U8,U9,U10,U11,U12,U13	9
Lider İçgörüsü	U2,U5,U6,U10,U11,U12,U13	7
Çalışan Proaktifliğini Sağlama	U1,U2,U3,U6,U8,U13,U14	7
Düzenli Geribildirim Verme	U1,U2,U3,U7,U8,U9,U11	7
Kaynakların Etkin Kullanımı	U1,U2,U8,U10,U13	5
Tek Başına Karar Alma	U4,U5,U15	3

Paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği alt boyutu bağlamında; on kod oluşturulmuş ve bu kodlar bünyesinde okul yöneticilerinin sergiledikleri çevik liderlik davranışlarından dokuzunun ilgili alt boyutun rollerine uygun olduğu, bir davranışın ise ilgili alt boyuta tamamen karşıt davranış türünde olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcı görüşlerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir.

Katılımcı görüşlerinden “katılımlı karar alma” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...his attitude towards shareholders are mainly excellent; calm and fair – and once allowed the junior member of staff who was acting as liaison to make the final decision...” (U2)*

Yöneticimizin okul paydaşlarına karşı sakin ve adaletli, mükemmel yakın bir tavrı vardır. Hatta bir keresinde bir karar aşamasında öğrenci temsilcisinin son sözü söylemesine izin vermişliği bile olmuştur.

*“...our leader is always open to discussion and to learning new ideas from shareholders. But requiring that those ideas are well-thought with consideration of the reasons, benefits, and drawbacks...” (U9)*

Yöneticimiz her zaman tartışmaya açık biridir ve paydaşlardan yeni fikirler öğrenmeye heveslidir. Ancak bu düşüncelerin iyi düşünülmüş, nedenleri, artıları ve eksileri belirtilmiş olmasına önem vermektedir.

Katılımcı görüşlerinden “diplomatik karar alma” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümelere şu şekilde belirtilmiştir:

*“...once he changed required two members of staff to do an extra week's work, and the change was considered to only cause minimal disruption to the students, so the decision was made to favour diplomacy in this instance...”(U2)*

Bir keresinde ekstra bir haftalık çalışma için belirlenen iki çalışanını değiştirdi ve bu değişikliği yaparken öğrencilerin en az seviyede etkilenmesini dikkate aldı, böylece bu örnekte karar alınırken diplomasi desteklendi.

*“he gets input from each individual on the team and mostly take recommendations from Child Protection Officials. At last he prefers to be guided by leading theory...” (U3)*

Yöneticimiz, ekipteki herkesten hatta çoğunlukla Çocuk Koruma Görevlileri’nden öneriler alır. Yöneticimiz, liderlik teorilerini rehber alan bir stile sahiptir.

Katılımcı görüşlerinden “paylaşarak öğrenme” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...he is not afraid to discuss the functioning of his management style with the other members. He is usually open to other sights and not only attached to his own beliefs... by discussing together, he thinks he can create a proactive atmosphere at school...” (U13)*

Yöneticimiz, yönetim işleyişine dair süreçleri çalışanlarla paylaşmaktan çekinmeyen bir yapıya sahiptir. Genellikle farklı görüşlere açıktır ve sabit fikirli değildir, birlikte tartışarak okulda proaktif bir ortam yaratabileceğine inanmaktadır.

Katılımcı görüşlerinden “tek başına karar alma” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...she behaves like a boss without considering details or other members...” (U5)*

Detayları ya da diğer üyeleri dikkate almayan, patronvari bir davranışı vardır.

*“...one man decision style, nothing more...” (U15)*

Tek adam yönetimi, fazlası değil.

Katılımcı görüşlerinden “verimli toplantı süreçleri” koduna ilişkin bir katılımcı görüşünün orijinal dildeki ifadesi ve tercümesi şu şekilde belirtilmiştir:

*“...we usually have weekly group meetings and discussions about project progress and collaborations. Also, an open door policy or school’s vision that allows for new ideas to be introduced easily...” (U9)*

Genellikle haftalık grup toplantıları düzenliyor ve proje ilerlemeleri, işbirlikleri hakkında tartışmalar yapıyoruz. Ayrıca, yeni fikirlerin kolayca tanıtılmasına imkan tanıyan bir okul vizyonuna ve net bir politikaya sahibiz.

Katılımcı görüşlerinden “lider içgörüsü” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümelere şu şekilde belirtilmiştir:

*“...as a good leader, he has successful mindset and insight and all those grow with knowledge and experience. He can make better choices when his knowledge level is higher...” (U6)*

İyi bir lider olarak, bilgi ve deneyimle gelişmiş başarılı bir zihniyete ve içgörüye sahiptir. Bilgi düzeyi yükseldikçe daha iyi seçimler yapabilir.

Katılımcı görüşlerinden “çalışan proaktifliğini sağlama” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümelere şu şekilde belirtilmiştir:

*“..the more self-confident we are, the easier it gets to behave in a proactive manner. We should not be afraid of the reactions of leaders. The leaders are making us brave. Teachers must be proactive, not leaders...” (U14)*

Ne kadar çok kendimizden emin olursak, proaktif davranmak o kadar kolaylaşır. Liderlerin tepkilerinden korkmamalıyız. Yöneticilerimiz bizi cesaretlendirmektedir. Öğretmenler proaktif olmalıdır, liderler değil.

*“...if teachers do not dare to propose different suggestions because of the hierarchical status of administrators and chose to stay a passive position, how can a teacher become proactive? He is encouraging us to speak frankly...”*  
(U13)

Öğretmenler hiyerarşik durum nedeniyle önerilerde bulunmaya cesaret edemez ve pasif bir pozisyon almayı seçerse, nasıl proaktif olabilirler? Bizi dürüstçe konuşmaya teşvik eden bir liderimiz var.

Katılımcı görüşlerinden “düzenli geribildirim verme” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümelere şu şekilde belirtilmiştir:

*“...mutual discussion before taking decisions, constructive feedbacks by our administrator and regular one on one meetings with him to discuss our concerns are routines of his duties...”* (U11)

Karar vermeden önce karşılıklı tartışma, yöneticimiz tarafından yapıcı geri bildirimler ve endişelerimizi tartışmak için düzenli olarak bire bir görüşmeler yapmak, yöneticimizin görev rutinlerinden biri haline gelmiş durumdadır.

Katılımcı görüşlerinden “kaynakların etkin kullanımı” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümelere şu şekilde belirtilmiştir:

*“...when purchasing academic resources like scientific journals for children, our leader has to negotiate strongly with the vendor to get a reasonable price and be willing to stop a service if the price is too high...”* (U2)

Çocuklar için bilimsel dergi gibi akademik kaynakları satın alırken, liderimiz makul bir fiyat almak için satıcıyla güçlü bir pazarlık yapacak ve fiyat çok

yüksekse gerekirse satın almaktan vazgeçmek durumunda kalabilecek yapıdadır.

#### 4.2.2. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Sinerji Çevikliği Özelliklerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Nitel Bulgular

“Sinerji Çevikliği” alt boyutu ile ilgili iş birliği süreçlerinin nasıl geliştirildiği, empati ve güven ortamının nasıl yaratıldığına yönelik sorulara ilişkin Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmen katılımcıların yanıtlarına göre analiz sonuçlarından elde edilen frekanslar, kodlar ve katılımcı numaraları Tablo 4.169’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.169. Sinerji Çevikliği Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - Türkiye**

Kod	Katılımcılar	Frekans
İş Birliği ve Takım Çalışması	T1,T2,T3,T5,T8,T9,T11,T12,T14,T15	10
Güven Ortamı	T2,T3,T6,T7,T8,T10,T11,T14,T15	9
Eşgüdüm Sağlama	T2,T3,T6,T7,T10,T11,T12,T14,T15	9
Etkili İletişim Ortamı	T3,T6,T8,T9,T11,T14, T15	7
Empati Kurma	T3,T6,T8,T11,T15	5
Kuruma Yabancılaştırma	T2,T4,T5,T6,T10,T11,T13	7
Empati Yoksunluğu	T1,T2,T4,T10,T12	5

Sinerji çevikliği alt boyutu bağlamında; yedi kod oluşturulmuş ve bu kodlar bünyesinde okul yöneticilerinin sergiledikleri çevik liderlik davranışlarından beşinin ilgili alt boyutun rollerine uygun olduğu ikisinin ise ilgili alt boyuta tamamen karşıt davranış türlerinde olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcı görüşlerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir.

Yöneticinin personeline yönelik olarak ekip ruhunu oluşturmaya ilişkin davranış şekline yönelik katılımcı görüşlerinden “iş birliği ve takım çalışması” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...iş birliğine yatkın bir atmosfer oluşturabilmek için yöneticimiz tarafından işler halihazırda kolektif olarak verilir ve iş sonu tesliminin kümülatif ve detaylı bir şekilde kontrol edilmesi sağlanır. Bu şekilde takım çalışması müdürümüz tarafından garanti edilmiş olur...” (T1)*

Yöneticinin okullarda güven atmosferi yaratmaya ve bunu sürdürmeye yönelik davranış şekillerinden “güven ortamı” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...her fırsatta ve her koşulda öğretmenlerin birbirine ve idareye güvenmesinin gerekliliğinden bahsetmektedir. Kendisinin de öğretmene çoğu zaman koşulsuz güvendiğini ifade ederek yaşanmış olaylarla bunu örneklendirmektedir...” (T8)*

Yöneticinin okul içerisinde farklı zümreler arasında dahi köprü vazifesi kurabilme vasfına yönelik belirtilmiş katılımcı görüşlerinden “eşgüdüm sağlama” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...olumlu rol üstleniyor.. Özellikle farklı departmanlar arasında köprü vazifesi oluşturmaya dikkat ederek, zümreler arası çıkabilecek muhtemel krizleri önleme konusunda yaratıcı fikirlere sahip. Matematik ve İngilizce gibi ilgisiz branşlar bir araya gelip bir çalışma yürütecekse, nasıl yaparsanız yapın demek yerine, konu ile ilgili en azından ilk toplantıya katılır; iş planı yapılırken kontrolü elden bırakmaz. Sonrasında ise düzenli olarak iş takibi yapar...” (T3)*

Yöneticinin personele karşı anlayışlı ve empatik tavrından bahseden katılımcı görüşlerinden “empati kurma” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...adil, çalışana daha fazla sorumluluk verip bir nevi cezalandırmayan, iletişimi kuvvetli, olumlu bir dil kullanan, anlayışlı ama çalışanlar arasındaki*

*verim terazisi konusunda titiz olan, kendini çok fazla ön plana çıkarmayıp kurumu ve çalışanları ön planda tutan tutumuyla empatiye önem vermektedir...” (T8)*

Yöneticinin bütünleştirici rolünün eksikliğine yönelik olarak kuruma karşı aidiyet duygusunun yitirilmesine yönelik katılımcı görüşlerinden “kuruma yabancılaştırma” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...yeteneklerimi koruyamadığımı düşünüyorum. Bunun da temel nedeni MEB tek tip yapısı; bireysellik ön planda, etkileşim ve sinerji oldukça az. Yöneticimiz çabasız bu konuda...Dolayısıyla fikir üretimi kısıtlı ve hep tekrerrür içeren, standart işler. İster istemez yabancılaşıyorum...” (T10)*

Yöneticinin kendisini personeli yerine koyamamasından kaynaklanan tavrına yönelik katılımcı görüşlerinden “empati yoksunluğu” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...kendisinin de pozisyon sahibi olmadan evvelki hayatını gözden geçirmeyi es geçtiğini ve kendisinin de aslında bir öğretmen olduğunu ara sıra unuttuğunu görüyorum...” (T1)*

“Sinerji Çevikliği” alt boyutu ile ilgili sorulara ilişkin İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmen katılımcıların yanıtlarına göre analiz sonuçlarından elde edilen frekanslar, kodlar ve katılımcı numaraları Tablo 4.170’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.170. Sinerji Çevikliği Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - İngiltere**

<b>Kod</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>Frekans</b>
İş Birliği ve Takım Çalışması	U1,U2,U3,U6,U7,U8,U9,U12,U13,U14,U15	11
Sosyal Aktiviteler Düzenleme	U3,U8,U9,U13,U15	5
Motive Etme	U1,U2,U3,U5,U6,U10,U11,U12,U13,U15	10
Etkili İletişim Ortamı	U1,U2,U3,U6,U7,U8,U9	7
Empati Kurma	U1,U2,U3,U6,U8,U11	6



Sinerji çevikliği alt boyutu bağlamında; beş kod oluşturulmuştur. Aşağıda katılımcı görüşlerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir.

Katılımcı görüşlerinden “iş birliği ve takım çalışması” koduna ilişkin bir katılımcının görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümelere şu şekilde belirtilmiştir:

*“...we are led to write for detailed ethnographies and keep a reflective logbook. In the end, we conduct regular team meetings within which the atmosphere of teamwork is discussed in depth, and there is an open floor to share feelings and suggestions, non-judgmentally...” (U3)*

Etnografileri detaylı olarak yazmak için yansıtıcı bir kayıt defteri tutmaya yönlendirildik. Ekip çalışması atmosferinin derinlemesine yaşatıldığı toplantılar düzenleniyor ve bu nokta karar ve duyguları paylaşmak için açık bir zemin oluşturulmuş durumda.

Katılımcı görüşlerinden “sosyal aktiviteler düzenleme” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümelere şu şekilde belirtilmiştir:

*“...we have regular team building days, workshops on teamwork. For effective communication, our administrator is leading for frequently staff social events and sports tournaments...” (U15)*

Düzenli ekip çalışması atölyelerimiz var. Ayrıca, etkili iletişim için yöneticimiz sık sık personel sosyal etkinlikleri ve spor turnuvaları düzenlemektedir.

Katılımcı görüşlerinden “etkili iletişim ortamı” koduna ilişkin bir katılımcı görüşünün orijinal dildeki ifadesi ve tercümesi şu şekilde belirtilmiştir:

*“...for effective communication and peaceful environment, we are connected with potential collaborators and he provides the resources to advertise, create, and implement to our work...” (U9)*

Etkili iletişim ve huzurlu bir ortam için potansiyel işbirlikçilerle bağlantı halindeyiz ve işimizi tanıtmak, yaratmak ve uygulamak için kaynak sağlayan bir yöneticimiz var.

Katılımcı görüşlerinden “empati kurma” koduna ilişkin bir katılımcı görüşünün orijinal dildeki ifadesi ve tercümesi şu şekilde belirtilmiştir:

*“...it's important to be empathize with staff for him, especially when you're working with teachers. Because education is a fundamental right for children and teachers are the enabler of this right even at the worst point in their lives. They're always with the students when they're fostering them, that's really tough...” (U11)*

Öğretmenlerle çalışırken personele empatik davranmak yöneticimiz için önemlidir. Çünkü eğitim çocuklar için temel bir haktır ve öğretmenler hayatlarının en kötü noktasında bile bu hakka olanak tanımaktadır. Onları teşvik ederken her zaman öğrencilerle beraberler, bu gerçekten zor.

Katılımcı görüşlerinden “motive etme” koduna ilişkin bir katılımcı görüşünün orijinal dildeki ifadesi ve tercümesi şu şekilde belirtilmiştir:

*“...he motivates me and my teammates to work by praising us for our work, suggesting new approaches when old ones don't work. Additionally, he listens to us and taking our concerns seriously...” (U2)*

Beni ve takım arkadaşlarımı, çalışmalarımız için bizi överek, eski yaklaşımlar işe yaramadığında bizlere yenilerini önererek motive etmektedir. Ayrıca bizi dinlemekte ve endişelerimizi ciddiye almaktadır.

#### 4.2.3. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Çeviklik Özelliklerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Nitel Bulgular

“Duygusal Çeviklik” alt boyutu ile ilgili liderlerin duygusal esneklikleri ve duygu yönetim becerilerinin belirlenmesine yönelik sorulara ilişkin Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmen katılımcıların yanıtlarına göre analiz sonuçlarından elde edilen frekanslar, kodlar ve katılımcı numaraları Tablo 4.171’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.171. Duygusal Çeviklik Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - Türkiye**

Kod	Katılımcılar	Frekans
Yansıtıcı Düşünme	T1, T2, T3, T5, T6, T7, T9, T10, T11, T12	10
Çalışanların Duygularını Etkileyebilme	T5, T8, T11, T12, T14, T15	6
Duygu Yönetimi	T1, T5, T6, T7, T8, T11, T13	7
Kişisel Tarzını Doğru İfade Edebilme	T1, T2, T3, T5, T6, T8, T10, T14	8
Mevcut Durumu Kabullenebilme	T6, T8, T12, T14	4
Yaptığı Hataları Kabullenmeme	T2, T3, T4, T8, T9, T10, T12, T13	8
Aşırı Mücadele Etme	T1, T2, T3, T7, T9, T10, T11, T15	8
Düşük Stres Yönetimi	T2, T3, T4, T6, T8, T9, T10, T11, T12, T14, T15	11

Duygusal çeviklik alt boyutu bağlamında; sekiz kod oluşturulmuş ve bu kodlar bünyesinde okul yöneticilerinin sergiledikleri çevik liderlik davranışlarından beşinin ilgili alt boyutun rollerine uygun olduğu üçünün ise ilgili alt boyuta tamamen karşıt davranış türleri olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcı görüşlerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir.

Yöneticinin personelin duygu dünyalarını etkilemeye yönelik davranışlarını açıklayan görüşlere yönelik ifadelerden “çalışanların duygularını etkileyebilme” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...kendisi bizzat yapılması gerekeni söylemeyip öncülük ederek beraber yapalım der ve bu şekilde çalışanların iş yapma şeklini, dolayısıyla da duygu dünyasını etkilemeye çalışır...” (T15)*

Yöneticinin tarzını net ortaya koyarak etkileme gücünü ifade eden ifadelerden oluşmuş katılımcı görüşlerinden “kişisel tarzını doğru ifade edebilme” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...düşüncelerini çok net, keskin, güçlü ve baskın bir şekilde ifade etmekle birlikte eleştirilere de açık olduğunu dile getirmektedir. Baskın bir rol model olarak, kişisel tarzı ile çalışanlarını kolaylıkla etkisi altına alabilir ...” (T8)*

Yöneticinin yüksek stress altında kendini ifade etme şekline yönelik görüşlerden oluşturulmuş “düşük stres yönetimi” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...kişisel tarzını sert ve hedef odaklı ortaya koymuştur. Hedefe ulaşamamasına fahiş hataları ile neden olan öğretmenler ciddi bir şekilde uyarı almaktadır. Bu şekilde bir hata yapan öğretmen uygun bir ceza alacağını mutlaka bilir. Mükemmeliyetçi yapısı nedeniyle bu tarz aksaklıklar karşısında duygusal anlamda gerilim ile baş etmekte zorlanmaktadır...” (T6)*

Yöneticinin mücaadelenin gereksiz olduğu durumlarda olanı kabul edebilme yetisine yönelik görüşleri ifade eden “mevcut durumu kabullenebilme” koduna ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“...daha çok değiştirebileceğini düşündüğü durumlar için enerji harcamayı tercih etmektedir...” (T14)*

*“...mücadale etmenin bir sonuca ulaşmayacağı durumlar hakkına genellikle sağlıklı öngörü sahibidir. Aldığı karar sonucunda yapılan değişikliklerin*

*beklediği sonucu kesin olarak doğurmayacağını anladığı durumlarda şayet, bütün yöntem değişikliklerini kullanmışsa, mücadeleden vazgeçebilir...” (T6)*

Yöneticinin her durumda aşırı ve gereksiz mücadele etmesine yönelik davranışlarından bahseden görüşlerden derlenmiş “aşırı mücadele etme” koduna ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“...sonucu ne kadar bildik olursa olsun, ısrarla mücadele eder müzakere etmez...” (T1)*

*“...çok ısrarcıdır. Verilen talimatların yerine getirilmesi önemlidir, sonucu önemli değildir. Yönetmeliklerle verilen görevler tam yerine getirildiği sürece sonucun başarılı veya başarısız olmasının bir önemi yoktur. Yönetmelikler için sonucu belli de olsa mücadele edilir bizde...” (T7)*

*“...olanı kabul etmekte yetersiz bir yönetici. Bir örnekle açıklamak gerekirse; DYK kurslarında öğretmenler sıkıntılarını belirtse bile kursları kapatma konusunda isteksiz davranıyor. DYK kurslarının öğrenci başarısını arttırmadığına yönelik sayısal sonuçlar ortada ancak ısrarla her yıl öğrenci, veli ve öğretmen bir şekilde bu kurslarda olmaya zorlanıyor...” (T9)*

Yöneticinin hatalı davranışlarına yönelik olarak ifade edilmiş katılımcı görüşlerinden “yaptığı hataları kabullenmeme” koduna ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“...problem durumları karşısında, bu hatalı durumun kendisinden değil farklı sebeplerden kaynaklandığını ispatlamaya çalışmaktadır. Kendisiyle tartışmaya giren bir çalışan olursa, sesini yükseltip gereksiz gerginlik yaratarak, karşısındaki kişiyi susturup konuyu kapatmaya gayret eder...” (T4)*

“Duygusal Çeviklik” alt boyutu ile ilgili sorulara ilişkin İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmen katılımcıların yanıtlarına göre analiz sonuçlarından elde edilen frekanslar, kodlar ve katılımcı numaraları Tablo 4.172’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.172. Duygusal Çeviklik Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - İngiltere**

<b>Kod</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>Frekans</b>
Yansıtıcı Düşünme	U1,U2,U3,U9,U10,U11,U12	7
Diğerlerinin Hislerine Duyarlılık	U1,U2,U4,U12	4
Duygu Yonetimi	U1,U2,U3,U7,U9,U10,U11	7
Yaptığı Hataları Kabullenme	U1,U2,U3,U9,U10,U11,U12,U15	8
Düşük Stres Yonetimi	U4,U5,U6,U15	4
Yaptığı Hataları Kabulennememe	U4,U5,U6,U7,U8,U13,U14	7

Duygusal çeviklik alt boyutu bağlamında; altı kod oluşturulmuş ve bu kodlar bünyesinde okul yöneticilerinin sergiledikleri çevik liderlik davranışlarından dördünün ilgili alt boyutun rollerine uygun olduğu ikisinin ise ilgili alt boyuta tamamen karşıt davranış türleri olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcı görüşlerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir.

Katılımcı görüşlerinden “yansıtıcı düşünme” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...he knows how to utilize his previous experiences. We have recently equipped with a very innovative library gives the leader the experience needed to make quick decisions about where this library invests its resources. The primary goal is to develop relationships with the school board and consider their needs before deciding on a budget. He sometimes uses his alumni network for obtaining new resources too ...” (U9)*

Önceki deneyimlerinden nasıl yararlanacağını iyi biliyor. Son zamanlarda çok yenilikçi bir kütüphane ile yaptırdık ve lidere bu kütüphanenin kaynaklarını nereye yatırdığı hakkında hızlı kararlar vermek için gereken deneyimi

sunuyor. Birincil hedef, okul yönetim kurulu ile ilişkiler geliştirmek ve bir bütçeye karar vermeden önce ihtiyaçlarını değerlendirmektir. Bazen mezunlar ağını da yeni kaynaklar elde etmek için kullanıyor.

Katılımcı görüşlerinden “duygu yönetimi” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...he has a positive leadership style, and is always able to control his emotions especially during mandatory meetings and is decent at regulating emotions under pressure ...” (U11)*

Olumlu bir liderlik tarzı var ve özellikle zorunlu toplantılarda duygularını her zaman kontrol edebiliyor ve baskı altındayken duyguları düzenlemede iyi.

Katılımcı görüşlerinden “diğerlerinin hislerine duyarlılık” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...he is always mindful to peoples' feelings at all times. He has huge knowledge of working class upbringing used to help students of lower socioeconomic background to put in more effort so he tries to go sense of emotion in students as well...” (U12)*

İnsanların duygularına karşı her zaman farkındalığı vardır. Çalışanlarının düşük sosyoekonomik çevreden gelen öğrencilere daha fazla çaba göstermeleri için onları yetiştirme konusunda derin bir bilgi birikimine sahiptir... bu yüzden öğrencilerin duygularına karşı da mantıklı olmaya çalışır.

Katılımcı görüşlerinden “yaptığı hataları kabullenme” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...when he makes mistakes, he can be still positive. He views it as a learning opportunity for his career...(U3)*

Hata yaptığı zaman dahi hala olumlu olabilir. Hatalarını kariyeri için bir öğrenme fırsatı olarak görüyor.

Katılımcı görüşlerinden “düşük stres yönetimi” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...is really horrendous. She gets easily hyper and emotionally unstable in pressing situations...” (U5)*

Gerçekten çok korkunç. Baskı durumlarında kolayca yükseliyor ve duygusal olarak dengesizleşiyor.

Katılımcı görüşlerinden “yaptığı hataları kabullenmeme” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...this person never admits that mistake(s) were made. She wants us feel remorseful, completely filled with regret instead of her ...” (U5).*

Bu kişi asla hata yaptığını kabul etmiyor. Kendimizi kötü hissetmemizi, onun yerine pişmanlık duymamızı istiyor.

#### **4.2.4. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Çevikliği Özelliklerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Nitel Bulgular**

“Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Çevikliği” alt boyutu ile ilgili 21. yüzyılda kurumların gelişen teknolojiye yanıt verme şekilleri ve liderlerin dijital becerilerine yönelik sorulara ilişkin Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmen katılımcıların yanıtlarına göre analiz



sonuçlarından elde edilen frekanslar, kodlar ve katılımcı numaraları Tablo 4.173'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.173. Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Çevikliği Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - Türkiye**

<b>Kod</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>Frekans</b>
Dijital Beceriler	T1,T2,T3,T5,T8,T14	6
Çevrimiçi Bilgi Akışı Sağlama	T1,T2,T5,T6,T7,T8,T9,T10,T11	9
Eğitim Teknolojilerine Duyarlılık	T1,T2,T3,T5,T6,T8,T10,T12	8
Etkin Bilgisayar Kullanımı	T1,T2,T3,T5,T6,T7,T8,T9,T10,T14	10
Yavaş Bilgi Akışı	T3,T4,T10,T11	4
Sosyal Medya ile Zayıf Etkileşim	T2,T3,T4,T10,T15	5
Bilgiyi Yayımda Yetersizlik	T4,T10,T11	3

Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Çevikliği alt boyutu bağlamında; yedi kod oluşturulmuş ve bu kodlar bünyesinde okul yöneticilerinin sergiledikleri çevik liderlik davranışlarından dördünün ilgili alt boyutun rollerine uygun olduğu üçünün ise ilgili alt boyuta tamamen karşıt davranış türleri olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcı görüşlerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir.

Yöneticinin sahip olduğu dijital ortam yeteneklerini ifade eden görüşlerden derlenmiş “dijital beceriler” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinden biri şu şekildedir:

*“...dijital becerileri son derece güçlüdür. Her şeyi dijital ortamda takip edip gerekli bütün işlemleri ve işlem takiplerini oradan yapar. Çevrimiçi etik normlar, bilginin değerlendirilmesi, doğru bir şekilde ve zamanında yayılması konusunda hassastır. Aynı hassasiyeti öğretmenlerden de beklemektedir...” (T5)*

Yöneticinin çevrimiçi içi ortamlarda personeli ile bilgi paylaşımını nasıl gerçekleştirdiğine yönelik ifadelerden derlenmiş görüşlerden “çevrimiçi bilgi akışı sağlama” koduna ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“...bilgi akışı okula yönetmelik geldiğinde imza karşılığında öğretmenlere tebliği ile sağlanır. Ayrıca whatsapp uygulaması üzerinden kurulan grupta resmi olmayan duyurulur yapılmaktadır...” (T7)*

*“...son zamanlarda daha az toplantı daha fazla Google drive, icloud vb ortamlarda ortak dosya üzerinde fikir paylaşımına gitmekteyiz...” (T1)*

Yöneticinin bilgi paylaşımına yönelik yetersiz görülen davranışlarını ifade eden görüşlerinden derlenmiş “yavaş bilgi akışı” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...bilgi akışı yok denecek düzeyde... Baska okullardan öğreniyoruz her şeyi (sinav başvuruları, sınav tarihleri, hizmetçi eğitim başvuru tarihleri, MEB bünyesinde gerçekleştirilmesi gereken yarışmaları, vs...). Genellikle son başvuru tarihleri geçtikten sonra bilgilendirilme yapıyor...” (T4)*

Yöneticinin sosyal medya araçlarını etkin kullanılmasına yönelik yetersiz davranışlarını açıklayan görüşlerden derlenmiş “sosyal medya ile etkileşimde zayıflık” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...mesela sosyal medya? hemen her sosyal mecrada varız ancak tamamen sosyal medyadan sorumlu müdür yardımcısının inisiyatifine bırakılmış durumda. Okulun vizyonunu yansıtması gereken sosyal medya hesapları çok amatör sayfalardan ibaret. Haliyle veli ya da öğrenci ile sosyal medyadan etkileşim kuramıyoruz. Başarısız bir hesabı takip etmek istemiyorlar...” (T10)*

Yöneticinin eğitim alanında gerçekleştirilen teknolojik yeniliklere olan duyarlı davranışlarını açıklayan görüşlerden “eğitim teknolojilerine duyarlılık” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

“...eğitim ve öğretim konusunda öğretmenleri daha çok dijital materyal kullanmaya yönlendiren bir yöneticimiz var. Ayrıca her öğrencinin bilgiye en kısa sürede ne şekilde ulaşabileceği konusunda eğitim modülleri hazırlamış ve bu konuda bizlerin eğitim almasını sağlamıştır. Dijital çağda bilgi ezberlemeden öte bilgiye en kısa ve doğru şekilde nasıl ulaşılacağı konusunda öğrencilerin geliştirilmesi gerekliliğinin çok önemli olduğunu düşünmekteyim...” (T6)

Yöneticinin bilgisayar teknolojileri kullanımına yönelik becerilerini ifade eden görüşlerden derlenmiş “etkin bilgisayar kullanımı” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

“...yöneticimizin, temel düzeyde bilgisayar kullanabildiğini düşünüyorum. Bunları açmak gerekirse; MS Office uygulamaları, Windows işletim sistemi gibi... Ancak bu durumu genç bir müdür olmasına bağlıyorum. Tamamen nesil ile ilgili bir durum bu...” (T2)

“Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Çevikliği” alt boyutu ile ilgili sorulara ilişkin İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmen katılımcıların yanıtlarına göre analiz sonuçlarından elde edilen frekanslar, kodlar ve katılımcı numaraları Tablo 4.174’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.174. Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Çevikliği Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - İngiltere**

Kod	Katılımcılar	Frekans
Bilgi Toplama Becerileri	U1,U2,U3,U4,U6,U8,U12	7
Çevrimiçi Bilgi Akışı Sağlama	U1,U2,U3,U9,U11,U13	6
Eğitim Teknolojilerine Duyarlılık	U1,U2,U3,U5,U6,U8,U10,U12	8
Sosyal Medya ile Etkileşim	U3,U4,U9,U12,U14	5
Bilgi Toplama Becerileri Eksikliği	U5,U13,U15	3
Teknoloji Becerileri Eksikliği	U5,U7,U8,U10,U14,U13,U15	7

“Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Çevikliği” alt boyutu bağlamında; altı kod oluşturulmuş ve bu kodlar bünyesinde okul yöneticilerinin sergiledikleri çevik liderlik davranışlarından

dördünün ilgili alt boyutun rollerine uygun olduğu ikisinin ise ilgili alt boyuta tamamen karşıt davranış türleri olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcı görüşlerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir.

Katılımcı görüşlerinden “bilgi toplama becerileri” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...he is equipped with the skill to find and obtain information, and evaluate its relevance in the digital platforms...” (U6)*

Yöneticimiz, bilgiye ulaşma, elde etme ve dijital platformlardaki önemini değerlendirme becerisi ile donatılmıştır.

*“...he has absolutely ability to critically analyze the information which one is obtained from digital environment...” (U12)*

Dijital ortamdan elde edilen bilgileri eleştirel bir süzgeçten geçirerek analiz etme yeteneğine sahiptir.

Katılımcı görüşlerinden “çevrimiçi bilgi akışı sağlama” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...our leader set up channels to meet us in the digital area by using one of the instant messaging and communication tools, Microsoft Teams. All of them are the member of “General Channel” in any team as a space to post announcements, introduce staff, and add important documents that need to be referred to often. (U13)*

Liderimiz, anlık mesajlaşma ve iletişim araçlarından biri olan Microsoft Teams uygulamasını kullanarak dijital alanda bize ulaşmak için kanallar

kurdu. Hepsi herhangi bir ekipte duyuru yayınlamak, personeli tanıtmak ve sıkça başvurulması gereken önemli belgeler eklemek için geliştirilmiş bir alan olarak Genel Kanal'a üyedir.

Katılımcı görüşlerinden “sosyal medya ile etkileşim” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...he has strong conscious of the importance on digital footprint of the school that's why he always tries to enhance our school's vision, key messages and values social media platforms. Social media platforms are easy way to interact with parents and children...” (U14).*

Yöneticimiz, okulun dijital ayak izi öneminin bilincinde, bu yüzden okulumuzun vizyonunu, temel mesajlarını ve sosyal medya platformlarını her zaman önemser. Sosyal medya platformları ebeveynlerle ve çocuklarla etkileşim kurmanın kolay bir yoludur.

Katılımcı görüşlerinden “bilgi toplama becerileri eksikliği” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...she is usually rolling out a project without getting information or testing...” (U5)*

Genellikle bilgi toplamadan veya test etmeden bir proje hazırlar...”

Katılımcı görüşlerinden “eğitim teknolojilerine duyarlılık” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...we are sensitive to DSA (Disabled Students' Allowances), and we are integrated to new classroom standards, highly equipped with technology for*

*these students. we have just started to give more importance to the study of L2 Open class...” (U12).*

DSA'ya (Engelli Öğrenci Ödenekleri) duyarlıyız ve bu öğrenciler için son derece donanımlı yeni sınıf standartlarına entegre olduk. L2 Açık sınıf çalışmasına daha fazla önem vermeye başladık.

Katılımcı görüşlerinden “teknoloji becerilerinin eksikliği” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümelere şu şekilde belirtilmiştir:

*“...I don't think NPQH (The National Professional Qualification for Headship) content areas include higher digital qualifications. School leaders are still monitoring the staff or process in an oldfashioned way...” (U15)*

NPQH (Okul Yöneticileri için Ulusal Mesleki Yeterlilik) içerik alanlarının yüksek dijital nitelikler içerdiğini düşünmüyorum. Okul liderleri personeli veya süreci hala eski yöntemler ile izlemektedirler.

*“...I remember one time we were going to New York for conference for a club and our leader did not know that he can buy the air ticket in bulk... so we each ended up with different time of arrival...” (U10)*

Klüple bir konferans için New York'a gideceğimizi hatırlıyorum ve liderimiz uçak biletini toplu olarak alabileceğini bilmiyordu ... bu yüzden her birimiz farklı zamanlarda indik.

#### 4.2.5. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği Özelliklerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Nitel Bulgular

“Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği” alt boyutu ile ilgili yöneticilerin belirsizlik içeren, muğlak ve değişim gerektiren koşullara yönelik davranışlarının ve inovatif süreçlerdeki lider rolünün belirlenmesine yönelik sorulara ilişkin Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmen katılımcıların yanıtlarına göre analiz sonuçlarından elde edilen frekanslar, kodlar ve katılımcı numaraları Tablo 4.175’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.175. Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - Türkiye**

Kod	Katılımcılar	Frekans
Geniş Perspektiften Bakabilme	T1,T6,T7,T8,T11,T12,T13	7
Yenilikçi anlayış	T1,T5,T6,T10,T11	5
Olası Değişim Süreçlerine Öngörü	T1,T2,T3,T5,T6,T8,T11,T12,T13	9
Çevreye Uyum Sağlama	T5,T6,T10,T12	4
Deneyimle Güncellenme	T1,T5,T10,T12	4
Değişen Örgütsel İçerikle Uyum	T1,T2,T3,T5,T6,T9	6
Statükoyu Koruma	T4,T7,T9,T10,T15	5

“Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği” alt boyutu bağlamında; yedi kod oluşturulmuş ve bu kodlar bünyesinde okul yöneticilerinin sergiledikleri çevik liderlik davranışlarından altısının ilgili alt boyutun rollerine uygun olduğu birinin ise ilgili alt boyuta tamamen karşıt davranış türleri olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcı görüşlerine ilişkin ifadeler yer verilmiştir.

Yöneticinin bakış açısı derinliğini ve olaylara inovasyonel yaklaşımını açıklayan görüşlerden “geniş perspektiften bakabilme” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...okulun ilk açıldığı zaman ile şimdiki hali kıyaslanırsa ilk başta fiziki şartlar geliştirilmiştir. Okulun bahçesi öğrencilerin daha fazla spor yapabileceği bir hale dönüştürülmüştür. Öğrencilerin boş zamanlarında vakit*

*geçirebilmesi amacıyla konferans salonunda belirli bir program ile film gösterimi başlamıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin ortak vakit geçirebilmesi ve kaynaşabilmesi amacıyla masa tenisi, satranç gibi ödüllü turnuvalar düzenlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin havuzlu tesislerde kamp yapması sağlanarak ders çalışma eğlenceli bir hale getirilmeye çalışılmıştır. Öğrenci için tekdüze bir eğitim-öğretim uygulamalarından ziyade, onların sosyal, bilişsel ve davranışsal bağlamda gelişimini önemseyen, eğitim faaliyetlerini çok yönlü bir olgu olarak ele alan bir yöneticimiz vardır...” (T6)*

Yöneticinin yeniliklere yönelik yaklaşımını açıklayan görüşlerden derlenmiş “yenilikçi anlayış” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...Fatih projesi ile birlikte her sınıfta akıllı tahta olması ve öğrencilere tablet dağıtılması sağlanmıştır. Yöneticimiz teknoloji araçlarının eğitim süreçlerine entegre edilmesi konusunda gerekli çabayı gösterir. Bu konuda bir de kendisi tarafından görevlendirilmiş yürütücü müdür yardımcımız vardır. Ben kendi dersimde öğrencinin daha kolay tekrar yapmasını sağlamaya çalışıyorum. Öğretmenin merkezde ve öğrencinin edilgen konumda olduğu geleneksel öğrenme modeli tamamen değişti. Artık, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin aktif bir parçası olduğu etkileşimli ve proje tabanlı öğrenmeler çok yaygın...” (T1)*

Yöneticinin beklenen değişimlere karşı tutumunu açıklayan görüşlerden derlenmiş “olası değişim süreçlerine öngörü” koduna ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“...yöneticim değişim süreçlerine karşı öngörü sahibidir ya da bu tip değişiklikleri çok önceden haber alabilecek bir bilgi ağına sahiptir. Her fırsatta bu olası değişikliklere öğretmenleri zihinsel olarak hazırlamaya çalışmaktadır. Böylelikle değişikliğe uyumun ilk aşamasını etkili bir şekilde sağlamaktadır. Örneğin sosyal etkinlik modülünün ikinci dönem aktif*



*olabileceğini, öğretmenlerin sosyal etkinliklere önem vermesinin gerekliliğini yapılan toplantılarda sürekli dile getirmiştir...” (T6)*

*“...Türkiye’de her zaman değişiklik olma ihtimali vardır. Bunun bilincinde olan müfredat değişikliğine karşı iletişimde olduğu yayınlarla gerekli kitap değişikliklerini anında sağlamaktadır. Sınav sistemi değişikliğinde branş öğretmenlerinden analiz çalışması isteyerek gerekli olan derslerde ek programlar ayarlar...” (T8)*

Yöneticinin okulun içinde bulunduğu fiziki ortamla uyumunu kolaylaştırmaya yönelik çabalarına ilişkin görüşlerden derlenmiş “çevreye uyum sağlamak” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...yenileşmeye, olumlu gelişmelere her daim açık bir kurumdur. Kendi kültürünü koruma çabası ile birlikte olumlu olan ve okulun gelişimini sağlayan her türlü çevresel etkiye duyarlıdır. Bunlar; diğer okullarla gerektiğinde entegre olabilme, okulun içinde bulunduğu şehrin koşullarına göre okulda değişim yaratabilme gibi durumlardır...” (T10)*

Yöneticinin geçmiş tecrübelerinden ders çıkarma ve geleceği bu şekilde şekillendirme çabasına yönelik görüşlerden derlenmiş “deneyimle güncellenme” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...yöneticimiz tecrübeye çok değer vermekle birlikte uyum sağlamaya açık bir yapısı vardır. Daha önce başarısız olduğu değişimlerin başarısızlık nedenlerini tespit ettikten sonra aynı konuda yapılması gereken değişikliklerde bütün öğretmen ve yöneticileri aynı hataları yapmamaları konusunda uyarır...”(T1)*

Yöneticinin mevcut durumu koruma isteği ve yeniliklere kapalı olma davranışlarına yönelik düşünceleri ifade eden görüşlerinden “statükoyu korumak” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...görev yaptığım okul devlet okulu olduğundan yenilikler kurumsal olarak yaşanmamaktadır. Bakanlıktan talimat gelmediği sürece herhangi bir konuda yenileşme yoluna gidilmemektedir. Yöneticimiz bu konuda talimatlara uyarak ve mevcut düzeni koruyarak, olması gerekeni yaptığını düşünmektedir...”*  
(T7)

“Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği” alt boyutu ile ilgili sorulara ilişkin İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmen katılımcıların yanıtlarına göre analiz sonuçlarından elde edilen frekanslar, kodlar ve katılımcı numaraları Tablo 4.176’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.176. Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - İngiltere**

Kod	Katılımcılar	Frekans
Belirsizliklerle başa çıkabilmek	U1,U2,U3,U6,U8,U11,U12	7
Yenilikçi anlayış	U1,U2,U3,U5,U6,U8,U9,U10,U11,U12,U13	11
Olası değişim süreçlerine öngörü	U1,U2,U3,U4,U5,U6,U8	7
Çevreye uyum sağlamak	U6,U10,U11,U13	4
Değişen örgütsel içerikle uyum	U1,U2,U3,U5,U6,U9,U11	7
Değişime direnç	U5,U14,U15	3

“Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği” alt boyutu bağlamında; altı kod oluşturulmuş ve bu kodlar bünyesinde okul yöneticilerinin sergiledikleri çevik liderlik davranışlarından beşinin ilgili alt boyutun rollerine uygun olduğu birinin ise ilgili alt boyuta tamamen karşıt davranış türleri olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcı görüşlerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir.

Katılımcı görüşlerinden “belirsizlikle başa çıkabilmek” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...He can easily embrace uncertainty and handle challenges for triumphant in the end...” (U8)*

Belirsizlikleri anlayışla karşılar ve sonunda muzaffer olmak için zorluklarla başa çıkmaya çalışır.

*“...if there is still some ambiguity surrounding the decision, more information is sought till solutions...” (U6)*

Karar almada bir belirsizlik varsa, çözüm için daha fazla bilgiye ulaşmaya çalışır.

Katılımcı görüşlerinden “yenilikçi anlayış” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:”

*“...the library here was not well organized or funded and was in need of a quick overhaul. The leader introduced changes into the organization of the library and implemented them within a limited budget and little time. New furniture and decor was purchased and organized, new staff were hired, and excess books were stored or discarded...”(U9)*

Kütüphanemiz iyi düzenlenmemişti, finanse edilmiyordu ve hızlı bir revizyona ihtiyacı vardı. Yöneticimiz, sınırlı bir bütçe ve çok kısa bir sürede kütüphaneyi yeniden düzenledi. Yeni mobilya ve dekor satın alındı, yeni personel işe alındı ve fazla kitaplar depolandı veya elden çıkarıldı.

Katılımcı görüşlerinden “olası değişim süreçlerine öngörölü olmak” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümelere şu şekilde belirtilmiştir:

*“...he has strong foresight so he is always excellent in the rapid change. He is able to think on his feet and remain calm and encouraging us to the changes. He always has some stories or documentaries to help us learn more about the new subject we are working on...” (U2).*

Güçlü bir öngörüye sahip, bu yüzden hızlı değişim süreçlerinde her zaman mükemmel. Sakince ayakları yere basarak düşünebilir ve bizi değişikliklere teşvik edebilir. Üzerinde çalıştığımız yeni bir konu hakkında daha fazla bilgi edinmemize yardımcı olacak bazı hikayeleri veya belgeselleri her zaman vardır.

Katılımcı görüşlerinden “değişime direnç” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümelere şu şekilde belirtilmiştir:

*“...when she has to take abrupt decisions, she never listens to teammates or evaluate new conditions. She only wants to be sustainable with the current situation...Sadly, this leader performs badly all the time...” (U5)*

Ani kararlar alması gerektiğinde, asla takım arkadaşlarını dinlemez veya yeni koşulları değerlendirmez. Sadece mevcut durumda sürdürülebilir olmak istiyor... Ne yazık ki bu lider her zaman kötü performans gösteriyor.

Katılımcı görüşlerinden “değişen örgütsel içeriğe uyum sağlamak” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümelere şu şekilde belirtilmiştir:

*“...the leader has learned that the team at the time needed to drop old fashioned conceptions about what a library is supposed to do and to embrace*

*change. The leader enjoyed looking for new employees with skills that could enhance the new mission of the library... ” (U9)*

Liderimiz, kütüphane hikayesinde eski moda anlayışlarını bırakması ve değişimi kucaklaması gerektiğini öğrendi. Liderimiz, kütüphanenin yeni misyonunu geliştirebilecek becerilere sahip yeni çalışanlar aramaktan keyif aldı.

#### **4.2.6. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Davranış Özelliklerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Nitel Bulgular**

“Duygusal Bağlılık” alt boyutu ile ilgili liderlerin katılımcıların bağlılık düzeylerine olan etkisini ve katılımcıların içsel aidiyet düzeylerini açıklamaya yönelik sorulara ilişkin Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmen katılımcıların yanıtlarına göre analiz sonuçlarından elde edilen frekanslar, kodlar ve katılımcı numaraları Tablo 4.177’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.177. Duygusal Bağlılık Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - Türkiye**

<b>Kod</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>Frekans</b>
Öğretmenler Arası Olumlu İlişkiler	T5,T6,T10,T11,T12,T13	6
Meslek ve Öğrenci Sevgisi	T2,T3,T4,T5,T7,T8,T9,T11	8
Kurumla Özdeşim Kurma	T1,T5,T10,T12,T13,T14	6
Yöneticinin Liderlik Tarzı	T2,T3,T6,T8	4
Kuruma Hissizleşme	T4,T7	2

“Duygusal Bağlılık” alt boyutu bağlamında; beş kod oluşturulmuş ve bu kodların dördünün öğretmenlerin duygusal bağlılık davranış özelliklerine uygun birinin ise ilgili alt boyuta tamamen karşıt davranış özelliğinde olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcı görüşlerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir.

Katılımcı görüşlerinden öğretmenler arasındaki dostluk enerjisinin desteklenmesine yönelik olarak oluşturulmuş “öğretmenler arası olumlu ilişkiler” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...kendimi okula bağlı hissetme nedenlerimden biri öğretmenler arası dostluk ilişkileridir. Deneyim ve uyum enerjisinin birleşmesiyle maddi çıkarılardan ziyade manevi ilişkiler ön plana çıkmaktadır.. İnsani değerlere saygı önemlidir...” (T10)*

Katılımcı görüşlerinden öğrenci ve öğretmenlik sevgisine vurgu yapan görüşlerden derlenmiş “meslek ve öğrenci sevgisi” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...bu kurumda kalmalıyım çünkü ben bir öğretmenim ve öğrencilerimi seviyorum...” (T3)*

Katılımcı görüşlerinden kurum vizyonuna bağlılık ifade eden “kurumla özdeşim kurma” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...köklü bir kurumda çalışıyoruz, bu durum kendimi kurumla özdeşleştirmeme en önemli etken...” (T1)*

Katılımcı görüşlerinden yöneticinin liderlik tarzının duygusal bağlılığa yön vermesi ile ilişkilendirilen ifadelerden derlenmiş “yöneticinin liderlik tarzı” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...içsel bir aidiyet oluşması için bence en önemli konu adalettir. Kurum içindeki uygulamalarda yönetici adil davranıyorsa bende aidiyet duygusu oluşur. Ayrıca ortak amaç ve işleyiş sonucu ortaya çıkan başarının verdiği haz benim aidiyet duygumu güçlendirir...”(T6)*

Katılımcı görüşlerinden kurumla duygusal bağların azalması düşüncelerini içeren “kuruma hissizleşme” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“..bir süre sonra bu kurumda çalışmak için ekstra bir özellik gerektiğine inanmıyorum. Zor çalışma koşullarında sıradan işler yapmaktansa çalışma süresini uzatarak fazla çalışıyorum ama bu durum bireyselliğimi ve kuruma karşı duygusuzlaşmamı sağlıyor...”(T7)*

“Duygusal Bağlılık” alt boyutu ile ilgili liderlerin katılımcıların bağlılık düzeylerine olan etkisini ve katılımcıların içsel aidiyet düzeylerini açıklamaya yönelik sorulara ilişkin İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmen katılımcıların yanıtlarına göre analiz sonuçlarından elde edilen frekanslar, kodlar ve katılımcı numaraları Tablo 4.178’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.178. Duygusal Bağlılık Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - İngiltere**

<b>Kod</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>Frekans</b>
Paydaşlar Arası Takım Çalışması	U1,U2,U3,U5,U7,U10,U11,U12,U13	9
Öğrenci Sevgisi	U1,U3,U10,U11,U12	5
Mesleki Adanmışlık	U1,U3,U4,U7,U8,U9,U10	7
Kurum Vizyonuna Bağlılık	U3,U4,U5,U7	4
Yöneticinin Liderlik Tarzı	U1,U3,U6	3

“Duygusal Bağlılık” alt boyutu bağlamında oluşturulmuş beş kodun hepsinin duygusal bağlılık davranış özelliklerine uygun olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcı görüşlerine ilişkin ifadeler yer verilmiştir.

Katılımcı görüşlerinden “paydaşlar arası takım çalışması” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümelere şu şekilde belirtilmiştir:

*“...the school is like my second house, friendly colleagues, team spirit... the school is tight knit; students, parents and teachers get heavily involved each other...” (U1)*

Bu okul benim ikinci evim, arkadaş canlısı meslektaşlarım, takım ruhu... okul sıkıca örülmüş gibi; öğrenciler, veliler ve öğretmenler birbirleriyle yoğun bir şekilde ilgileniyorlar.

*“...it's all about support and unity, and mutual respect. Every stakeholders of the school admit not one person can do this profession completely by himself...” (U10)*

Her şey destek ve birlik ve karşılıklı saygı ile ilgili. Okulun her bir paydaşı, tek bir kişinin bu mesleği tamamen kendi başına yapamayacağını kabul etmektedir.

Katılımcı görüşlerinden “öğrenci sevgisi” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümelere şu şekilde belirtilmiştir:

*“...as a teacher I am committed to the mission of serving students, more than I am to the organization. I'm totally motivated to the cause of helping these lovely students ...” (U3)*

Bir öğretmen olarak, organizasyondan ziyade öğrencilere hizmet etme görevine bağlıyım. Bu güzel öğrencilere yardım etme nedenlerime tamamen motiveyim.

*“...if you are not sympathize with students, you can't effectively help them. You can't help a student. You got to have some passion when it comes to dealing*



*with students with some disadvantages such as drug addiction, and sexual abuse victims...” (U10)*

Eğer öğrencilere sempati duymuyorsanız, onlara etkili bir şekilde yardım edemezsiniz. Tek bir öğrenciye yardım edemezsiniz. Yeri geldiğinde uyuşturucu bağımlılığı ve cinsel istismar kurbanlığı gibi bazı dezavantajları olan öğrencilerle uğraşmak konusunda biraz tutkunuz olmalı.

Katılımcı görüşlerinden “mesleki adanmışlık” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümelere şu şekilde belirtilmiştir:

*“...dedication is important because it’s what’s going to drive us. If you’re not motivated about your profession, how are you able to going to be sensitive of the students that you are impacting at school?..” (U7)*

Özveri önemlidir çünkü bizi harekete geçirecek olan budur. Mesleğinize motive değilseniz, okulda etkiniz altında olan öğrencilere karşı nasıl duyarlı olacaksınız?

*“...dedication keeps me motivated to my job. Teachers all know that teaching is not a very lucrative profession. So, the fact that you’re dedicated to have a passion to help people, despite not getting the amount of pay, it keeps you going...”(U1)*

Özveri beni işime motive ediyor. Öğretmenler, bu mesleğin çok kazançlı bir meslek olmadığını bilirler. Bu nedenle, ödeme miktarını almamasına rağmen, insanlara yardım etme tutkusuna adanmış olmanız sizi bu işte devamlı kılar.

Katılımcı görüşlerinden “kurum vizyonuna bağlılık” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...I am very committed to the vision, but commitment to the organization sometimes fluctuates...” (U7)*

Okulun vizyonuna çok bağlıyım ancak kuruma olan bağlılığım zaman zaman dalgalanıyor.

Katılımcı görüşlerinden “yöneticinin liderlik tarzı” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...our leader is to first who is always able to motivate me to do better, and there are more leaders like that in this organization...” (U6)*

Liderimiz beni her zaman daha iyisini yapmam için motive edebilecek ilk kişidir ve bu organizasyonda böyle başka liderler de var.

#### **4.2.7. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmenlerin Devam Bağlılığı Davranış Özelliklerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Nitel Bulgular**

“Devam Bağlılığı” alt boyutu ile ilgili katılımcıların bağlılık düzeylerinin açıklanmasına yönelik sorulara ilişkin Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmen katılımcıların yanıtlarına göre analiz sonuçlarından elde edilen frekanslar, kodlar ve katılımcı numaraları Tablo 4.179’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.179. Devam Bağlılığı Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - Türkiye**

<b>Kod</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>Frekans</b>
Okulun Fiziki Konumu ve Ulaşım Kolaylığı	T2,T3,T6,T10,T11	5
İyi Ödeme Koşulları ve Özlük Hakları	T1,T2,T3,T6,T7,T12,T13	7
MEB Atama Koşulları	T4,T7,T8,T9,T11,T14	6
Düşük Ücret Koşulları	T4,T10,T15	3

“Devam Bağlılığı” alt boyutu bağlamında; dört kod oluşturulmuş ve bu kodların üçünün öğretmenlerin duygusal bağlılık davranış özelliklerine uygun olmasına karşın birinin ise ilgili alt boyuta tamamen karşıt davranış özelliğinde olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcı görüşlerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir.

Katılımcı görüşlerinden okulun sahip olduğu olanakların, yerinin ve ulaşımının öğretmenlerin devam bağlılığına katkılarına yönelik görüşlerden derlenmiş “okulun fiziki konumu ve ulaşım kolaylığı” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...eve yakın ve labaratuvarımız var...”(T2)*

Katılımcı görüşlerinden öğretmenlere sağlanan finansal katkıların devam bağlılığına katkılarına yönelik görüşlerden derlenmiş “iyi ödeme koşulları ve özlük haklar” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...kurumda çalışmadığım zaman para kazanmak için ya dershanede çalışmam gerekir ya da özel ders vermem. Bu iki alternatifte de maddi olarak gelir seviyemin düşeceğini düşündüğümünden şu an var olan işimi asla kaybetmek istemem. Ancak devlet memurluğunun sağladığı güvence sayesinde işimi kaybedeceğime dair herhangi bir kaygı taşımamaktayım. Devlet memuru olmanın verdiği garantiler olmasa neden bu işi tercih edelim ki...” (T7)*

Katılımcı görüşlerinden kamu personeline yönelik merkezi atama koşullarının devam bağlılığına katkılarına yönelik görüşlerden derlenmiş “MEB atama koşulları” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...kötünün iyisini tercih ettiğimi düşünüyorum. Örneğin fiziksel şartlarının, öğrenci profiline daha iyi olduğu bir okulda görev yapmak isterdim ama o*

*okullarda branşımızda açık olmadığı için nispeten çevresindeki okullara göre daha iyi olduğunu düşündüğüm bu okulu tercih ettim...” (T8)*

Katılımcı görüşlerinden öğretmenlere sağlanan finansal yetersizliklerin devam bağlılığına olumsuz katkılarına yönelik görüşlerden derlenmiş “düşük ücret koşulları” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...icra ettiğimiz mesleğin hakkı, madden verilmediğinde insanın özel hayatında mutlu olması güçleşiyor. Haliyle bu durum kurumuna ve mesleğine duyduğu sevgiyi de sarsıyor...” (T4)*

“Devam Bağlılığı” alt boyutu ile ilgili sorulara ilişkin İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmen katılımcıların yanıtlarına göre analiz sonuçlarından elde edilen frekanslar, kodlar ve katılımcı numaraları Tablo 4.180’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.180. Devam Bağlılığı Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - İngiltere**

<b>Kod</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>Frekans</b>
Okulun Fiziki Konumu ve Ulaşım	U1,U3,U4,U6,U8,U9,U10,U11	8
İyi Ödeme Koşulları	U3,U4,U5,U6,U8,U10,U11,U12	8
Düşük Ücret Koşulları	U1,U2,U7,U9,U14	5
Mesleki Deneyim	U1,U3,U10	3

“Devam Bağlılığı” alt boyutu bağlamında; dört kod oluşturulmuş ve bu kodların ikisinin öğretmenlerin duygusal bağlılık davranış özelliklerine uygun olmasına karşın diğer ikisinin ise ilgili alt boyuta tamamen karşıt davranış özelliğinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aşağıda katılımcı görüşlerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir.

Katılımcı görüşlerinden “okulun fiziki konumu ve ulaşım” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...good facilities for both education and extra curricular, an atmosphere of transparency and teamwork, close proximity to home...” (U3)*

Hem eğitim hem de müfredat için iyi olanaklar, şeffaflık ve ekip çalışması ortamı, eve yakınlık...

Katılımcı görüşlerinden “iyi ödeme koşulları” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...decent payment, my spouse also works in nearby location and the location has low crime rate. It would be a hassle to acquire a new job...” (U8)*

Memnun edici ödeme koşulları, eşimin de yakınlarda çalışıyor oluşu ve düşük suç oranı, yeni bir iş edinmenin zorlukları...

Katılımcı görüşlerinden “düşük ücret koşulları” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...I do not have any material commitment to this organization. The school is not at high standards as it should be. Well, I deserve more!..” (U9)*

Bu organizasyona madden bağımlılığım yok. Okul olması gerektiği gibi yüksek standartlarda değil. Daha fazlasını hak ediyorum!

Katılımcı görüşlerinden “mesleki deneyim” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...teachers, committed to the school have been with this school for at least 10 years, but the millennials are committed to the students, but we do not care about remaining with this school..” (U3)*

Okula bağılı olan öğretmenler en az 10 yıldır bu okuldalar, ancak genç olanlar öğrencilere bağılı, bu okulda kalmayı umursamıyoruz.

*“...there’s a high turnover rate but I have been here 13 years, and the school has changed its focus to be committed to the community, and that was very positive to me. I view as long as my organization is working for stakeholders which is what I always support, then my commitment would continue to them...” (U10)*

Yüksek bir sirkülasyon oranı var bu okulda ama 13 yıldır buradayım ve okul topluma uyum sağlamak için odağını değıştirdi ve bu benim için çok olumlu oldu. Organizasyonum her zaman desteklediğim paydaşlar için çalıştığı sürece, ona bağılılığım devam edecektir.

#### **4.2.8. Türkiye ve İngiltere’de Görev Yapmakta olan Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmenlerin Normatif Bağılılık Davranış Özelliklerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Nitel Bulgular**

“Normatif Bağılılık” alt boyutu ile ilgili katılımcıların bağılılık düzeylerinin toplumsal değerlerden etkilenme düzeyine yönelik sorulara ilişkin Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmen katılımcıların yanıtlarına göre analiz sonuçlarından elde edilen frekanslar, kodlar ve katılımcı numaraları Tablo 4.181’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.181. Normatif Bağılılık Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - Türkiye**

<b>Kod</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>Frekans</b>
Sosyal Sorumluluk Duygusu	T1,T2,T4,T5,T6,T7,T8,T10,T11,T12	10
Vatan Sevgisi	T1,T2,T3,T4,T8,T10,T11,T12,T14	9
Görev ve Yetki Sorumluluğı	T1,T2,T8,T9,T10,T14	6

“Normatif Bağıllık” alt boyutu bağlamında oluşturulmuş üç kodun hepsinin normatif bağıllık davranış özelliklerine uygun olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcı görüşlerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir.

Katılımcı görüşlerinden öğrencilere ve topluma duyulan sorumluluk hissini normatif bağıllığı etkilemesine yönelik görüşlerden oluşturulmuş “sosyal sorumluluk duygusu” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...eğitim öğretimin sağlıklı olarak yürütülmesinde etkili olma sorumluluğu... bilgi ışığı altında yetiştirilmesi gereken bir çok öğrenci olması...” (T5)*

Katılımcı görüşlerinden ülke ve millet sevgisinin vurgulandığı ifadelerle yönelik oluşturulmuş “vatan sevgisi” koduna ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“...kurumların, yöneticilerin ve durumların geçici olduğunu düşünerek elimden gelenin en iyisini yapmam gerektiğini düşünürüm. En çok da Mustafa Kemal Atatürk'ün "Vatanını en çok seven görevini en iyi yapandır" sözünden güç alırım...” (T8)*

*“...elbette var. Bunun nedeni devletime olan bağlılığım, milletime ve mesleğime olan saygım, inancımın gerekliliğidir...” (T10)*

Katılımcı görüşlerinden meslek etiği normlarının desteklendiği görüşleri içeren “görev ve yetki sorumluluğu” koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...her ne kadar kuruma karşı bir aidiyet duygum olmasa da maaş aldığımdan dolayı aldığım maaşın karşılığı olarak en iyi şekilde üzerime düşen görevleri yapmaya çalışmaktayım..”(T2)*

“Normatif Bağlılık” alt boyutu ile ilgili sorulara ilişkin İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmen katılımcıların yanıtlarına göre analiz sonuçlarından elde edilen frekanslar, kodlar ve katılımcı numaraları Tablo 4.182’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.182. Normatif Bağlılık Bağlamında Katılımcı Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi - İngiltere**

<b>Kod</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>Frekans</b>
Sosyal Sorumluluk Duygusu	U1,U3,U4,U6,U10,U11,U13	7
Görev ve Yetki Bilinci	U1,U2,U3,U4,U6,U10,U12,U13,U14	9

“Normatif Bağlılık” alt boyutu bağlamında oluşturulmuş her iki kodun da normatif bağlılık davranış özelliklerine uygun olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcı görüşlerine ilişkin ifadeler yer verilmiştir.

Katılımcı görüşlerinden “sosyal sorumluluk duygusu” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“... I am committed to the profession of teaching, but my commitment to the organization is not high. Education is a fundamental right for all the children...” (U6)*

Öğretmenlik mesleğine bağlıyım, ancak organizasyona olan bağlılığım yüksek değil. Eğitim tüm çocuklar için temel bir haklıdır.

Katılımcı görüşlerinden “görev ve yetki bilinci” koduna ilişkin katılımcı görüşlerinin orijinal dildeki ifadeleri ve tercümeleleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“...well, if you don't have an ethical codes about this task then you are going to be upset with your daily duties. But also, it's going to be difficult with the populations that you work with just because you're not going to be doing level*



*of teaching that I think needs to be done and the service to your students...”*  
(U3)

Bu görevle ilgili etik bir kodunuz yoksa, günlük görevlerinizden rahatsız olursunuz. Ama aynı zamanda, sadece yapılması gerektiğini düşündüğünüz seviyede bir öğretim yapamayacaksınız ve birlikte çalıştığınız nüfus için zor bir durum.



## **BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA**

Değişim frekansının karşı konulamaz sıklıkta yaşandığı günümüzde, belirsizlik ve muğlaklık kaynaklı karmaşanın yarattığı kaotik ortamlarda muvaffak olmaya yönelik örgütsel arayışlar sürmektedir. Bu arayışlar içerisinde gerek örgütün psikolojik dinamiklerinde gerekse kemikleşmiş bir yönetim dinamizminde örgütsel problemlere yanıt verebilen çözüm önerilerinden biri olarak “çeviklik” dikkat çeken bir kavramdır. Bu kaos ortamında liderlik yapabilmek için sahip olunması gereken çeviklik özellikleri oldukça önemlidir. Diğer taraftan bireylerin kurumlarına duydukları bağlılıkların yüksek olmasının performanslarını dolayısıyla da örgütsel verimliliği arttırdığı; devamsızlık, işgören devir hızı gibi istenmeyen sonuçları ise azalttığı bilinmektedir. Çalışanların kurumlarının değerlerini ne derece önemsedikleri ve o kurumda kalma istekleri, büyük oranda örgütsel bağlılık kavramı ile açıklanırken günümüze dek yürütülmüş olan çalışmaların pek çoğu örgütsel bağlılığı etkileyen kavramlar arasında yöneticilerin liderlik tarzlarından bahsetmektedir. Bu bağlamda günümüz kaotik dünyasına önderlik edebilecek nitelikte görülen çevik liderlerin rol tanımları üzerine oturan bu araştırmada, temel olarak “Yöneticilerin sergiledikleri çevik liderlik davranışları, çalışanların örgütsel bağlılıklarını ne düzeyde etkilemektedir?” sorusuna araştırma kapsamında karşılaştırmalı olarak incelemek üzere gerek Türkiye gerek İngiltere’de görev yapmakta olan katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yanıt aranmıştır.

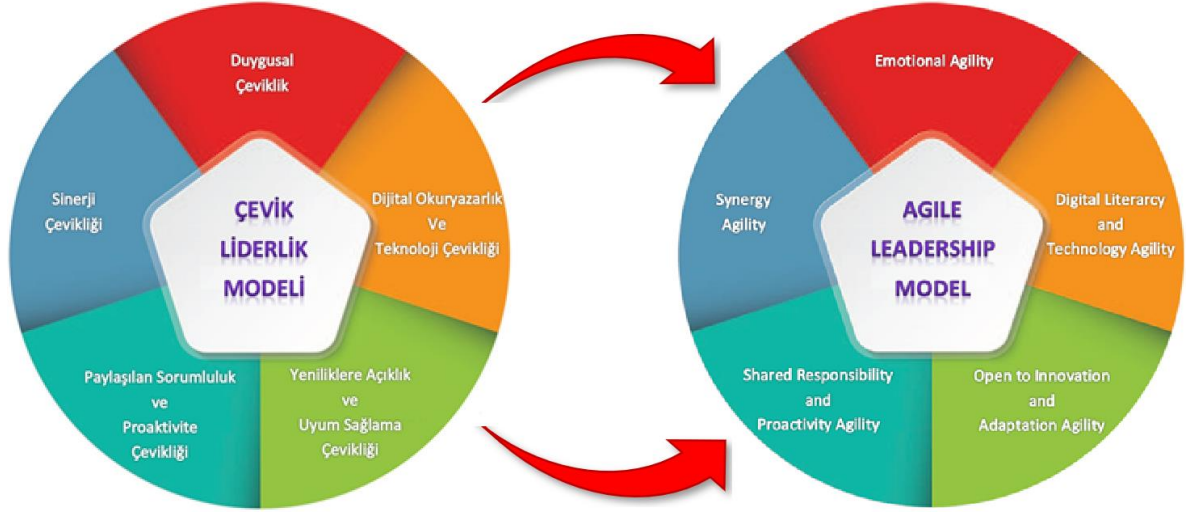
Bu bağlamda ilk olarak çevik liderlik özelliklerini oluşturan bileşenlerin neler olduğunun saptanmasına yönelik bir araştırma süreci geçirilmiştir.

### **5.1. Okul Yöneticilerinin Çevik Liderlik Özelliklerinin ve Alt Boyutlarının**

#### **Belirlenmesine, Nitel ve Nicel Bulgulara Yönelik Sonuçlar ve Tartışma**

İstanbul Anadolu Yakası’nda devlet okullarında görev yapmakta olan 1056 kişilik bir öğretmen ekibiyle yürütülmüş olan, okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin bileşenlerinin sınıflandırılmasına yönelik olan çevik liderlik ölçeği geliştirme çalışmasının sonucunda çevik liderlerin beş temel davranış özelliğine sahip oldukları görülmüştür. Öte yandan, çevik liderlik ölçeğinin İngiliz dili ve kültürüne uyarlanması için, Brighton&Hove

Bölgesi’nde görev yapmakta olan 255 kişilik bir öğretmen ekibiyle yürütülmüş çalışmalar sonucunda yöneticilerin çevik liderlik özelliklerinin beş bileşenli yapısını koruduğu görülmüştür. Çevik liderlik davranış özelliklerini gösteren bileşenler hem Türkçe hem de İngilizce olarak aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



**Şekil 5.1. Çevik Liderlik Bileşenleri – Türkiye ve İngiltere**

Şekil 5.1.’de İstanbul Anadolu Yakası’nda yürütülmüş olan “Çevik Liderlik Ölçeği” çalışmasının sonuçlarına göre çevik liderlik özelliklerinin beş bileşenli yapısının “Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği”, “Sinerji Çevikliği”, “Duygusal Çeviklik”, “Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Çevikliği” ve “Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği” unsurlarından oluştuğu görülmektedir. Öte yandan İngiliz dili ve kültürüne uyarlama çalışmalarının yürütüldüğü araştırmanın bulgularında ise çevik liderlik yapısının farklı bir dil ve kültürde yürütülmüş olan bir çalışmada da aynı bileşenlerden oluştuğu beş faktörlü yapısını koruduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Küresel bir nitelik taşıyabileceği düşünülen “Çevik Liderlik” bileşenlerinin İngiliz dili ve kültürüne uyarlanmış versiyonunda ulaşılmış olan bileşenler ise “Shared Responsibility and Proactivity Agility”, “Synergy Agility”, “Emotional Agility”, “Digital Literacy and Technology Agility” ve “Open to Innovation and Adoption Agility” unsurlarından oluşmaktadır.

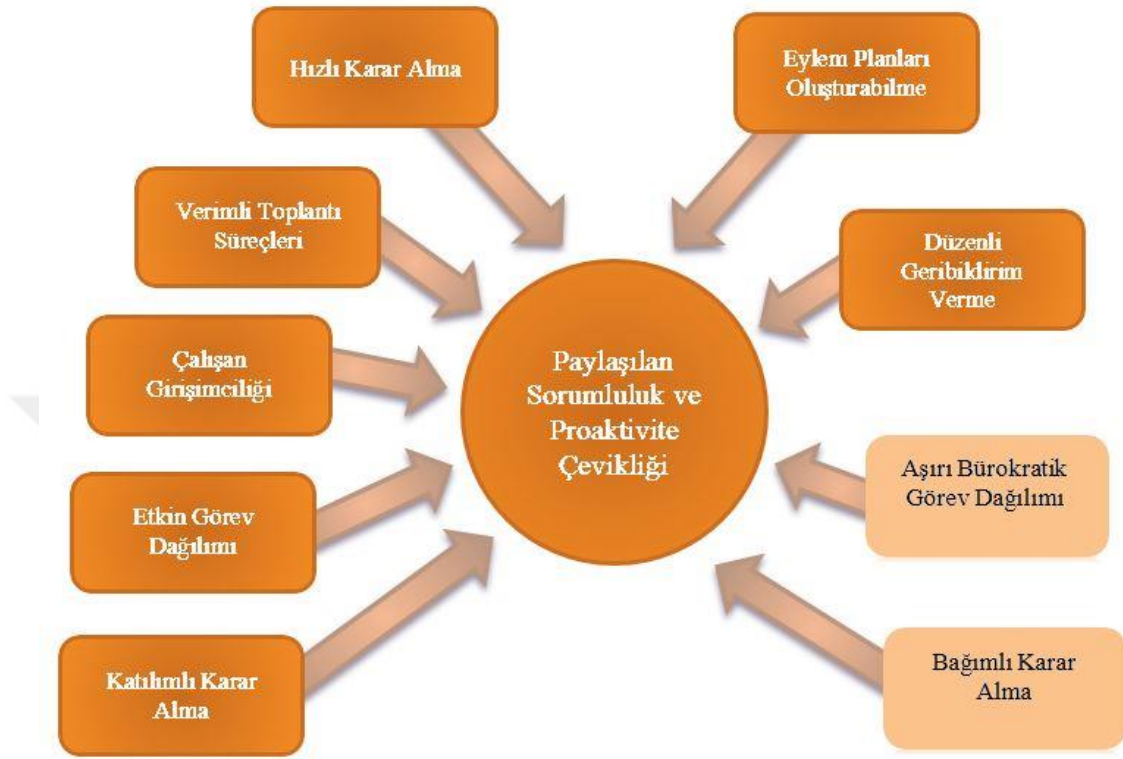
Çevik liderlik boyutlarının araştırma süreçleriyle tanımlanmasının ardından, tez kapsamında yanıt aranan birinci araştırma sorusu “Türkiye’de ve İngiltere’de okul yöneticileri ne ölçüde çevik liderlik paradigmasına uygun davranış özellikleri yansıtmaktadırlar?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin okul yöneticilerinin çevik liderlik davranış düzeylerine yönelik algıları, araştırma kapsamında yer alan her iki ülkede de çevik liderlik ölçeği toplamı ve alt boyutları puanları kapsamında tartışılmıştır.

Okul yöneticilerinin çevik liderlik davranış düzeylerini belirlemek üzere geliştirilen ölçekten elde edilmiş olan toplam puanlar incelendiğinde Türkiye okullarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin çevik liderlik puanları 3.92, İngiltere okullarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin çevik liderlik puanları ise 3,62 olarak belirlenmiştir. 1-5 arası derecelendirmeli Likert tipi ölçek modellerinde katılma derecelendirmelerinin “çok düşük (1 - 1,79), düşük (1,80 - 2,59, orta (2,60 - 3,39), yüksek (3,40 - 4,19) ve çok yüksek (4,20 - 5,00) şeklinde gerçekleştirildiği bilinmektedir. Bu bilgidен hareketle araştırma kapsamındaki okullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerinin çevik liderlik düzeyleri 3,40- 4,19 aralığında seyrettiği için bu özelliklerin yüksek düzeyde sergilendiği düşünülmektedir.

Çevik liderlik alt boyutları içerisinde bir değerlendirme gerçekleştirildiğinde ise en yüksek ortalamanın Türkiye okullarında 4.03 ile “Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Çevikliği” alt boyutuna, İngiltere okullarında ise 3,67 puan ile “Sinerji Çevikliği” ne ait olduğu görülmektedir. Öte yandan Türkiye okullarında çevik liderlik alt boyutlarına yönelik davranış özelliklerinin okul yöneticileri tarafından sergilenme düzeylerinin (3.85-4.03) puan aralığında seyrettiği ve en düşük düzeyin “Duygusal Çeviklik” bağlamında sergilendiği dikkat çekmektedir. İngiltere okullarında ise çevik liderlik alt davranış özelliklerinin okul yöneticileri tarafından sergilenme düzeylerinin (3.55-3.67) puan aralığında olduğu ve Türkiye’deki durumla benzerlik göstererek en düşük düzeyin “Duygusal Çeviklik” bağlamında sergilendiği görülmüştür.

### **5.1.1. Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği**

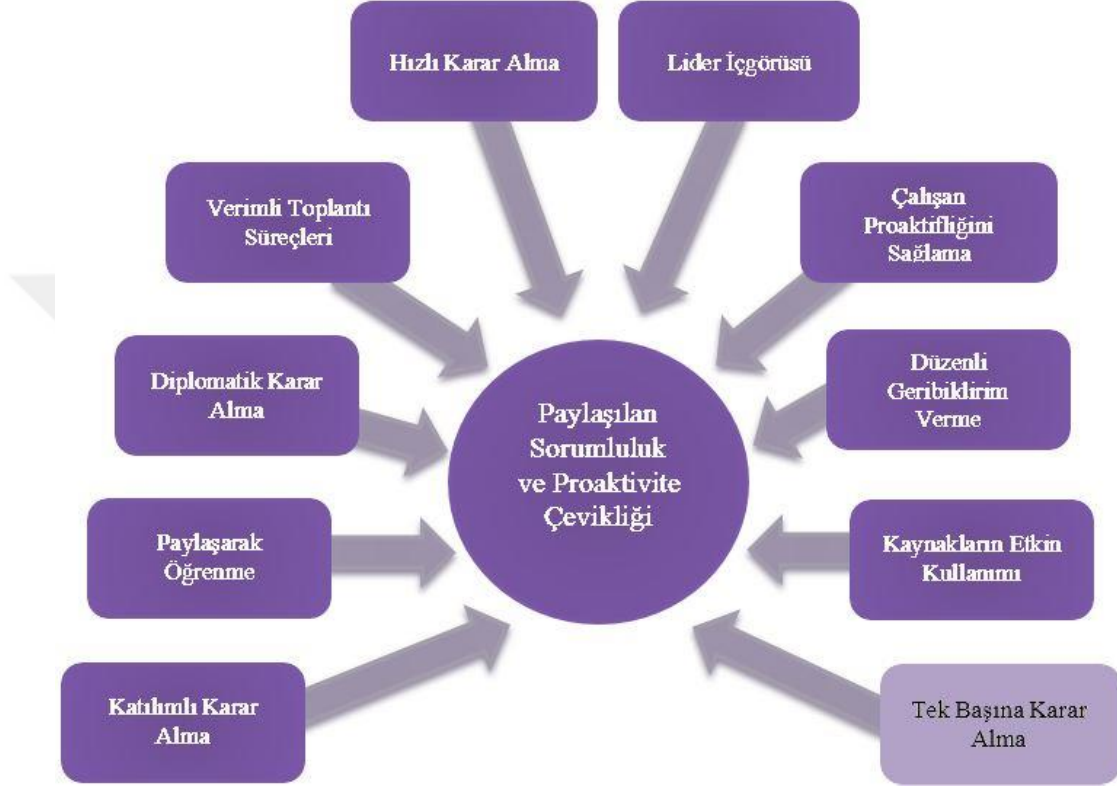
Najrani (2016) çevikliğin özünü oluşturan temel davranış şekillerinden en önemlisinin proaktivite çevikliği (proactivity agility) olduğunu belirtmiştir. Proaktiflik, doğası gereği öngörü sahibi olmayı ve hız oryantasyonuna bağlı kalmayı temel alan bir anlayıştır (Glasrud, 2000), dolayısıyla örgütsel yönetim süreçlerinde verimlilikten ödün vermemek için değişim dünyasının hızına yetişebilmek adına sorumlulukların paylaşılması gerekmektedir. Bu noktada gerek İngiltere gerekse Türkiye’den katılımcı öğretmenlerin algılarına göre belirlenmeye çalışılan okul yöneticilerinin “paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği” düzeyleri, okul yöneticilerinde bulunması gereken temel özelliklerden biri olarak düşünülebilir. Aynı zamanda öğretmenlerle görüşmeler sonucu elde edilmiş nitel bulgular incelendiğinde ortaya çıkan kodlar da bu görüşü desteklemektedir. Okul yöneticilerinin “paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği” düzeyleri üzerine Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bir şekil aşağıda gösterilmektedir.



**Şekil 5.2. Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği Alt boyutuna İlişkin Kodlar – Türkiye**

Şekil 5.2’de görüldüğü üzere, nitel araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri katılımlı karar alma, etkin görev dağılımı oluşturabilme, öğretmenlerin girişimci yönünü destekleme, toplantı süreçlerini verimli değerlendirebilme, eylem planları oluşturabilme, öğretmenlere düzenli geribildirim verme ve hızlı karar alma konularında başarılı rollere sahip olmalarına karşın bazı öğretmenlerin, okul yöneticilerinin bağımlı karar almaya yatkın oldukları ve MEB’in aşırı bürokratik yapısına uygun görev dağılımı planlarının dışına çıkmayı reddettiklerine ilişkin algıları görülmektedir. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği alt boyutunda en yüksek düzeyde “Yöneticimiz, çalışan girişimciliğini ve yeni projeleri destekler.” maddesine katıldıkları görülmektedir. Bu noktada nitel ve nicel bulguların “girişimcilik” yönünde birbirlerini desteklediğini ortaya koymaktadır. İngiltere’de görev yapmakta olan

öğretmenlerin okul yöneticilerinin “paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği” düzeyleri algılarına göre ortaya çıkan nitel bulgulardan oluşturulmuş şekil aşağıda yer almaktadır.



**Şekil 5.3. Paylaşılan Sorumluluk ve Proaktivite Çevikliği Alt Boyutuna İlişkin Kodlar - İngiltere**

Şekil 5.3'te görüldüğü üzere, nitel araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri katılımlı, diplomatik ve hızlı karar alma, paylaşarak öğrenme, toplantı süreçlerini verimli kullanma, lider içgörüsüne sahip olma, çalışanları proaktif olmaya teşvik etme, öğretmenlere geribildirim verme ve kaynakları etkin kullanma gibi yönleriyle “paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği” özellikleri üzerine önemli rollere sahiptirler. Öte yandan, tek başına karar alma konusunda ısrarcı hareket ederek otokratik yönetim biçimine yatkın davranış özellikleri sergilediği düşünülen okul yöneticileri de görülmektedir. Hem Türkiye’de hem İngiltere’de okul yöneticilerinin sergiledikleri ortak davranış özellikleri; toplantı süreçlerinin verim sağlama, katılımlı ve hızlı karar alma ve öğretmenlere düzenli geribildirim sağlama üzerine

yoğunlaşmaktadır. “Proaktif çeviklik” lider özelliği davranışlarına uygun olarak, çevik bir liderden inisiyatif olarak yetki devri yapabilmesi, liderlik süreçlerinde tek başına karar almak yerine çalışanlarla birlikte harekete geçebilmesine yönelik beklenti (Doeze Jager-van Vliet, 2017) araştırma bulgularının ilgili alanyazın tarafından desteklendiğini gösterir niteliktedir. “Paylaşılan sorumluluk” ilkesine yönelik ise gerek İngiltere’de gerekse Türkiye’de tüm paydaşların karar ve görev almada etkinliğine yönelik olarak ulaşılmış araştırma bulguları, son yıllarda oldukça önem kazanmış “dağıtıcı liderlik” özelliklerini vurgulamakta ve alanyazın irdelendiğinde başarılı liderlerin liderliği dağıtan ve ortak amaçlara yönelik hedefler koyabilen davranış özellikleri sergilediklerine yönelik bulgulara rastlanmaktadır (Harris, 2003 s.7).

### 5.1.2. Sinerji Çevikliği

Çevik liderlik bileşenlerinin ikincisini oluşturan “Sinerji Çevikliği” alt boyutu ile daha çok sinerjinin “sosyal sinerji” yönü ifade edilmektedir. Bu bağlamda sinerji çevikliği üzerine davranış rolleri incelenirken iş birliği süreçleri, takım çalışması ve etkili iletişim gibi roller ön plana çıkmaktadır (Joiner ve Joseph, 2006). Okul yöneticilerinin “sinerji çevikliği” düzeyleri üzerine Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerine görüşlerine ilişkin şekil ise incelenmek üzere aşağıda verilmiştir.

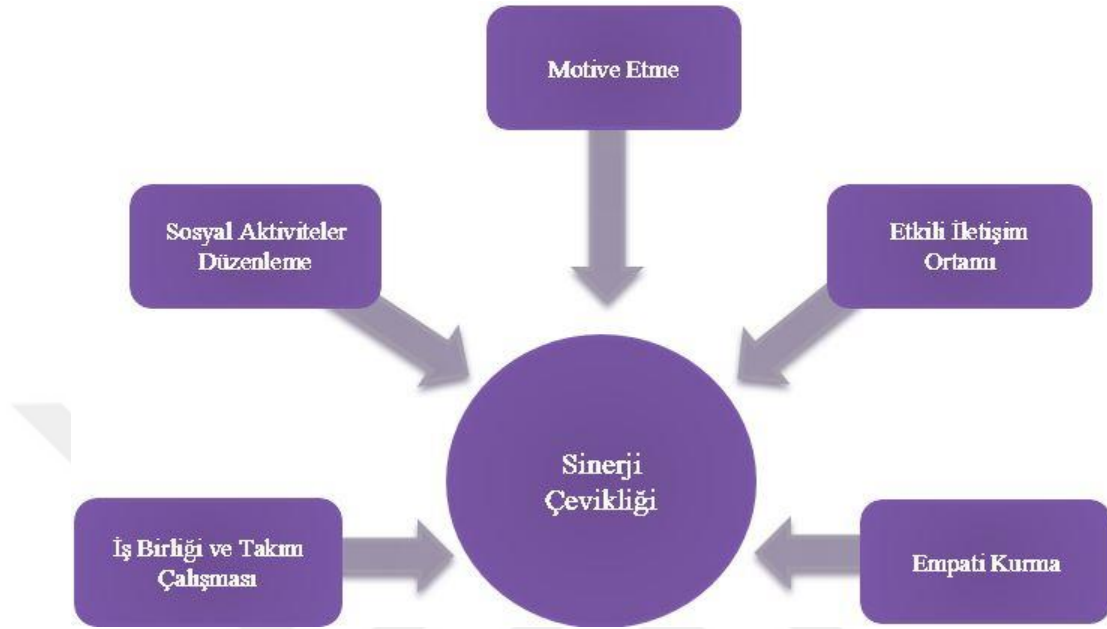


Şekil 5.4. Sinerji Çevikliği Alt Boyutuna İlişkin Kodlar - Türkiye



Şekil 5.4’te görüldüğü üzere, nitel araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri; iş birliği ve takım çalışması oluşturma, etkili iletişim ve güven ortamı yaratma, çalışanlar arası eşgüdüm sağlama, çalışanlara karşı empatik duygular besleme gibi yönleriyle sinerjik çevik lider rolüne uygun davranış özelliklerine sahiptirler. Diğer taraftan, okul yöneticilerinin sinerji kurma özelliklerinden tam zıttı rollere sahip olduğunu düşünmekte olan görüşler de mevcuttur. Bu davranış özelliklerinin empati yoksunluğu ve kuruma karşı yabancılaştırılma gibi özellikler olduğunu belirtmektedirler. Sinerji çevikliği alt boyutuna ilişkin nicel araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin “Yöneticimizle kişisel bir problem durumunda rahatlıkla iletişime geçilebilir.” Görüşüne en yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Böylelikle sinerji olgusunun iletişim yönünün ön plana çıktığı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle hem nicel hem nitel bulgulara göre iletişim ögesinin liderin sinerji sağlaması için önemli bir özellik olduğu düşünülebilir. Liderin sinerjiyi ortaya çıkarabilmek için oluşturması gereken temel dinamiklerden en önemlisinin “iletişim” olduğu sonucuna varılmış bir çalışma incelendiğinde, bu bulguların alanyazını desteklediği görülmüştür (Töremen, 2001).

İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin “sinerji çevikliği” davranış düzeyleri algılarına göre ortaya çıkan nitel bulgulardan oluşturulmuş şekil incelenmek üzere aşağıda yer almaktadır.



**Şekil 5.5. Sinerji Çevikliği Alt Boyutuna İlişkin Kodlar – İngiltere**

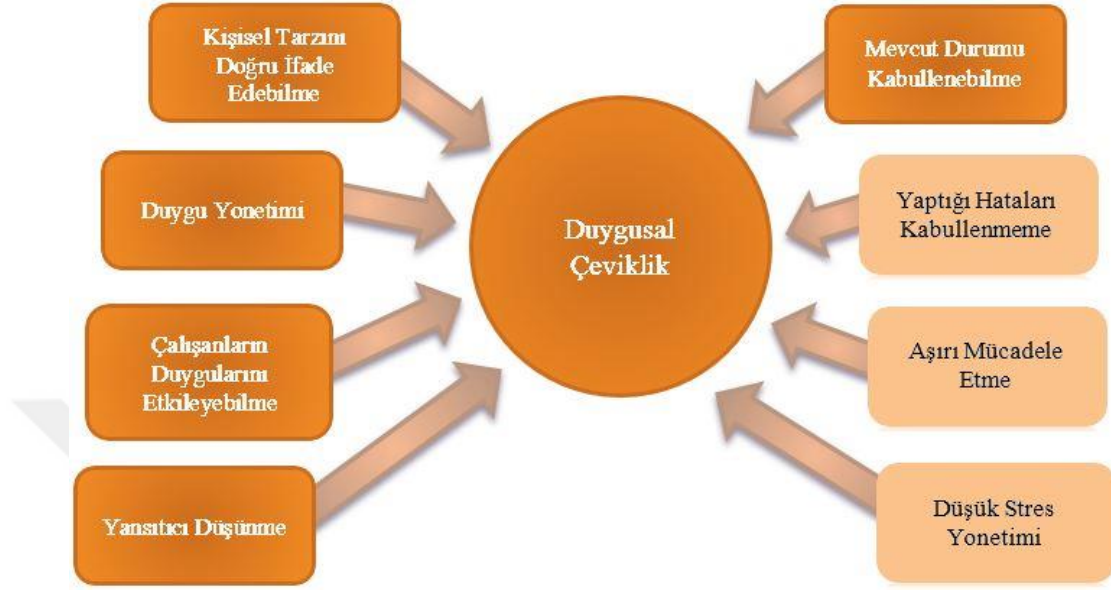
Şekil 5.5’te görüldüğü üzere, nitel araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri iş birliği ve takım çalışması oluşturma, etkili iletişim ortamı yaratma, sosyal aktiviteler düzenleme, motivasyon sağlama, çalışanlara karşı empatik duygular besleme gibi yönleriyle sinerjik çevik lider rolüne uygun davranış özelliklerine sahiptirler. Nicel araştırma bulguları incelendiğinde ise, öğretmenlerin en çok “Our administrator cares about acting with his/her team.” maddesinde yöneticilerin sinerji çeviklik özelliklerini hissettikleri görülmektedir. Bu noktada sinerji çevikliğine yönelik nitel araştırma süreçlerinde rastlanan “iş birliği ve takım çalışması” yönünün araştırmanın İngiltere aşaması için en önemli bulgu olduğu ve nicel basamağı desteklediği görülmektedir. Türkiye ve İngiltere’de yürütülmüş olan nitel araştırma süreçleri birlikte incelendiğinde ise empati kurma, etkili iletişim ortamı ile iş birliği, takım çalışması öğelerinin ortak kod içeriklerini oluşturduğu dikkat çekmektedir. Bu noktada okullarda liderlik görevlerinin öğretmen ve ailelerle iş birliği düzeyinde yürütülmesinin, verimliliği ve çalışan tatminini arttırdığı yönündeki bulgulara rastalanan çalışmalar ile (Epstein ve Connors, 1992), bu çalışmanın bulgularının iş birliği ögesi yönünde birbirini desteklediği görülmektedir. İlgili alanyazında ise sinerji yeterlilik alanı ile ilgili olarak, çevik liderlik

gelişim evrelerinde yöneticilerin ulaşabileceği en üst seviye olarak açıklanmış ve yürütülmüş olan araştırmalarda sadece %1’lik dilimde yer alan yöneticilerin sinerjik çevik lider seviyesine tam olarak ulaşabildiği bulgusuna ulaşılmıştır (Joiner ve Josephs, 2006; Joiner, 2013). Bu noktada gerek Türkiye’de gerekse İngiltere’de görev yapmakta olan okul yöneticilerinde sinerji çevikliği özelliklerine ilişkin bulgulara rastlanması, okul yöneticiliği kavramının evrensel bağlamda önemli sinerji çevikliği bileşenlerine sahip olması bakımından önem arz etmektedir.

### **5.1.3. Duygusal Çeviklik**

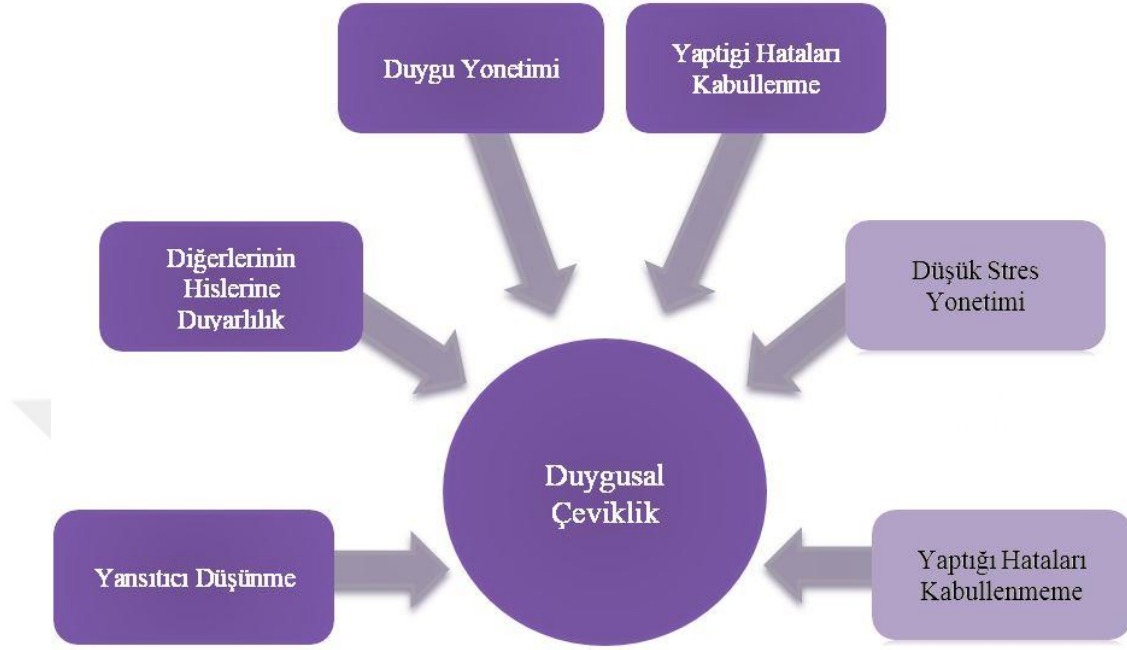
Araştırmaya yönelik nicel bulgular incelendiğinde, “Yöneticimiz, mücadelenin gereksiz olduğu durumlarda olanı kabullenme yetisine sahiptir” maddesinin Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmen algılarına göre duygusal çeviklik bağlamında en az algılanan özellik olduğu, “Yöneticimiz, bir şeyler yanlış gidiyorsa bunu rahatlıkla söyleyebilir.” maddesinin ise en yüksek düzeyde katılım gördüğü bulgusuna rastlanmıştır. Duygusal çeviklik alt boyutu ile çevik liderliğin psikolojik yönüne vurgu yapılmaktadır ve bu bileşen ile etkili liderlerin öfke, kıskançlık, korku gibi olumsuz duygulara yönelik de farkındalık geliştirerek bu duyguların insan doğasındaki varlığını inkâr etmeden, şartlandırılmış bilişsel ve duyuşsal tepkilerin ötesine geçebilme çevikliği tanımlanmaktadır (David, 2016). Bu noktada yöneticilerin rahatlıkla duygularını ifade edebilmelerine yönelik özellikleri ile duygusal çeviklik özelliklerini taşıdıkları ifade edilebilir.

Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerine görüşlerine ilişkin nitel bulguları gösteren şekil ise aşağıda verilmiştir.



**Şekil 5.6. Duygusal Çeviklik Alt Boyutuna İlişkin Kodlar – Türkiye**

Şekil 5.6’da görüldüğü üzere, nitel araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri kişisel tarzlarını doğru ifade edebilme, duygu yönetimi, olanı kabullenme, çalışanların duygularını etkileyebilme ve yansıtıcı düşünebilme gibi roller ile duygusal çevik lider özelliklerine uygun davranışlara sahiptirler. Diğer taraftan, öğretmen algılarına göre hatalı davranışlarını kabul etme, stresle baş edememe ve sonuç alınamayacak durumlarda dahi aşırı mücadele etme özellikleri ile duygusal çeviklik anlayışına uyum sağlamayan özellikleri de görülmektedir. Öte yandan özellikle aşırı mücadele etmeye yönelik nitel kod ve nicel araştırma bulgularında da yöneticilerin mücadelenin gereksiz olduğu durumlarda olanı kabul etme yetisinin en düşük özellik olarak algılandığı düşünüldüğünde nitel ve nicel bulguların birbirini desteklediği söylenebilir. Diğer taraftan, İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin “duygusal çeviklik” davranış düzeyleri algılarına göre ortaya çıkan nitel bulgulardan oluşturulmuş şekil aşağıda yer almaktadır.



**Şekil 5.7. Duygusal Çeviklik Alt Boyutuna İlişkin Kodlar - İngiltere**

Şekil 5.7’de görüldüğü üzere, nitel araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri diğerlerinin hislerine duyarlılık, duygu yönetimi, olanı kabullenme, yaptığı hataları kabullenme ve yansıtıcı düşünebilme gibi roller ile duygusal çevik lider özelliklerine uygun davranışlara sahiptirler. Diğer taraftan, öğretmen algılarına göre hatalı davranışlarını kabul etme, stresle baş edememe özellikleri duygusal çeviklik anlayışına uyum sağlamayan kodlar olarak göze çarpmaktadır. Hem Türkiye’de hem de İngiltere’de yürütülmüş olan nitel süreçlerde ise duygu yönetimi becerileri, yansıtıcı düşünebilme yeteneği gibi kodlar her iki ülkede de görev yapmakta olan yöneticilerin ortak duygusal çeviklik özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygusal çeviklik alt boyutuna ilişkin kodlardan duygu yönetimi becerileri, başkalarının hislerine duyarlı olmak ve mevcut durumu kabullenme gibi niteliklerin duygusal zeka kavramı ile ilişkilendirildiği ve yüksek duygusal zekaya sahip okul yöneticilerinin, özellikle değişim süreçlerinde çalışanlara liderlik etme konusunda daha başarılı olduklarına yönelik araştırma bulguları dikkate alındığında (Beavers, 2005; Moore, 2007), bu çalışmanın bu yönüyle de literatürü desteklediği söylenebilir. Öte yandan düşük stres yönetimi, yapılan hataları kabul etmeme gibi davranış özellikleri her iki ülkedeki okul yöneticilerinin de

sergiledikleri özelliklerdir ancak bunlar duygusal çevik bir liderde olmaması gereken davranış türleridir. Çevik liderlik davranış özellikleri kendi alt boyutları bağlamında tartışıldığında her iki ülkede en düşük özelliğin duygusal çeviklik üzerine olduğu bulgusu göz önüne alındığında olumlu ya da olumsuz ortak kodların sıklıkla görülmesi şaşırtıcı değildir. Ayrıca, nicel araştırma bulguları incelendiğinde ise, duygusal çeviklik özelliklerine ilişkin olarak İngiltere’de görev yapmakta olan okul yöneticileri davranış özelliklerinin “Our administrator has the ability to accept the current situation where struggling is unnecessary” algısının en düşük düzeyde yaşanıyor olması, Türkiye’deki sonuç ile benzerlik göstermektedir. Bu noktada Türkiye ve İngiltere’de görev yapmakta olan okul yöneticilerinin zorluklar karşısında aşırı mücaadele etmeye yönelik eğilimleri ile kaynak ve zaman tasarrufu konusunda başarısız olma olasılıkları çevik kültürle ters düşme unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### **5.1.4. Dijital Okur-yazarlık ve Teknoloji Çevikliği**

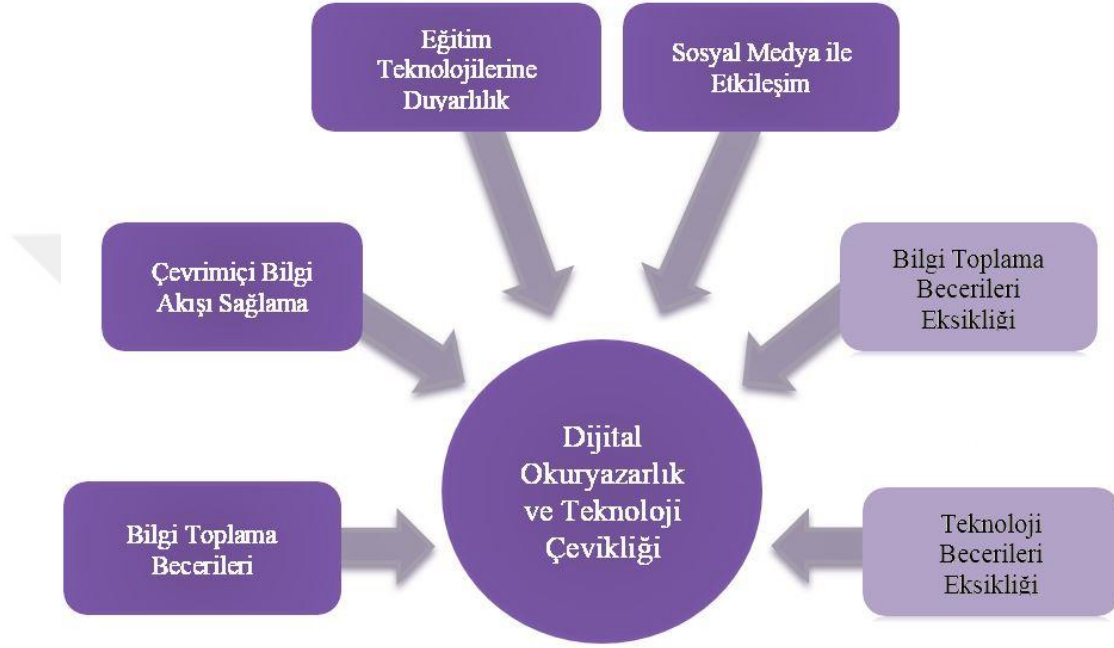
Çeviklik kavramının bilgi teknolojileri alanında kavramsallaşmış bir olgu olması (Atkinson ve Moffat, 2005), teknoloji çevikliği kavramının bir örgütün teknolojik değişikliklere çok hızlı bir şekilde tepki verme yeteneği (Dunlop-Hinkler, vd., 2011) olarak çevik liderlik yetenekleri için çekirdek bir rol üstlenmesini sağlamıştır. Araştırmanın “Dijital okuryazarlık ve teknoloji çevikliği” bulgusu, bu bağlamda önemli bir çevik liderlik rolü olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerine görüşlerine ilişkin nitel bulguların yer aldığı aşağıda görüldüğü gibidir.



**Şekil 5.8. Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Çevikliği Alt Boyutuna İlişkin Kodlar - Türkiye**

Şekil 5.8.'de görüldüğü üzere, nitel araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin “Dijital okuryazarlık ve teknoloji çevikliği” davranış özelliklerine uygun kodlar; yöneticilerin yeterli düzeydeki dijital becerileri, çevrimiçi bilgi akışını etkin düzeyde sağlama yeterlilikleri ve eğitim teknolojilerine duyarlılık düzeyleri olarak oluşturulmuştur. Diğer taraftan öğretmen algılarına göre bazı okul yöneticilerinin bilgiyi yaymada ve sosyal medya ile etkileşimde yetersiz oluşları ve bilgi akışını yavaşlatmalarına yönelik davranışları dijital çeviklik rollerine aykırı düzeyde görülmektedir. Nicel bulgular incelendiğinde ise “Yöneticimiz, bilgi paylaşımı konusunda elektronik iletişim ağlarını kullanır.” maddesi öğretmenler tarafından en çok algılanan dijital çeviklik becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada çevrimiçi bilgi akışı ağlarının kullanılması kodu ile nicel bulguların desteklendiği görülmüştür. Öte yandan, ilgili alanyazında dijital yöntemlerin iş süreçlerini hızlandırarak çevikliği arttırdığına yönelik bir anlayış mevcuttur (Sambamurthy, Bharadwaj ve Grover, 2003, s.247). Çeviklik ve hız kavramı arasındaki ilişki düşünüldüğünde dijital ortamlarda bilgi akışı sağlamak iş akışının daha pratik ilerlemesini sağlayacağı için bu becerinin etkin çevik lider becerisi olduğu düşünülebilir.

İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin “dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği” davranış düzeyleri algılarına göre ortaya çıkan nitel bulgulardan oluşturulmuş şekil aşağıda yer almaktadır.



**Şekil 5.9. Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Çevikliği Alt Boyutuna İlişkin Kodlar - İngiltere**

Şekil 5.9’da görüldüğü üzere, nitel araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin “Dijital okuryazarlık ve teknoloji çevikliği” davranış özelliklerine uygun kodlar; yöneticilerin yeterli düzeydeki bilgi toplama becerileri, çevrimiçi bilgi akışını etkin düzeyde sağlama yeterlilikleri ve eğitim teknolojilerine duyarlılık düzeyleri ve sosyal medya ile etkileşim olarak oluşturulmuştur. Diğer taraftan öğretmen algılarına göre bazı okul yöneticilerinin bilgi toplamada ve teknoloji becerileri konularında yetersiz oluşlarına yönelik davranışları dijital çeviklik rollerine aykırı düzeyde görülmektedir. Her iki ülkede yürütülmüş olan araştırma bulguları kıyaslandığında eğitim teknolojilerine duyarlılık ve çevrimiçi bilgi akışı sağlama kodlarının ortak olduğu görülmektedir. Türkiye’de yürütülmüş olan araştırma ile paralel olarak, İngiltere’deki okul yöneticilerinde de “çevrimiçi bilgi akışını sağlama” becerisinin önemli bir dijital yeterlilik olarak öğretmenler tarafından algılanması ve araştırmanın İngiltere’de yürütülmüş olan nicel boyutunda da “Our school administrator uses e-communication networks to share



information.” maddesinin öğretmenlerin en yüksek düzeyde katıldıkları madde olarak karşımıza çıkması, nicel ve nitel bulguların birbirini destekler nitelikte olduğunu göstermektedir. İlgili alanyazında ise her türlü bilgi yönetimi süreçlerinin (bilginin elde edilmesi, içselleştirilmesi ve yayılması) örgütsel çevikliği sağlamada en önemli etkinleştirici olarak görüldüğüne dair araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Cegarra-Navarro, Soto-Acosta ve Wensley, 2016). Bu bağlamda gerek İngiltere’de gerekse Türkiye’de görev yapmakta olan okul yöneticilerinde etkin bilgi yönetimine yönelik becerilere rastlanması, okul yöneticilerinin teknoloji yönüyle çevik özellikler sergilemelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

#### 5.1.5. Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği

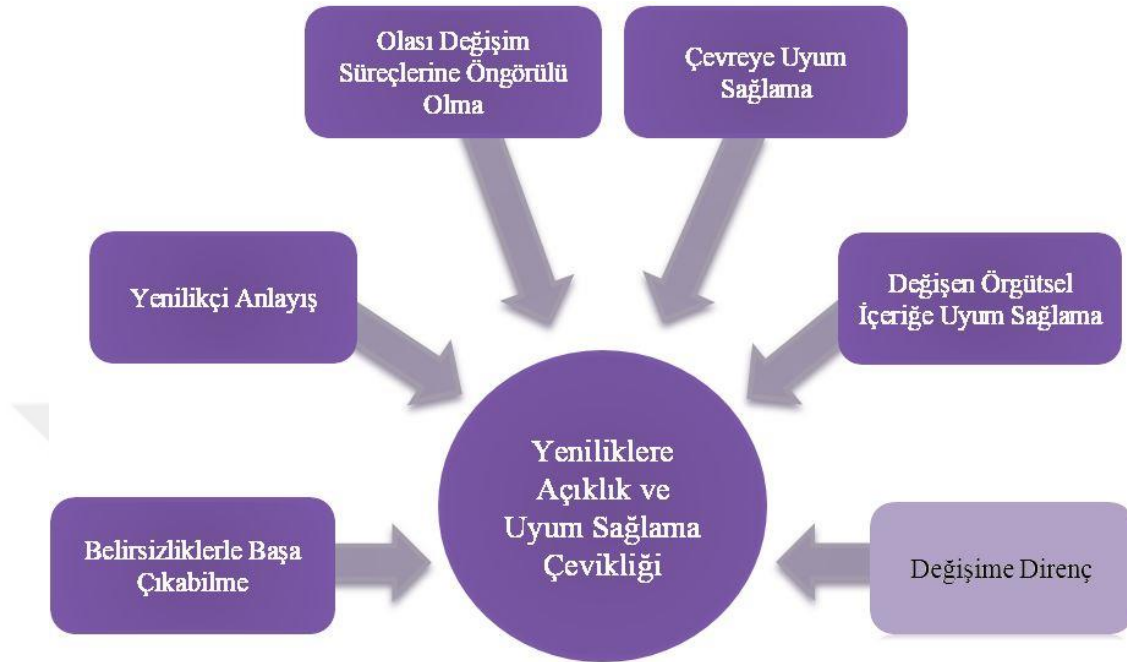
Çeviklik kavramının, “değişen örgütsel içeriğe hızlı bir şekilde adapte olmak” şeklinde ifade edilen yönünün (Doeze Jager-van Vliet, 2017, s.163) vurgulandığı “yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği” alt boyutu ile çevik liderin değişken ve yenilik gerektiren ortamlarda da etkili liderlik özellikleri sergileyebilme yönü vurgulanmıştır. Araştırma kapsamında ise Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerine görüşlerine ilişkin nitel bulguları gösteren şekil aşağıda verilmiştir.



### Şekil 5.10. Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği Alt Boyutu Kodları - Türkiye

Şekil 5.10’da görüldüğü üzere, nitel araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin “Yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği” davranış özelliklerine uygun kodlar; geniş bir perspektiften bakabilme, yenilikçi anlayış, olası değişim süreçlerine öngörülü yaklaşım, çevreye uyum sağlama, deneyim ile güncellenme ve değişen örgütsel içeriğe uyum sağlama olarak oluşturulmuştur. Diğer taraftan, öğretmen algılarına göre bazı okul yöneticilerinin statükoyu koruma konusunda ısrarcı davranışları “Yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği” rollerine aykırı düzeyde görülmektedir. Öte yandan araştırmanın nicel bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin “Yöneticimiz, kurumu yenileşmeye açık hale getirmiştir.” Maddesine en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmektedir. Bu bağlamda “yenilikçi anlayış” kodu ve bu maddenin uyum içerisinde olduğu dolayısıyla araştırmanın bu yönü ile nitel ve nicel araştırma bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Alanyazında ise inovatif özellikler sergileyen liderlerin, öğretmen çıktıları üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik bir araştırmada lider etkililiğini doğrulayan bulgulara rastlanmıştır (Orphanos ve Orr, s. 695, 2014). Bu noktada bu çalışma bulguları arasında yer alan lider yenilikçiliği anlayışı alanyazını desteklemektedir.

Araştırmanın diğer bir yönü olarak İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin “yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği” davranış düzeyleri algılarına göre ortaya çıkan nitel bulgulardan oluşturulmuş şekil aşağıda yer almaktadır.



**Şekil 5.11. Yeniliklere Açıklık ve Uyum Sağlama Çevikliği Alt Boyutu Kodları - İngiltere**

Şekil 5.11’de görüldüğü üzere, nitel araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin “yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği” davranış özelliklerine uygun kodlar; belirsizliklerle başa çıkabilme, yenilikçi anlayış, olası değişim süreçlerine uyum sağlama, çevreye uyum sağlama ve değişen örgütsel içeriğe uyum sağlama olarak oluşturulmuştur. Diğer taraftan, öğretmen algılarına göre bazı okul yöneticilerinin değişime dirence vurgu yapan davranışları “yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği” rollerine aykırı düzeyde görülmektedir. İngiltere ve Türkiye’de yürütülmüş araştırmalarda paralel olarak okul yöneticilerinin yenilikçi anlayış, olası değişim süreçlerine uyum sağlama ve çevreye uyum sağlama davranış özelliklerinde benzerlikler dikkat çekmektedir. Bu alt boyuta ilişkin nicel araştırma bulguları incelendiğinde İngiltere’deki öğretmenlerin algılarına göre “Our administrator often speaks about the positive aspects of change and innovation.” maddesine katılım düzeyinin en yüksek düzeyde olduğu göze çarpmaktadır. Bu madde ile de nitel bulgularda olduğu gibi yenilik ve değişim kavramlarına vurgu yapılmaktadır. Ortak kodlardan değişim ve uyum süreçlerinin önemine dair vurgular alanyazında da, çeviklik kavramının bir tür uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanması (Almahamid, Awwad ve McAdams, 2010), ayrıca çevikliğin değişime

uyum sağlama olarak ifade edildiğine dair çalışmaların sayıca çokluğu (Kassim ve Zain, 2004; Ganguly, Nilchiani ve Farr, 2009; Dubey ve Gunasekaran, 2014), bu özelliklerin bir çevik liderde bulunması gereken temel özellikler olarak görülmesi görüşünü destekleyebilir.

Sonuç olarak okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışlarına ilişkin olarak gerçekleştirilmiş olan mülakat sonuçlarından elde edilen nitel bulgulara göre gerek Türkiye’de gerekse İngiltere’de görev yapmakta olan yöneticilerinin çevik liderlik ve alt davranışlarına ilişkin özellikleri sergiledikleri bulgularına ulaşılması; nitel araştırma bulgularının nicel araştırma bulgularını genel olarak desteklediği yönündedir. Her iki ülkede de yürütülmüş araştırma sonuçlarında çevik liderlik özelliklerinin bileşenlerine yönelik bulgulara rastlanmıştır. Özellikle eğitimin yönetilmesine dair sorumlulukların paylaşılması, “tek başına karar alma” özelliğinin düşük olması dikkat çekmiştir. Türkiye’de okul yöneticilerinin karar almada MEB kararlarını esas almaya yönelik tavırlarının yanı sıra özerk alanlarında öğretmenler kurulunda alınan kararları da destekledikleri düşünülmektedir. Diğer taraftan İngiltere’deki okul yöneticilerinin öğretmenlerin yanı sıra okul paydaşlarını; okul danışma organlarını özellikle de öğrenci temsilcisinin görüşlerini ayrıca değerli bulduğu gözlemlenmiştir.

## **5.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranış Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Nicel ve Nitel Bulgulara İlişkin Karşılaştırmalı Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırma kapsamında kullanılmış olan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” (Dağlı, Elçiçek ve Han, 2018) ve “Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) (Meyer, Allen, & Smith, 1993); duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutları düzeyinde Türkiye’de görev yapmakta olan katılımcı öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranış düzeyleri incelendiğinde; 3.44 gibi ortalama ile bağlılık gösterdikleri düşünülürken, İngiltere’de görev yapmakta olan katılımcı öğretmenlerin 4.30 gibi bir ortalama ile bağlılık özellikleri gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenler bağlılık davranışlarını en çok duygusal bağlılık boyutunda (3.77), en az ise normatif bağlılık boyutunda (3.25) sergilerken, İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenler bağlılık düzeylerini en çok devam bağlılığı düzeyinde (4.32) en az ise normatif bağlılık düzeyinde

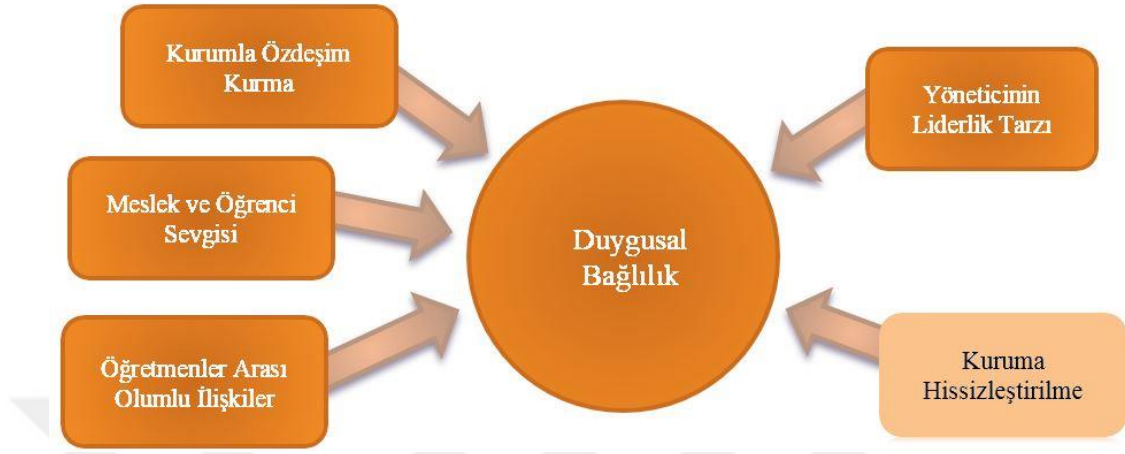
(4.28) hissetmektedirler. Bu noktada her iki ülkede de örgütsel bağlılık alt boyutları içerisinde normatif bağlılık algısının en düşük olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Örgütsel bağlılık davranışları alt boyutlarına ilişkin diğer bulgulara yönelik tartışmalara aşağıdaki bölümlerde yer verilmiştir.

### **5.2.1. Duygusal Bağlılık Alt Boyutu**

Bu çalışmanın nicel basamağında Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısını en çok duygusal bağlılık alt boyutunda, İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin ise devam bağlılığı alt boyutunda algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Türkiye’de yürütülmüş olan çalışmanın bulguları alanyazındaki göstergelerle uyumlu bir sonuç sergilemiştir. Nitekim Meyer ve arkadaşlarının (2002), örgütsel bağlılık alt boyutları üzerine gerçekleştirmiş oldukları bir meta-analizin bulgularına göre, bağlılık alt boyutları içerisinde en çok “duygusal bağlılık” gücü hissedilmektedir.

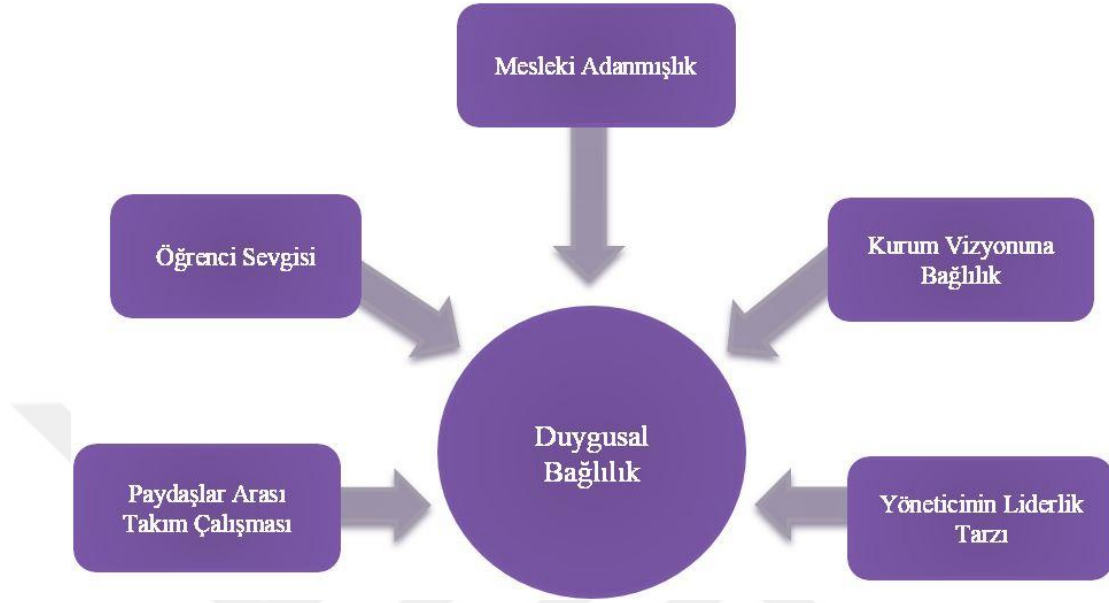
Araştırmanın nitel yönünde ise Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre “duygusal bağlılık” davranış düzeylerinde göre ortaya çıkan bulgulardan oluşturulmuş şekil aşağıda yer almaktadır.



**Şekil 5.12. Duygusal Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Kodlar - Türkiye**

Şekil 5.12 incelendiğinde kurumla özdeşim kurma, meslek ve öğrenci sevgisi, öğretmenler arası olumlu ilişkiler ve yöneticinin liderlik tarzı Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre örgütsel bağlılık alt boyutlarından duygusal bağlılığı etkileyen kodlar olarak ortaya çıkmıştır. Öte yandan kuruma karşı hissizleştirilme duygusal bağlılığı etkileyen olumsuz bir kod olarak görülmektedir. Duygusal bağlılık kavramına ilişkin nicel bulgular incelendiğinde Türkiye’deki öğretmenlerin “Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum.” maddesine en yüksek düzeyde katılım gösterildiği görülmektedir. Bu noktada “kurumla özdeşim kurma” kodunun nicel ile en çok desteklenen ifade olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Diğer taraftan İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre “duygusal bağlılık” davranış düzeylerinde ortaya çıkan bulgulardan oluşturulmuş şekil aşağıda yer almaktadır.



**Şekil 5.13. Duygusal Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Kodlar - İngiltere**

Şekil 5.13 incelendiğinde paydaşlar arası takım çalışması, yöneticinin liderlik tarzı, mesleki adanmışlık ve öğrenci sevgisi, kurum vizyonuna bağlılık, yöneticinin liderlik tarzı, İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre örgütsel bağlılık alt boyutlarından duygusal bağlılığı etkileyen kodlar olarak ortaya çıkmıştır. Türkiye ve İngiltere’de gerçekleştirilmiş olan araştırma sonuçları kıyaslandığında “öğrenci sevgisi” ve “yöneticinin liderlik tarzı” kodlarının ortak kodlar olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Yöneticinin liderlik tarzının demokratik ya da otokratik, göreve ya da insan yönelimli oluşuna göre duygusal bağlılık kavramını etkilediğine yönelik oldukça güncel araştırmalar görülmektedir. İnsana yönelik ve demokratik liderlik tarzlarının duygusal bağlılık üzerinde pozitif yönlü bir etki yarattığı hesaba katıldığında (Bayyurt ve Kılıç, 2017; Çekmecelioğlu, 2014), bu çalışmada yöneticinin liderlik tarzının her iki ülkede de duygusal bağlılığı etkilemesi alanyazını destekler nitelikte bir bulgudur denilebilir.

### **5.2.2. Devam Bağlılığı Alt Boyutu**

Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre “devam bağlılığı” davranış düzeylerinde ortaya çıkan bulgulardan oluşturulmuş şekil aşağıda yer almaktadır.

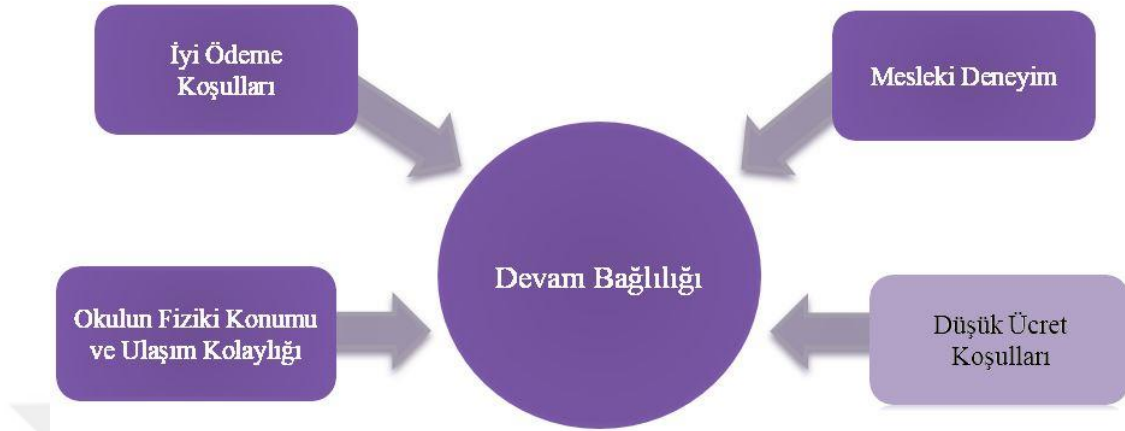


**Şekil 5.14. Devam Bağlılığı Alt Boyutuna İlişkin Kodlar - Türkiye**

Şekil 5.15 incelendiğinde ekonomik nedenler, okulun fiziki konumu ve ulaşım kolaylığı, MEB atama koşulları, Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre örgütsel bağlılık alt boyutlarından devam bağlılığını etkileyen kodlar olarak ortaya çıkmıştır. Düşük ücret ve zayıf sosyal haklar ise devam bağlılığını olumsuz yönde etkileyen bir kavram olarak yansımıştır. Devam bağlılığına yönelik nicel araştırma bulguları incelendiğinde en yüksek katılım gösterilen ifadenin, “Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindedir.” olması, devam bağlılığının dışa bağımlılık yönünün öğretmenler tarafından ağırlıklı olarak hissedildiğini açıklamaktadır. Devam bağlılığı alt boyutunun önemli belirleyicilerinden birinin “yatırımlar” olduğu bilinmektedir (Meyer vd. , 2002). Bu noktada sosyal hakların ve ücret koşullarının devam bağlılığının frekansı yüksek kodlarından biri olarak karşımıza çıkması, alanyazına göre beklenen bir koşuldur.

Diğer taraftan İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre “devam bağlılığı” davranış düzeyinde ortaya çıkan bulgulardan oluşturulmuş şekil aşağıda yer almaktadır.



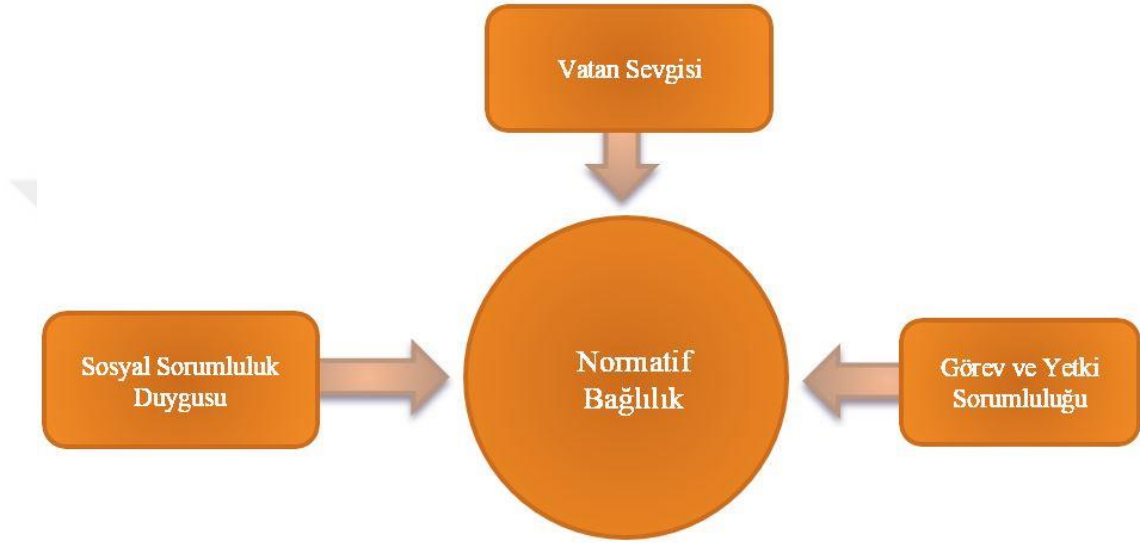


**Şekil 5.15. Devam Bağlılığı Alt Boyutuna İlişkin Kodlar - İngiltere**

Şekil 5.15 incelendiğinde iyi ödeme koşulları, okulun fiziki konumu ve ulaşım kolaylığı, düşük ücret koşulları ve mesleki deneyim İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre örgütsel bağlılık alt boyutlarından devam bağlılığını etkileyen kodlar olarak ortaya çıkmıştır. İyi ödeme koşulları görüşüne katılım düzeyinin çokluğu, devam bağlılığı içerisindeki “yatırımlar” kavramının belirleyici yönünü vurgulamaktadır (Allen ve Meyer, 1990; Meyer v.d., 1993; Meyer ve Allen, 1997). Bu kodlardan düşük ücret koşulları, devam bağlılığını olumsuz düzeyde etkilerken, diğer kodların bu bağlılığı arttırmada olumlu etkileri mevcuttur. Mesleki deneyim, aynı kurumda daha uzun süre çalışma olarak ifade edilmiş bir kod olarak ele alındığında kıdem ve bağlılık arasındaki ilişkiye yönelik araştırmaların, kıdem unsurunun bağlılığı arttıran bir kavram olduğunu vurguladığı görülmektedir (Luthans vd., 1987). Okulun fiziki konumu ve ulaşım kolaylığı her iki ülkede de ortak kod olarak karşımıza çıkan bir unsurken ekonomik etmenleri anlatan kodlar kıyaslandığında ödeme koşullarının yanında Türkiye’de öğretmenlerin ödeme koşullarından bağımsız olarak sahip oldukları sosyal haklara yönelik bir algı geliştirmiş olduğunu da söyleyebiliriz. Bunun nedenleri olarak İngiltere’den farklı olarak Türkiye’de MEB teşkilatlanması bünyesinde öğretmenlerin “kamu personeli” statüsünde çalışmalarının onlara sağladığı birtakım ayrıcalıkları değerli veya duruma göre değersiz buldukları ve bu konuya yönelik güçlü farkındalıklarının olduğu yargısına varılabilir.

### 5.2.3. Normatif Bağlılık Alt Boyutu

Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre “normatif bağlılık” davranış düzeylerine ortaya çıkan bulgulardan oluşturulmuş şekil aşağıda yer almaktadır.



Şekil 5.16. Normatif Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Kodlar - Türkiye

Şekil 5.16 incelendiğinde sosyal sorumluluk duygusu, vatan sevgisi, görev ve yetki sorumluluğu, Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre örgütsel bağlılık alt boyutlarından normatif bağlılığı etkileyen kodlar olarak ortaya çıkmıştır

İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre “normatif bağlılık” davranış düzeylerinde ortaya çıkan bulgulardan oluşturulmuş şekil aşağıda yer almaktadır.



Şekil 5.17. Normatif Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Kodlar - İngiltere

Şekil 5.17 incelendiğinde sosyal sorumluluk duygusu ve görev ve yetki sorumluluğu İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre örgütsel bağlılık alt boyutlarından normatif bağlılığı etkileyen kodlar olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin görüş olarak “I would not leave my organization right now because I have a sense of obligation to the people in it.” ifadesi üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu bağlamda nitel bulgulardan özellikle sosyal sorumluluk duygusunun nicel bulgular ile harmanlandığı görülmektedir. İngiltere ve Türkiye’de yürütülmüş olan araştırmalar incelendiğinde her iki ülkede de ortak kodlar olduğu (sosyal sorumluluk duygusu, görev ve yetki bilinci) görülmektedir. Alanyazında normatif bağlılığı alt boyutunun “zorunluluk” hissi ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Toplumsal olarak doğru olanı yapma sorumluluğu şeklinde açıklanan “zorunluluk” kavramının (Allen ve Meyer, 1990), sosyal sorumluluk duygusu ile görev ve yetki bilinci kodlarında görüldüğü düşünülebilir. İlave olarak Türkiye’de yürütülmüş olan araştırmada “vatan sevgisi” koduna rastlanmıştır. Araştırmanın Türkiye’de kamu okullarında gerçekleştirilmiş olması ve bu okullarda görev yapabilmek için “vatandaşlık şartı” aranması bu noktada vatan sevgisi kodunu etkilemiş olabilir.

Sonuç olarak araştırmanın örgütsel bağlılık bölümünde katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre Türkiye okullarında özellikle duygusal bağlılık boyutuna ilişkin kodlarda; meslek ve öğrenciye duyulan sevgi bağlamında yoğunlaşmanın olması, araştırmanın nicel yönünde elde edilmiş olan bulguların desteklendiğini göstermektedir. İngiltere okullarında yürütülen çalışmada ise, katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre okulun fiziki konumu, ev okul-ulaşım kolaylığı ve ekonomik gelirlerine verdikleri önem ile ilgili nicel bulgular desteklenmiştir.

### **5.3. Araştırmanın Nicel Boyutu için Belirlenmiş olan Bağımsız Değişkenlere göre Öğretmen Algılarının Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Karşılaştırmalı Sonuçlar ve Tartışma**

Bu bölümde araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim seviyesi, görev yapmakta oldukları okul kademesi, yaşları ve mesleki deneyimlerine ilişkin yürütülmüş araştırma sonuçları tartışılmıştır.

### 5.3.1. Cinsiyet Değişkeni

Okul yöneticilerinin çevik liderlik davranış özelliklerinin, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karşılaştırmalı sonuçlara göre Türkiye okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin cinsiyetlerinin paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği, duygusal çeviklik, yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği alt boyuları ile birlikte toplam çevik liderlik için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği alt boyutu için erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan İngiltere okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin cinsiyetlerinin paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği, duygusal çeviklik, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği alt boyuları ile birlikte toplam çevik liderlik için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Her iki ülkede yürütülmüş araştırmanın bu bulgularına göre İngiltere ve Türkiye'ye yönelik olarak cinsiyet ve çevik liderlik davranış özellikleri algıları yönünde benzer nitelikler olduğu görülmektedir.

Örgütsel bağlılık ve kişisel faktörler arasındaki farklılığa ilişkin yürütülmüş olan çalışmalar incelendiğinde, güçlü ilişkilere rastlandığı görülmüştür. Bu çalışma bağlamında ele alındığında ise cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılık davranışları Türkiye okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, cinsiyetlerinin duygusal bağlılık için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ancak devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutları ile toplam bağlılık algısı açısından ele alındığında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Alanyazında erkeklerin, kadınlara kıyasla bağlılık türleri içerisinde devam bağlılığı algısı geliştirmeye yatkın olduklarına yönelik bulguların (Kırel, 1999; Karrasch, 2003), bu araştırma bulguları ile örtüştüğü görülmektedir. Öte yandan İngiltere okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin cinsiyetlerinin duygusal bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutları ile toplam örgütsel bağlılık için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, ancak normatif bağlılık alt boyutu için kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılık ve cinsiyet değişkeni ilişkisine yönelik araştırma bulguları incelendiğinde; kadınların, erkeklere kıyasla kurumlarına daha çok bağlılık hissettiklerine yönelik bulguların çokluğu dikkat çekmektedir (Çakır, 2001; Durna

ve Eren, 2005; Küçüközkan, 2015). Bunun sebebi evlilik ve annelik rollerinin kadınlara yükledikleri sorumlulukların ağırlığı nedeniyle, kadınların kariyer fırsatlarını kovalama konusunda çaba göstermeye hevesiz olmaları olabilir (Albayrak, 2007). Farklı bir araştırma bulgusunda ise kadın çalışanların farklı cins ve etnik kökenden gruplarla çalışmalarının, kendilerinde daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık özellikleri geliştirdiğine yönelik algıları olduğuna rastlanmıştır (Tsui vd., 1992, s.569). İngiltere'nin kozmopolit yapısı gereği etnik köken çeşitliliğinin Türkiye'den daha fazla olması bu noktada İngiltere'deki kadın çalışanların kurumlarına daha çok bağlılık hissetmelerini sağlamış olabilir.

### **5.3.2. Eğitim Seviyesi Değişkeni**

Türkiye'de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin eğitim seviyelerine göre dijital okur-yazarlık alt boyutu için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği, duygusal çeviklik, yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği alt boyutları ile birlikte toplam çevik liderlik için lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Öte yandan İngiltere'de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin eğitim seviyelerinin paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği, duygusal çeviklik, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği alt boyutları ile birlikte toplam çevik liderlik algısı için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. İngiltere ve Türkiye'de oluşturulan örneklem gruplarının, demografik özelliklerinden eğitim seviyeleri incelendiğinde İngiltere'deki katılımcı grubun Türkiye'dekine kıyasla gözle görülür bir farkla daha çok lisansüstü eğitime sahip olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda eğitim seviyesi farklı olan grupların liderlerinden bekledikleri davranışların farklılık gösterebildiği görülmüştür (Hersey ve Blanchard, 1988).

Örgütsel bağlılık kavramı açısından ele alındığında; Türkiye okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin eğitim seviyelerinin devam bağlılığı için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve örgütsel bağlılık algısının geneli için lisans mezunu öğretmenlerin; lisansüstü eğitim görenlere kıyasla kendilerini kurumlarına

daha bağılı hissettikleri görülmüştür. Örgütsel bağılılık ve eğitim seviyesi arasındaki ilişkisellik alanyazında incelendiğinde; eğitim seviyesi ve örgütsel bağılılık arasında genel olarak negatif bir ilişkinin varlığı göze çarpmaktadır (Wiener, 1982; Glisson ve Durick, 1988; Angle ve Perry, 1981). Bu açıdan incelendiğinde; lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü eğitimini tamamlamış olanlara göre, kurumlarına kendilerini daha bağılı hissetmeleri literatür çalışmalarını desteklenmektedir denilebilir.

Öte yandan İngiltere’de görev yapmakta öğretmenlerin eğitim seviyeleri ile kurumlarına duydukları genel bağılılık hissi arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bugüne dek, eğitim seviyesi değişkeni ile bağılılık arasında çeşitli çalışmalar yürütülmüş ve bu konuda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Eğitim seviyesi ile bağılılık arasında bir ilişkinin bulunmadığı düşüncesinin yanı sıra (Alexander, Weiss, Braude, Ernst, ve Fullerton-Gleason, 2009); işgörenlerin eğitim düzeyleri arttıkça bağılılık düzeylerinin de arttığına yönelik çalışmalar da mevcuttur (Tolay, 2003). İngiltere’deki katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri genel olarak incelendiğinde lisansüstü eğitim düzeyinde eğitim almış olanların sayıca çokluğu dikkate alınır, öğretmenlik mesleği için bu düzeyde eğitim görmeyen İngiltere’de standartlaştırılmış bir uygulama olduğu, ek olarak bu çalışmanın ve alanyazındaki ilgili çalışmaların beyaz yakalılar üzerinde gerçekleştirilmiş olduğu düşünüldüğünde eğitim seviyesinin bu noktada belirleyici bir değişken olmadığı çıkarımı yapılabilir.

### **5.3.3. Kıdem Değişkeni**

Kıdem değişkeni ile çeviklik alt boyutları arasında gerçekleştirilmiş olan inceleme sonuçlarına göre Türkiye okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin kıdemlerine göre paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği, duygusal çeviklik ile yeniliklere açıklık ve proaktivite çevikliği ve toplam çevik liderlik algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık ve teknoloji çevikliği algısına göre inceleme yapıldığında ise kıdemi 20 yılın üzerinde olan öğretmenlerin, yöneticilerinin çevik liderlik davranış özelliklerini bu doğrultuda diğer gruplara göre daha az algıladıkları göze çarpmaktadır. Öte yandan İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin kıdemi 20 yıldan az olanların, yöneticilerini proaktivite

çevikliği ve sorumlulukların paylaşılması, sinerji çevikliği, duygusal çeviklik ile yeniliklere açıklık ve proaktivite çevikliği yönündeki algılarının, çalışma süreleri 20 yıldan fazla olanlara göre daha fazla hissettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık ve Teknoloji çevikliği bağlamında ise İngiltere'deki görev yapan öğretmenlerin algıları incelendiğinde; çalışma süresi 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerini 20 yıldan daha fazla görev süresi olan öğretmenlere göre daha çok hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Algılanan toplam çevik liderlik algısında ise, 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 20 yıldan daha uzun görev süresi olanlara göre daha güçlü hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel bağlılık algısı kıdem değişkeni açısından ele alındığında ise Türkiye'de görev yapmakta olan öğretmenlerden 10 yıldan fazla görev süresi olanların, 10 yıldan az görev süresi olanlara göre kurumlarına duygusal bağlılık algıları daha fazla iken İngiltere'de görev yapmakta olan öğretmenlerden görev süreleri 11-20 yıl arası olanların duygusal bağlılık algıları, 20 yıldan fazla görev yapmakta olanlara göre daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Alanyazındaki çalışmalarda özellikle görev süresi arttıkça, duygusal bağlılık alt boyutu bağlamında bir bağlılık hissi artışı gözlemlenmiş olması (Beck ve Wilson, 2000), Türkiye'deki araştırma bulgularının alanyazın ile örtüşüğünü ancak İngiltere'de böyle bir durumun olmadığını ortaya koymaktadır. Diğer taraftan aynı pozisyonda çok uzun süre çalışmanın, duygusal bağlılığı azalttığına yönelik bulgulara (Yalçın ve İplik, 2005), rastlanması İngiltere'deki durumla paralellik göstermektedir.

Öte yandan örgütsel bağlılık bileşenlerinden devam bağlılığı açısından Türkiye ve İngiltere'de görev yapmakta olan öğretmenlerin algıları incelendiğinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Normatif bağlılık alt boyutu incelemelerinde ise Türkiye'de görev yapmakta olan ve 20 yılı aşkın görev süresi olan öğretmenlerin; 10 yıldan daha az görev süresi olan öğretmenlere göre normatif bağlılık algılarının daha yüksek olduğu İngiltere'de görev yapmakta olan öğretmenlerin ise görev süresi 20 yıldan fazla olanların, diğer gruplara göre kurumlarına daha az normatif bağlılık algısı hissettikleri görülmektedir. Bu durumda aynı unvan ve pozisyonda uzun yıllar görev yapmanın normatif bağlılık algısını olumsuz yönde

etkilediğine yönelik bulgular (Yalçın ve İplik, 2005), İngiltere’deki durumu açıklar niteliktedir. Türkiye ve İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin genel bağlılık algıları kıdem değişkenine göre kıyaslandığında ise Türkiye’de 20 yıl ve üzeri görev süresi olan öğretmenlerin 10 yıldan daha az görev süresi olan öğretmenlere göre bağlılık algılarının daha yüksek olduğu İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerde ise 20 yıl ve daha fazla görev süresi olan öğretmenlerin diğer gruplara göre daha az bağlılık davranışı geliştirdikleri görülmüştür. İlgili alanyazında bağlılık ve kıdem ilişkisine yönelik çalışmalar incelendiğinde her zaman olmasa da genel olarak bir kurumda görev süresi arttıkça işgörenlerin bağlılık algısının da arttığına yönelik bulgulara rastlanmaktadır (Luthans vd., 1987). Meyer ve Allen (1997) çalışmalarında, devamlılık bağlılığı ile başka bir kuruluşta çalışma fırsatı arasında negatif bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Öte yandan istihdam için başka alternatifleri olduğunu algılayan çalışanlar zayıf bir devamlılık taahhüdü, gösterebilmektedirler (Noraazian ve Khalip, 2016). Her iki ülke arasındaki genel bağlılık algılarındaki farklılık, Türkiye’deki kamu okulları yapısının MEB teşkilatması altında merkezîyetçi özellikler sergilemesinden ve birtakım kamu çalışanı sosyal haklarının devlet güvencesi altında oluşunun zaman içerisinde öğretmenlerde mesleki plato algısı oluşturmasından kaynaklı olabilir.

#### **5.3.4. Okul Kademesi Değişkeni**

Okul kademesi değişkeni açısından Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çevik liderlik davranış özelliklerinden paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği, duygusal çeviklik, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği, yeniliklere açıklık ve uyum sağlama alt boyutlarında okul öncesi ve ilkokulda çalışanların diğerlerine göre okul yöneticilerini daha çevik özelliklerde algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Çevik liderlik genel algısı açısından incelendiğinde de okul öncesi ve ilkokulda çalışanların diğer gruplara göre yöneticilerinin çevik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. İngiltere’de görev yapan öğretmenlerin algılarının okul kademelerine göre sinerji çevikliği, duygusal çeviklik, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği alt boyuları ile birlikte toplam çevik liderlik için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, paylaşılan sorumluluk ve proaktivite



çevikliği için okul öncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yürütülmüş olan araştırmada her iki ülkede de benzer bulgulara rastlanması, daha düşük yaş grubundan öğrenci kitlesine sahip öğretmenlerin ortak olarak, liderlerinin çeviklik özelliklerini daha yüksek seviyede algıladıklarını ortaya koymuştur.

Örgütsel bağlılık davranış özellikleri açısından ele alındığında ise, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutları için Türkiye’de okul öncesi ve ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere göre daha yüksek bağlılık algılarına sahip oldukları dikkat çekmektedir. Öte yandan devam bağlılığı açısından ele alındığında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Algılanan bağlılığın geneli için ise okul öncesi ve ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin lise öğretmenlerine kıyasla daha çok bağlılık hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre örgütsel bağlılık alt boyutları okul kademesi değişkenine göre değerlendirildiğinde benzer şekilde duygusal bağlılık ve normatif bağlılık alt boyutları ile örgütsel bağlılık genel algısı için ilkokul ve okul öncesi öğretmenlerinin lise öğretmenlerine kıyasla bu bağlılık türlerini daha çok hissettikleri; devam bağlılığı alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir. Sonuç olarak, her iki ülkede de yürütülmüş olan araştırma bulguları benzer nitelikler taşımaktadır.

### **5.3.5. Yaş Değişkeni**

Yaş değişkeni açısından Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çevik liderlik davranış özelliklerinden paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği, duygusal çeviklik ile yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği ve toplam çevik liderlik algısı açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık ve teknoloji çevikliği bağlamında ise Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin yöneticileri hakkındaki algısına göre 51 ve üzeri yaş grubunun, 21-30 ve 31-40 yaş grubuna göre yöneticilerini daha çevik buldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre; 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler yöneticilerini sinerji çevikliği, duygusal çeviklik, yeniliklere açıklık ve uyum sağlama alt boyutlarında ve toplam çeviklik algısı bakımından diğer gruplara göre

daha az çevik bulmaktadırlar. Paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği ile dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği açısından ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Örgütsel bağlılık açısından ele alındığında ise, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutları için Türkiye’de 21-30 yaş grubu öğretmenlerin diğer gruplara göre daha düşük düzeyde bağlılık hissettikleri dikkat çekmektedir. Yaş değişkeninin bağlılığı etkileme etmenleri incelendiğinde, genç çalışanların bağlılığının düşüklüğüne yönelik bir gerekçe olarak tazminat, zam ve terfi gibi ayrıcalıkları henüz yeterince elde etmediklerine yönelik bir neden ortaya konmuştur (Hrebiniak ve Alutto, 1972). Bu duruma bağlı olarak Türkiye’de en genç yaş aralığına sahip öğretmenlerin, devam bağlılığı yaratan nedenlere (tazminat, zam ve terfi gibi ayrıcalıklar) yönelik olarak diğer gruplara kıyasla daha düşük düzeyde devam bağlılığı algısında olmaları alanyazına göre olağandır. Duygusal bağlılık algısı ekseninde incelendiğinde ise Allen ve Meyer (1993), yaş değişkeninin daha çok duygusal bağlılıkla ilişkili olduğu yaş düştükçe, duygusal bağlılığın da azaldığı görüşünü savunmuşlardır. Ayrıca yaş ve duygusal bağlılık arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuş olan başka bir çalışma da (Hawkins, 1998; Mathieu ve Zajac, 1990), Türkiye’deki durumla paralellik gösteren görüşlere örnek niteliğindedir. Normatif bağlılık açısından ele alındığına ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Genel bağlılık algısı açısından da 21-30 yaş grubu öğretmenlerin diğer gruplara kıyasla daha az bağlılık hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde işgörenlerin yaşları arttıkça genel olarak bağlılıklarının arttığına yönelik çalışmaların dikkat çekici boyutta olması (Kaldenberg, Becker ve Zvonkovic, 1995), Türkiye’de durumu açıklar niteliktedir. Öte yandan İngiltere’de, duygusal bağlılık ve normatif bağlılık alt boyutları ve toplam bağlılık açısından 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin diğer gruplara göre daha düşük düzeyde bağlılık hissettikleri bulgusu elde edilmiştir. Devam bağlılığı açısından ise 41-50 yaş grubu öğretmenlerin diğer gruplara göre daha düşük düzeyde bağlılık hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yaş ve örgütsel bağlılık kavramı arasında çok çeşitli bulgulara rastlandığını hatta yaş ile bağlılık arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğunu tespit eden (Alvi ve Ahmed, 1987) bulguların da olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada ise İngiltere’deki 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin genel bağlılık düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre daha düşük düzeyde olduğuna yönelik sonuçlar bu bulguyu

destekler niteliktedir. Benzer sonuçlar Colbert ve Kwon (2000) tarafından da bildirilmiştir. Öte yandan, Rowden'in (2000) yaş ilerledikçe iş bulma olanaklarının azaldığını, işi bırakmanın yüksek maliyetini fark eden işgörenlerin kurumuna daha bağlı hale geldiğine yönelik düşüncesinin bu hususta Türkiye'deki araştırma bulguları ile paralel doğrultuda olduğu görülmektedir. İngiltere'de bu durumun tam aksine yönelik bir algının olması, iki ülke arasındaki iş alternatiflerinin çokluğunun İngiltere lehine olması Türkiye'deki genç nüfus gücünün İngiltere'de bulunmaması nedeniyle iş terkine yönelik büyük endişelerin olmaması gibi nedenler gösterilebilir.

#### **5.4. Çevik Liderlik Algısı ve Alt Boyutları ile Örgütsel Bağlılık Algısı ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonel İlişkinin Yönü ve Boyutuna Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin yöneticileri hakkındaki çevik liderlik algısı ve alt boyutları arasındaki ilişkinin yönü ve boyutuna ilişkin incelemenin bulgularına göre çevik liderlik algısı alt boyutlarının kendi aralarında olumlu yönde ve güçlü bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Diğer taraftan çalışmanın İngiltere basamağında duygusal çeviklik ile dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği arasında orta düzeyde bir ilişki gözlemlenmişken diğer tüm çevik liderlik algısı alt boyutlarının kendi aralarında olumlu ve güçlü bir ilişkiye sahip oldukları görülmektedir.

Örgütsel bağlılık alt boyutları açısından Türkiye okullarında yürütülmüş olan çalışma bulguları incelendiğinde, alt boyutların kendi aralarında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılık kavramının bu çalışmada da ele alındığı şekliyle duygusal, devam ve normatif bağlılık olarak bileşenlere ayıran Allen ve Meyer (1990), bu üç kavramın kendi aralarında çalışanların psikolojik bağlarına yönelik bir ilişkisellik içerdiğini belirtmişlerdir. Öte yandan İngiltere okullarında yürütülmüş araştırmada ise devam bağlılığı ile duygusal bağlılık arasında ilişki olmadığı, devam bağlılığı ile normatif bağlılık arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, duygusal bağlılık ile normatif bağlılık arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkinin olduğu görülmektedir.

Türkiye okullarında yürütülmüş araştırmada çevik liderlik algısı alt boyutları ile örgütsel bağlılık alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ile devam bağlılığı arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde diğer alt boyutlar arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. İngiltere okullarında ise çevik liderlik algısı alt boyutları ile örgütsel bağlılık alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde devam bağlılığının diğer değişkenlerle ilişkisinin olmadığı, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ile normatif bağlılık arasında zayıf düzeyde diğer alt boyutlar arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Alanyazında örgütsel bağlılık ve yönetimin etkililiğine yönelik bir çalışmada, bağlılığın, yönetimin etkililiğini güçlendiren bir kavram olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Erdil ve Keskin, 2003).

Bunlara ek olarak Türkiye okullarında toplam çevik liderlik algısı ile örgütsel bağlılık algısı ve alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Benzer şekilde toplam örgütsel bağlılık algısı ile çevik liderlik ve alt boyutları arasında da pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. İngiltere’de yürütülmüş olan araştırmada ise toplam çevik liderlik algısı ile örgütsel bağlılık ve devam bağlılığı dışındaki alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Alanyazında ise, duygusal çevikliğin önemli bir teması olan duygusal zeka ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin okullarda incelendiği bir çalışmada, iki kavram arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır (Naderi Anari, 2012). Toplam örgütsel bağlılık algısı ile çevik liderlik ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ile pozitif yönde ve zayıf düzeyde diğer alt boyutlar ve toplam çevik liderlik algısı arasında ise pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. “Paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği” alt boyutu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye yönelik olan alanyazın incelendiğinde, proaktif çalışma davranışının öncüsü olarak liderliğin önemini ve farklı düzeylerdeki liderlik tarzlarının çalışanların değişimi başlatma konusundaki güvenlerini artırarak proaktiviteyi kolaylaştırdığı ve bu şekilde çalışanların örgüte olan bağlılıklarının arttırıldığı bulgularına rastlanmıştır (Strauss, Griffin ve Rafferty, 2009). Ayrıca “paylaşılan sorumluluk” temasının önemli bir unsuru olan katılımlı karar verme ve destekleyici liderlik işlevlerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde önemli

ve olumlu etkiye sahip olduğu, buna karşılık denetleyici, ben merkezci ve tek başına karar vermeye yönelik liderlik tarzlarının öğretmenlerin performansları üzerinde önemli ölçüde olumsuz bir etkisi olduğuna yönelik araştırmalar mevcuttur (Hulpia, Devos ve Van Keer, 2009). Her iki ülkede yürütölmüş olan çalışmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, benzerliklerin çokluğuna dayanarak okul yöneticilerinin çevik liderlik özellikleri ve öğretmenlerin kurumlarına hissettikleri örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiselliğin küresel bir nitelik taşıdığı sonucuna ulaşılabilir.

Liderlik ve örgütsel bağlılık kavramları arasındaki ilişki düzeyi uzun yıllardır araştırılan ve halen araştırılmaya devam edilen bir kavramdır. Liderlik, pek çok farklı teori ve sınıflandırmaya dayalı bir kavramdır ve çevik liderlik olgusunun, post-modern ve güncel liderlik sınıflandırmalarından biri olarak ele alınabileceği düşünölmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla paralel olarak alanyazında güncel liderlik kuramları ve örgütsel bağlılık ilişkisine yönelik yürütölmüş olan araştırmaların sonuçları incelendiğinde liderlik ve bağlılık arasında güçlü ilişkiler olduğu dikkat çekmektedir (Dick ve Metcalfe, 2001; Rowden, 2000).

### **5.5. Çevik Liderlik Algısı ve Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılık Algısı ve Alt Boyutlarına Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmaya katılan gerek Türkiye gerekse İngiltere okulları öğretmenlerinin, görev yaptıkları okullardaki yöneticilerinin çevik liderlik davranış özelliklerinin, öğretmenlerin bağlılık algılarına etkileri incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin çevik liderlik davranış özelliklerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısına olumlu yönde bir etkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazında insanı merkeze alan liderlik tarzlarının örgütsel bağlılığa etkisine yönelik farklı kültürlerde yürütölmüş pek çok araştırma bulgusuna rastlanmaktadır ve bu araştırma bulgularında çoğunlukla insan odaklı liderlik türlerinin örgütsel bağlılığı olumlu düzeyde etkilediği sonuçlarına rastlanmıştır (Walumbwa, Orwa, Wang ve Lawler, 2005; Hsieh, Lai ve Hsu, 2016; Pingping ve Huang, 2019).

Araştırmaya katılan gerek Türkiye gerekse İngiltere okulları öğretmenlerinin, görev yapmakta oldukları okullardaki yöneticilerinin çevik liderlik davranış özelliklerinin, öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarına etkileri incelendiğinde; okul yöneticilerinin paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, duygusal çeviklik, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği davranış özelliklerinin öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarına herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın sadece sinerji çevikliği algısının duygusal bağlılık algısına olumlu bir etkisinin olduğu görülmektedir. Çevik liderlik davranış özelliklerini bir bütün olarak değerlendirerek duygusal bağlılığa etkisi incelendiğinde ise gerek Türkiye’de gerek İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre, duygusal bağlılık algısının çevik liderlik davranışları bütününden etkilendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazında çevik liderlik gibi insan odaklı liderlik tarzlarının, özellikle çalışanların duygusal bağlılığı üzerinde yüksek düzeyde etkilerinin olduğunu gösteren bulgular (Doğanay, 2014, s.345), bu çalışmanın hem Türkiye’de hem İngiltere’de yürütülmüş olan çalışmaların bulgularının literatür ile paralellik gösterdiğini ispat etmektedir.

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin, görev yapmakta oldukları okullardaki yöneticilerinin çevik liderlik davranış özelliklerinin, öğretmenlerin devam bağlılığı algılarına etkileri incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği, duygusal çeviklik ve dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği algılarının devam bağlılığı algısına etkisinin olmadığı ancak yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algısının devam bağlılığı algısına olumlu bir etkisinin olduğu görülmektedir. Öte yandan, araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin, görev yapmakta oldukları okullardaki yöneticilerinin çevik liderlik davranış özelliklerinin, öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarına etkileri incelendiğinde, okul yöneticilerinin paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği, duygusal çeviklik davranış özelliklerinin devam bağlılığına bir etkisinin olmadığı, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği algısının devam bağlılığı algısına olumlu bir etkisinin olduğu ancak yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algısının devam bağlılığı algısına olumsuz yönde bir etkisi olduğu görülmektedir. Genel olarak Türkiye’deki öğretmenlerin algılarına göre çevik liderlik

davranış özelliklerinin devam bağlılığı algısını etkilediği görülmüştür ancak İngiltere'deki öğretmenlerin algılarına göre böyle bir etkiden söz edilememektedir. Alanyazında ise Türkiye'deki araştırma bulguları ile paralel olarak, insan merkezli liderlik türlerinin, örgütsel bağlılık alt boyutları içerisinde en çok devam bağlılığını yordadığına yönelik sonuçlar görülmektedir (Bağdoğan ve Sarpbalkan, 2017).

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin, görev yapmakta oldukları okullardaki yöneticilerinin çevik liderlik davranış özelliklerinin, öğretmenlerin normatif bağlılık algılarına etkileri incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği, duygusal çeviklik ve dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği algılarının normatif bağlılığı algısına etkisinin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öte yandan genel olarak çevik liderlik algısının öğretmenlerin normatif bağlılığı algıları üzerine olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. İngiltere'de gerçekleştirilmiş olan araştırma sonuçları incelendiğinde ise; paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algılarının normatif bağlılığı algısına etkisinin olmadığı buna karşın duygusal çeviklik algısının öğretmenlerin normatif bağlılık algısına olumlu yönde bir etkisi olduğu görülmektedir. İngiltere'de yürütülmüş olan çalışmada çevik liderlik algısının genel olarak normatif bağlılık algısına olumlu yönde bir etkisinin olduğu görülmektedir. Her iki ülkede de yürütülmüş olan araştırma bulgularının çevik liderlik davranışlarının normatif bağlılık üzerindeki etkilerinin hissedilir düzeyde görülmesi, alanyazında dönüşümcü liderlik gibi çevik liderlik temaları ile yenilikçilik ve insanı merkeze alma gibi benzer yönleri olan liderlik tarzının normatif bağlılık üzerinde güçlü bir yordayıcılığı olan araştırma bulguları ile paralel doğrultuda olduğunu gözler önüne sermiştir (Bycio, Hackett ve Allen, 1995; Bučiūnienė ve Škudienė, 2008).

Araştırmaya katılan Türkiye okulları öğretmenlerinin yöneticileri hakkındaki çevik liderlik davranış özellikleri alt boyutlarının, öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılık algılarına etkisi incelendiğinde paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği ve duygusal çeviklik algılarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarını etkilemediği görülmektedir. Buna karşın

sinerji çevikliği, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algılarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarını etkilediği görülmektedir. Duygusal çeviklik ve dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliğinin, bağlılık kavramını olumlu yönde, yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliğinin ise olumsuz yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan araştırmaya katılan İngiltere okulları öğretmenlerinin yöneticileri hakkındaki çevik liderlik davranış özellikleri alt boyutlarının, öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılık algılarına etkisi incelendiğinde; paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği ve duygusal çeviklik, dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği algılarının örgütsel bağlılık algısına genel olarak bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Buna karşın sinerji çevikliği algısının öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılık algılarına olumlu yönde bir etkisinin olduğu görülmektedir. Böylelikle sinerji çevikliği alt boyutunun her iki ülkede de yürütülmüş araştırmalarda bağlılık algısının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılabılır. Sinerji çevikliği alt boyutu içeriksel olarak incelendiğinde etkili takım çalışmasının önemli bir unsuru olduğu bilinmektedir. Eğitim örgütleri ise doğaları gereği yardımlaşma ve iş birliği temalarına en çok ihtiyaç duyan kurumların başında gelmektedir. Okullarda yürütülmüş bir çalışmada liderlik rolleri vasıtasıyla oluşturulmuş etkili bir takım çalışmasının, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Güçlü ve Okçu, 2015).

## **5.6. Öneriler**

Bu bölümde araştırmadan ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

### **5.6.1. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler**

Bu bağlamda MEB teşkilatlanması ve okul yöneticilerine yönelik öneriler sunulmuştur:

1. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak oluşturulmuş çevik liderlik davranış özelliklerine ilişkin alt boyutlarla ilgili olarak bir pusula oluşturulabilir ve bu pusula sayesinde liderlerin karmaşık, belirsiz, muğlak ve hızlı değişimin yarattığı sisli VUCA ortamlarında rotalarını rahatlıkla oluşturabilmeleri sağlanabilir.



2. Toplantıların düzenlenmesine yönelik katılımcı ifadelerinden oluşturulmuş bulgular incelendiğinde; dönem başı ve dönem sonundaki uzun soluklu toplantılar yerine hedef odaklı, sık tekrarlanan, misyonu net ortaya koyan ve daha kısa süren verimli toplantı süreçleri planlamaları okullardaki çevik liderlik rolünün arttırılmasını sağlayabilir.
3. Bulgulardan yola çıkarak, katılımlı karar ilkesine tam bağlılık sağlanması, okullardaki çeviklik unsurunu arttırabilir. Bu bağlamda öğrenci temsilciliklerinin de fikirlerinin alınması çevik liderlik davranış özelliklerini hissedilir kılabilir.
4. MEB, çevik liderlik davranış özellikleri üzerine okul yöneticilerine hizmet içi eğitim seminerleri düzenleyerek okullarda çevik dönüşümün sağlanmasına katkıda bulunabilir.
5. Bu araştırmada yöneticilerin duygusal çeviklik özelliklerinin, diğer çevik liderlik özelliklerine göre daha düşük düzeyde bulunmasına yönelik olarak okul yöneticilerinin stresle başa çıkma/stres yönetimi temalı eğitimlere katılımı sağlanabilir.
6. Araştırma bulgularına göre katılımcı öğretmenler öncelikle duygusal ve özel yaşamları ile ilgili konularda yöneticileri tarafından anlaşılma istemektedirler. Liderlerin çalışanlarının psikolojik değerlerine karşı hassasiyet göstermesi, diğer bir deyişle duygusal esneklik yönünü sadece kendi iç dünyasında değil, çalışanlarına yönelik olarak sergilenebilecek bir tutum olarak geliştirmesi verimliliğe en az örgütsel faktörlerin iyileştirilmesi kadar katkı sağlayacak bir durumdur.
7. Okul yöneticilerinin içinde bulunduğumuz VUCA çağının yarattığı kaosa karşı oldukça yenilikçi, değişime karşı anlayışlı ve proaktif sayılabilecek değerlerle donatılması, araştırma bulgularına göre öğretmenlerde bağlılık davranışlarını geliştirebilecek önemli bir olgudur. Bu noktada pratik düzeyde verilecek eğitimlerle okul yöneticilerinin VUCA manzalarına karşı güçlendirilmesi gerekmektedir.

8. Çevik dönüşümlerin sınıf yönetimi bazında da sağlanmasına katkıda bulunmak amacıyla okul yöneticilerinin öğretmenlere destek olması, öğrencide öğrenme çevikliğinin güçlenmesine katkıda bulunabilir.
9. Okullarda sinerji kültürünün oluşturulmasına yönelik kişiler arası sosyal yönleri güçlendiren aktiviteler okul yöneticileri tarafından organize edilebilir.
10. İçinde bulunulan dijital çağ dikkate alınarak okul yöneticilerinin 21. yüzyıl teknoloji becerilerine uygun donanımlı hale getirilmesi okullarda çevik bir kültürün oluşmasına katkı sağlayabilir.
11. Çevik dönüşümlere hizmet etmesi açısından okul yöneticisinden ayrı olarak öğretmenlerden oluşan “geliştirme takımları” kurulabilir. Böylelikle öğretmenlerin kendine kendine öğrenme ve denetimde bulunma yönleri güçlendirilmiş olunabilir.
12. Araştırma sonuçlarına göre her iki ülkede de öğretmenlerin normatif bağlılıklarının diğer bağlılık türlerine kıyasla daha düşük seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Bu noktada çevik kültürün öngördüğü içsel sorumluluk hissine dayalı iş bağlılığı kavramı okul yöneticileri tarafından öğretmenlerde güçlendirilmelidir.

### **5.6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Bu araştırma İstanbul ili Anadolu Yakası’nda ve Brighton&Hove Bölgesi’nde görev yapmakta olan öğretmenler ile sınırlı tutulmuştur. Farklı ülkelerde ve şehirlerde görev yapmakta olan öğretmenlerle okul yöneticilerinin çevik liderlik davranış özelliklerini inceleyen benzer araştırmaların yürütülmesi alanyazına katkı sağlayabilir.
2. Bu araştırma okul yöneticilerinin çevik liderlik davranış özelliklerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısına yönelik etkisini incelemeye yönelik olarak yürütülmüştür. Çevik liderlik davranış özelliklerinin örgüt kültürü, çatışma stilleri, performans, iş doyumunu, örgütsel güven ve verimlilik gibi kavramlar üzerine etkilerini araştırmaya yönelik çalışmalar yürütülmesi alanyazına katkı sağlayabilir.

3. Bu araştırma devlet okullarında yürütülmüştür. Benzer şekilde hem özel hem de devlet okullarında yürütülecek kapsamlı bir araştırma ile karşılaştırma ve benzerliklere yönelik çevik liderlik davranışları incelenebilir.
4. Araştırma sonucunda gerek Türkiye gerek İngiltere’de görev yapmakta olan öğretmenlerin okul yöneticilerini en az duygusal çeviklik düzeyinde algıladıkları dikkat çekmektedir. Bu noktada okul yöneticilerinin duygusal çeviklik davranış özelliklerini, diğer bileşenlere göre en düşük düzeyde sergilemelerinin nedenlerini araştırmaya yönelik çalışmalar yürütülebileceği gibi oldukça yeni bir özellik olan duygusal çeviklik kavramının okul yöneticilerine ne şekilde kazandırılması gerektiğine yönelik bilimsel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
5. Çevik liderlik kavramının çok fazla bileşene ayrılabilceği alanyazında görülmektedir. Bu bağlamda çevik liderlik özelliklerini tanımlayabilecek diğer kavramlarla da ampirik çalışmalar uygulanabileceği gibi bu çalışmada tanımlanmış beş çevik liderlik özelliği üzerinden gelişmiş ampirik çalışmalar da yürütülebilir. Bu duruma yönelik öneriler ise şu şekilde belirlenmiştir: Çevik liderlik özelliklerinin uygulanabilmesi için “kendi kendine öğrenen takımlar” üzerinde koordinasyon ve paylaşılan sorumluluk ekseninde çevik gelişimdeki liderliği engelleyen faktörlerin belirlenmesine yönelik gelişmiş araştırmalar yürütülebilir. Özellikle bu araştırmada tanımlanan sorunların çözülüp çözülmediğini görmek için farklı örneklemi incelemek ilginç olabilir.

## KAYNAKLAR

- ACM. (2018). Agile Liderlik Eğitimi. <http://www.acm-software.com/egitim/agile-liderlik-egitimi/> adresinden 20.06.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Akkaya, B. (2019). The Relationship between Primary School Teachers' Organizational Citizenship Behaviors and Counter-productive Work Behaviors. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (84).
- Albayrak, E. G. (2007). Kariyer Yönetimi ve Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı
- Alexander, M., Weiss, S., Braude, D., Ernst, A. A., & Fullerton-Gleason, L. (2009). The Relationship Between Paramedics Level of Education and Degree of Commitment. *The American Journal of Emergency Medicine*. 27.7, 830-837.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization. *Journal of Occupational Psychology*. 63.1, 1-18.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1993). Organizational Commitment: Evidence of Career Stage Effects?. *Journal of Business Research*, 26(1), 49-61.
- Al-Fadli, F. (1997). The Relationship Between Organizational Commitment, Leadershipsubordinates Work's Relationships and Demographic Variables. *Public Administration*, 37(1), 75-120.

- Almahamid, S., Awwad, A. & McAdams, A. C. (2010). Effects of Organizational Agility and Knowledge Sharing on Competitive Advantage: *An Empirical Study in Jordan. International Journal of Management. 27.3*, 387-404.
- Alutto, J. A., Hrebiniak, L. G., & Alonso, R. C. (1973). On Operationalizing the Concept of Commitment. *Social Forces. 51.4*, 448-454.
- Alvi, S. A., & Ahmed, S. W. (1987). Assessing Organizational Commitment in a Developing Country: Pakistan, a Case Study. *Human Relations, 40(5)*, 267-280.
- Angle, H. L., & Perry, J. L. (1981). An Empirical Assessment of Organizational Commitment and Organizational Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 1-14.
- Anttila, E. (2014). Components of Organizational Commitment: A Case Study Consisting Line Managers from Finnish Industrial Company, *Yayımlanmamış Master Tezi*, Tampere in Finland: University of Tampere School of Education.
- Araza, A. (2015). Kurumsal Çeviklik ve Performans İlişkisine Çevresel Dinamizmin Etkisi, *Doktora Tezi*, İzmir: Yaşar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- Archer, B. (1999). Design, Innovation, Agility. *Design Studies, 20.6*, 565-571.
- Arvey, R. D., Zhang, Z., Avolio, B. J., & Krueger, R. F. (2007). Developmental and Genetic Determinants of Leadership Role Occupancy Among Women. *Journal of Applied Psychology. 92.3*, 693.

- Ashrafi, N., Xu, P., Sathasivam, M., Kuilboer, J. P., Koelher, W., Heimann, D., & Waage, F. (2005, July). A Framework for Implementing Business Agility Through Knowledge Management Systems. In E-Commerce Technology Workshops, 2005. Seventh IEEE International Conference on IEEE. 116-121
- Atkinson, S. R., & Moffat, J. (2005). The Agile Organization: From Informal Networks to Complex Effects and Agility. *Assistant Secretary of Defense (C3I/Command Control Research Program)* Washington DC.
- Axelrod, R., & Cohen, M. D. (1999). Organizational Implications of a Scientific Frontie. *Harnessing Complexity*.
- Avcıoğlu, G.Ş. (2014). Sosyal Bilimlerde İnternet Anketi Uygulamaları: Cevaplama Oranı, Veri Kalitesi, Örneklem Sorunları ve Çözümleri, *International Journal of Human Sciences*, 11.2, 89-113
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic Leadership Development: Getting to the Root of Positive Forms of Leadership. *The Leadership Quarterly*, 16.3, 315-338.
- Bahrami, M. A., Kiani, M. M., Montazeralfaraj, R., Zadeh, H. F., & Zadeh, M. M. (2016). The Mediating Role of Organizational Learning in the Relationship of Organizational Intelligence and Organizational Agility. *Osong Public Health and Research Perspectives*, 7(3), 190-196.
- Bağdoğan, S. Y., & Sarpbalkan, D. (2017). Çalışanların Örgütsel Bağlılığını Etkileyen Bir Faktör Olarak Dönüşümcü Liderlik Algısı. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(30), 335-352.
- Bartol, K. M. (1979). Professionalism as a Predictor of Organizational Commitment, Role Stress, and Turnover: A Multidimensional Approach. *Academy of Management Journal*, 22(4), 815-821.

- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership: A Response to Critiques. In M.M. Chemers & R. Ayman (Eds.). *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions*. Academic Press. 49-80
- Bateman, T. S., & Strasser, S. (1984). A Longitudinal Analysis of the Antecedents of Organizational Commitment. *Academy of Management Journal*. 27.1, 95-112.
- Başığit, A. (2006). Örgütsel İletişimin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Bavarsad, B., & Gorjizadeh, Y. (2013). A study of the Effects of JIT System on Agile Production and Firm Performance in Khuzestan Province Manufacturing Firms. *European Journal of Scientific Research*. 109.1, 212-223.
- Bayyurt, N., & Kılıç, C. H. (2017). Liderlik Tarzının Örgüt Bağlılığına Etkisi: Bir Hastane Araştırması. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the Concept of Commitment. *American Journal of Sociology* 66.1 (Jul., 1960), 32-40.
- Becker, T. E., Randall, D. M., & Riegel, C. D. (1995). The Multidimensional view of Commitment and the Theory of Reasoned Action: A Comparative Evaluation. *Journal of Management*, 21(4), 617-638.
- Babelan, Z. A., Askarian, M., Behrangi, M., & Naderi, E. (2008). A Survey of the Organizational Commitment Status of Male High School Teachers in Ardabil Province. *The Social Sciences*. 3.5, 364-370.

- Badshah, S. (2012). Historical Study of Leadership Theories. *Journal of Strategic Human Resource Management*, 1.1, 49.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11.42, 1-21.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Barrand, J. (2006). *Le Manager Agile: Vers un Nouveau Management Pour Affronter la Turbulence*. Paris: Dunod.
- Barreto, I. (2010). Dynamic Capabilities: A Review of Past Research and an Agenda for the Future. *Journal of Management*, 36(1), 256-280.
- Barua, A., & Mukhopadhyay, T. (2000). Information Technology and Business Performance: Past, Present, and Future. *Framing the Domains of IT Management: Projecting the Future Through the Past*, 65-84.
- Bar-Hayim, A., & Berman, G. S. (1992). The dimensions of organizational commitment. *Journal of organizational behavior*, 13(4), 379-387.
- Beavers, M. M. (2005). *Emotional intelligence, school leaders and high-performing high-poverty middle schools in the State of Virginia*. Virginia Commonwealth University. (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- Beck, K. ve Wilson, C. (1997): Police Officers' Views On Cultivating Organizational Commitment Implications For Police Managers. *Policing: An International Journal Of Police Strategy and Management*. 20.1, 175-195.



- Beck, K., & Wilson, C. (2000). Development of Affective Organizational Commitment: A Cross-sequential Examination of Change with Tenure. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 114-136.
- Beck, K. M., Beedle, M., Bennekum, A.V., Cockburn, A., Cunningham, W., Fowler, M., Grenning, J., Highsmith, J., Hunt, A., Jeffries, R., Kern, J., Marick, B., Martin, R.C., Mellor, S.J., Schwaber, K., Sutherland, J., & Thomas, D. (2001). *Manifesto for Agile Software Development*.
- Becker, H. S. (1960): Notes on the Concept of Commitment. *American Journal of Sociology*. 66.1, 32-42.
- Becker, T. E., Randall, D. M. & Reigel, C. D. (1995). The Multidimensional View of Commitment and the Theory of Reasoned Action: A Comparative Evaluation. *Journal of Management*. 21.4, 616-639.
- Behrens, S. (2016). Reprogramming Leadership for Agility - September 2016. <https://www.slideshare.net/petebehrens/reprogramming-leadership-for-agility-september-2016> adresinden 10.07.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Bennett, N., & Lemoine, J. (2014). What VUCA Really Means For You. *Harvard Business Review*. 92, 1/2.
- Berger, A. (1997). Continuous Improvement and Kaizen: Standardization and Organizational Designs. *Integrated Manufacturing Systems*. 8.2, 110-117.
- Blau, G., & Boal, K. (1989). Using Job Involvement and Organizational Commitment Interactively to Predict Turnover. *Journal of Management*. 15.1, 115-127.

- Braunscheidel, M. J., & Suresh, N. C. (2009). The Organizational Antecedents of a Firm's Supply Chain Agility for Risk Mitigation and Response. *Journal of Operations Management*. 27.2, 119-140.
- Breakspear, S. (2017). Embracing Agile Leadership for Learning-how leaders can create impact despite growing complexity. *Australian Educational Leader*, 39(3), 68.
- Briggs, S. (2014). Agile Based Learning: What Is It and How Can It Change Education? Informed. <http://www.opencolleges.edu.au/informed/features/agile-based-learning-what-is-it-and-how-can-it-change-education/> adresinden 09.07.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Bobic, M.P. ve Davis, W.E. (2003). A Kind Word for Theory X: Or Why so many Newfangled Management Techniques Quickly Fail. *Journal of Public Administration Research and Theory*. 13.3, 239- 264.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of Teacher Empowement on Teachers' Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior in Schools. *Teaching and Teacher Education*. 20.3, 277-289.
- Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A., & Dennison, P. (2003). A Review of Leadership Theory and Competency Frameworks. *Centre for Leadership Studies*, University of Exeter.
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). CrossCultural Adaptation and Validation of Psychological Instruments: Some Considerations. *Paidéia (Ribeirão Preto)*. 22.53, 423–432.
- Boyer, M., & Robert, J. (2006). Organizational Inertia and Dynamic Incentives. *Journal of Economic Behavior & Organization*. 59.3, 324-348.

- Boylu, Y., Pelit, E., & Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Üzerine Bir Araştırma. *Finans, Politik ve EkonomikYorumlar*. 44.511, 55-74.
- Böke, K. (2014). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. 4. Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Brighton&HoveCityCouncil (2019). Children and Education: Teachers and Support Staff. <https://www.brighton-hove.gov.uk/content/children-and-education/teachers-and-support-staff> adresinden 05.05.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Brockbank, W. (1999). If HR were Really Strategically Proactive: Present and Future Directions in HR's Contribution to Competitive Advantage. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in Alliance with the Society of Human Resources Management*, 38(4), 337-352.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: Guilford Publications.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A Social Learning Perspective for Construct Development and Testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 97.2, 117-134.
- Brunet, A.B. ve New, S. (2003). Kaizen in Japan: An Empirical Study. *International Journal of Operations & Production Management*, 23.12, 1426-1446.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2001) *Quantitative Data Analysis with SPSS Release 10 for Windows: A Guide for Social Scientists*. London: Routledge.

- Buchanan, B. (1974). Building Organizational Commitment: The Socialization of Managers in Work Organizations. *Administrative Science Quarterly*. 19, 533-546.
- Bučiūnienė, I., & Škudienė, V. (2008). Impact of leadership styles on employees' organizational commitment in Lithuanian manufacturing companies. *South East European Journal of Economics and Business*, 3(2), 57-66.
- Buluç, B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57(57), 5-34.
- Bulut, M. (2004). Örgütsel Bağlılık. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Burns, J.M. (1978), *Leadership*. New York: Harper Torchbooks.
- Burns, J. M. (1979). Two Excerpts From. *Educational Leadership*. 36.6, 380-383.
- Bush, G. W. (2010). *Decision Points*. Crown.
- Business Dictionary, (2018). Definition of the Agility. <http://www.businessdictionary.com/definition/organizational-agility.html> adresinden 15.06.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Business Jargons, (2018). Reddin 3-D Leadership Model <https://businessjargons.com/reddin-3-d-leadership-model.html> adresinden 01.01.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. *Pegem Atf İndeksi*. 1-360.

- Bycio, P., Hackett, R. D., & Allen, J. (1995). Further assessments of Bass's conceptualization of transactional and transformational leadership. // *Journal of applied psychology*, 80.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author Guidelines for Reporting Scale Development and Validation Results. *Journal of the Society for Social Work and Research*. 1.2, 99-103.
- Caffey, A. A. (2007). Franchise 500 (R) – Are you Franchisee Material? We Asked Franchisors What They Want in Franchisees, and 4 Qualities Rose to the Top. Find Out if They're Looking For You. *Entrepreneur*. 166-133
- Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (2013). *The self-transforming school*. Routledge.
- Cambridge Dictionary (2019). Definition of *commitment*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/commitment> 09.10.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Cegarra-Navarro, J. G., Soto-Acosta, P., & Wensley, A. K. (2016). Structured Knowledge Processes and Firm Performance: The Role of Organizational Agility. *Journal of Business Research*. 69.5, 1544-1549.
- Chang, J. Y., & Choi, J. N. (2007). The Dynamic Relation Between Organizational and Professional Commitment of Highly Educated Research and Development (R&D) Professionals. *The Journal of Social Psychology*. 147.3, 299-315.
- Changewise, (2018). Leadership Agility, Team Agility & Organizational Agility: Essential Capacities for Today's World. <http://www.changewise.biz/> adresinden 15.06.2018 tarihinde edinilmiştir.

- Charbonnier-Voirin, A. (2011). The Development and Partial Testing of the Psychometric Properties of a Measurement Scale of Organizational Agility. *M@ n@ gement*. 14.2, 120.
- Cheng, Y. ve Stockdale, M. S. (2003). The Validity of the Three-Component Model of Organizational Commitment in a Chinese Context. *Journal of Vocational Behavior*. 62.3, 465-489.
- Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). The Emotionally Intelligence Workplace. *How to Select for Measure and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cherry, K. (2012). Leadership Theories-8 Major Leadership Theories. *Retrieved from*.
- Cherry, K., (2016). “What Is Transactional Leadership?”, <http://psychology.about.com/od/leadership/f/transactional-leadership.htm>. Adresinden 13,11,2018 tarihinde edinilmiştir.
- Chetty, K., Qigui, L., Gcora, N., Josie, J., Wenwei, L., & Fang, C. (2018). Bridging the Digital Divide: Measuring Digital Literacy. *Economics: The Open-Access, Open-Assessment E-Journal*. 12.2018-23, 1-20.
- Cho, Z. H. (1993). *Foundations of Medical Imaging*. Wiley-Interscience.
- Christopher, M., & Towill, D. (2001). An Integrated Model for the Design of Agile Supply Chains. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*. 31.4, 235-246.

- Chughtai, A. A. ve Zafar, S. (2006). Antecedents and Consequences of Organizational Commitment Among Pakistani University Teachers. *Applied HRM Research*. 11.1, 39-64.
- Cicerali, E. (2018). Öğrenme Çevikliğini Destekleyen Örgütsel Yapılar. Baltaş Grubu: İnsan ve Değişim. <http://www.kaynakdergisi.net/makaleler.asp?sayi=75&sira=989> adresinden 10.04.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Clarke, P., & O'Connor, R. V. (2013). An Empirical Examination of the Extent of Software Process Improvement in Software SMEs. *Journal of Software: Evolution and Process*. 25.9, 981-998.
- Cohen, A. (1993). Organizational Commitment and Turnover: A Meta-Analysis. *Academy of Management Journal*.
- Cohen, A. (2007). Commitment Before and After: An Evaluation and Reconceptualization of Organizational Commitment. *Human Resource Management Review*. 17.3, 336-354.
- Cohen, W. A. (2010). Drucker ve liderlik. *İstanbul: Optimist Yayınları*.
- Colbert, A. E., & Kwon, I. W. G. (2000). Factors related to the organizational commitment of college and university auditors. *Journal of Managerial Issues*, 484-501.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2006). Prevalence of Mixed-Methods Sampling Designs in Social Science Research. *Evaluation & Research in Education*. 19.2, 83-101.

Collins, N. (2018). What Does It Mean To Be An Agile Leader? Having The Flexibility To Take Quick But Sure Actions. Forbes.  
<https://www.forbes.com/sites/forbescoachescouncil/2018/06/29/what-does-it-mean-to-be-an-agile-leader/#770a96a44db4> adresinden 30.01.2019 tarihinde edinilmiştir.

Comrey, A.L & Lee, H.L. (1992). A First Course in Factor Analysis. *Hillsdale*. New Jersey: Erlbaum.

Conboy, K., & Fitzgerald, B. (2004). Toward a conceptual framework of agile methods: a study of agility in different disciplines. In Proceedings of the 2004 ACM workshop on Interdisciplinary software engineering research (pp. 37-44). ACM.

Connock, S., & Johns, T. (1995). *Ethical leadership*. London: Institute of Personnel and Development.

Cooke, J. L. (2012). *Everything You Want to Know About Agile: How to get Agile Results in a Less-Than-Agile Organization*. IT Governance Ltd.

Coşkuner, S., & Yertutan, C. (2009). Kurum Ev İdaresi Alanında Çalışanların Örgütsel Bağlılıklarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(2), 1-18.

Creswell, J. W. (2003). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. 2.nd ed..*Thousand Oaks*, CA: SagePublications.

Crocitto, M., & Youssef, M. (2003). The Human Side of Organizational Agility. *Industrial Management & Data Systems*. 103.6, 388-397.



- Cuskelly, G., & Boag, A. (2001). Organisational Commitment as a Predictor of Committee Member Turnover Among Volunteer Sport Administrators: Results of a Time-lagged Study. *Sport Management Review*, 4(1), 65-86.
- Çakır, Ö. (2001). *İşe Bağlılık Olgusu ve Etkileyen Faktörler*. Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2014). Göreve ve İnsana Yönelik Liderlik Tarzlarının Örgütsel Bağlılık, İş Performansı ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkileri. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 28, 21-34.
- Çetin, M. Ö. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, M. Ö. (Ed.). (2017). *Güncel Liderlik Kuramları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çöl, G., & Gül, H. (2005). Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkileri ve Kamu Üniversitelerinde Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 19.1, 291-306.
- Daft, R. L. (2014). *The Leadership Experienceb. 6th.ed.* . Cengage Learning
- Daft, R. L. ve Steers, R. M. (1986). *Organizations A Micro/Macro Approach*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Dağlı, A., Elçiçek, Z., & Han, B. (2018). Örgütsel Bağlılık ve Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*. 17.68.
- David, S., & Congleton, C. (2013). Emotional Agility. *Harvard Business Review*, 91(11), 125-131.

- David, S. (2016). *Emotional Agility: Get Unstuck, Embrace Change and Thrive in Work and Life*. USA: Penguin.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer.
- Day, D. V., Zaccaro, S. J., & Halpin, S. M. (2004). *Leader Development for Transforming Organizations: Growing Leaders for Tomorrow*. Psychology Press.
- De Hoogh, A. H., & Den Hartog, D. N. (2008). Ethical and Despotic Leadership, Relationships with Leader's Social Responsibility, Top Management Team Effectiveness and Subordinates' Optimism: A Multi-Method Study. *The Leadership Quarterly*, 19.3, 297-311.
- Demir, U. C., & C. Öztürk (2011). Örgüt Kültürünün Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi ve Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C26/S1.
- Denning, S. (2011). Innovation: Applying "Inspect & Adapt" To The Agile Manifesto. Forbes. <https://www.forbes.com/sites/stevedenning/2011/05/04/innovation-applying-inspect-adapt-to-the-agile-manifesto/#7af28cae68b1> adresinden 12.06.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Denning, S. (2016). How to Make the Whole Organization "Agile". *Strategy & Leadership*, 44(4), 10-17.
- Denning, S. (2018). *The Age of Agile: How Smart Companies Are Transforming the Way Work Gets Done*. New York: Anacom

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles: Sage.
- Dereli, T. (1985). *Organizasyonlarda Davranış*. İstanbul: Ar Yayın Dağıtım.
- Durna, U., ve Eren, V. (2005). Üç Bağlılık Unsuru Ekseninde Örgütsel Bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. 6 .2, 210-219.
- Dunlop-Hinkler, D., Parente, R., Marion, T. J., & Friar, J. H. (2011). The Role of Technology Agility on Business Processes and Organizational Agilities. *In Technology Management Conference (ITMC)*. 2011 IEEE International. 67-75
- Dyer, L., & Shafer, R. A. (2003). Dynamic Organizations: Achieving Marketplace and Organizational Agility With People. *CAHRS Working Paper Series*, 27.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining “Teacher Professionalism” from Different Perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 9, 2047-2051.
- Dick G. ve Mercalfe, B. (2001): Managerial Factors and Organisational Commitment: A Comparative Study Of Police Officers And Civilian Staff. *The International Journal Of Public Sector Management*. 14.2, 111-128.
- Doeze Jager-van Vliet, S. (2017). *Proactive and Adaptive Agility Among Employees: The Relationship with Personal and Situational Factors*.
- Doğanay, A. (2014). Liderlik Tarzlarının Çalışanların Bağlılık Seviyesi ve Performansına Etkisi: Başakşehir Belediyesinde Bir Uygulama. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.

- Dubey, R. & Gunasekaran, A. (2014). Agile Manufacturing: Framework and its Empirical validation. *International Journal of Advanced Manufacturing Technology*. 76.9, 2147-2157.
- Dubin, R., Champoux, J.E. ve Porter, L.W. (1975): Central Life Interests and Organizational Commitment of Blue-Collar and Clerical Workers. *Administrative Science Quarterly*. 20, 411-421.
- Dündar, S., Ekşi, H. ve Yıldız, A. (2008). Aksiyonda Değerler Ölçeği Dilsel Eşdeğerlik Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 6.15, 89-114.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Making Fast Strategic Decisions in High-velocity Environments. *Academy of Management Journal*, 32(3), 543-576.
- Eisenhardt, K. M., & Martin, J. (2000). Dynamic Capabilities: What are they? *Strategic Management Journal*. 21, 1105-1121.
- El Sawy, O. A. (1985). Personal Information Systems for Strategic Scanning in Turbulent Environments: Can the CEO go on-line?. *MiS Quarterly*, 53-60.
- Elmore, R. F. (2000). Building a New Structure for School Leadership. *Albert Shanker Institute*.
- Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1992). School and family partnerships. *Practitioner*, 18(4), n4.
- Erçetin, Ş. (1998). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdil, O., & Keskin, H. (2003). Güçlendirmeye iş tatmini, iş stresi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler. *İÜ İşletme Fakültesi Dergisi*, 1, 32.

- Ergun, T. (1981). Türk Kamu Yönetiminde Önderlik Davranışı. 191. Ankara: *Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü*.
- Erdoğan, H. (2006). Resmi-Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Yöneticilerin Kişisel Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki: *(İstanbul örneği)*.
- Etzioni, A. (1961). A Comparative Analysis of Complex Organizations: On Power, Involvement and their Correlates.4.
- Everett, G. L. (1992). Teacher Attitudinal Commitment: A Function of the School, the Teacher and the principal's leadership.
- Fair, J. (2012). Agile Versus Waterfall: *Approach is Right for my ERP project?* France: Project Management Institute.
- Farrell, D., & Rusbult, C. E. (1981). Exchange Variables as Predictors of Job Satisfaction, Job Commitment, and Turnover: The Impact of Rewards, Costs, Alternatives, and Investments. *Organizational Behavior and Human Performance*, 28(1), 78-95.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-hill Series in Management.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage Journal.
- Fielitz, A., & Hug, C. (2019). Agile Leadership—An Online-Based Advanced Training Programme for Leaders Including Personal (online) Coaching Sessions. *International Journal of Advanced Corporate Learning (iJAC)*, 12(2), 50-58.

- Fors, V., Hillerbratt, A., & Sandén, S. (2017). Agilt ledarskap: Ett Sätt att Leda en Organisation Med Medarbetaren i Centrum.
- Frippiat, D., Marquis, N. (2010). Web Surveys in the Social Sciences: An Overview. *Population*. 65.2, 285-311
- Fry, L. W. (2003). Toward a Theory of Spiritual Leadership. *The Leadership Quarterly*. 14, 693-727.
- Fry, L. W., & Matherly, L. L. (2006). Spiritual Leadership and Organizational Performance: *An Exploratory Study*. Tarleton State University–Central Texas.
- Fry, L. W., Vitucci, S., & Cedillo, M. (2005). Spiritual Leadership and Army Transformation: Theory, Measurement and Establishing a Baseline. *The Leadership Quarterly*. 16.5, 835-862.
- Fuller, R. B., (1978). *Synergetics - Explorations in the Geometry of Thinking*. New York: Macmillan Pub.
- Gobillot, E. (2010). The Connected Leader: Creating Agile Organizations for People, Performance and Profit. *Strategic Direction*. 26.6.
- Ganguly, A., Nilchiani, R. & Farr, J. V. (2009). Evaluating Agility in Corporate Enterprises. *International Journal of Production Economics*. 118.2, 410-423.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). “Can you see the real me?” A Self-based Model of Authentic Leader and Follower Development. *The Leadership Quarterly*. 16.3, 343-372.

- Garg, S., & Jain, S. (2013). Mapping Leadership Styles of Public and Private Sector Leaders using Blake and Mouton Leadership Model. *Drishtikon: A Management Journal*. 4.1, 48.
- Geoghegan, L., & Dulewicz, V. (2008). Do Project Managers' Leadership Competencies Contribute to Project Success?. *Project Management Journal*. 39.4, 58-67.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step. A Simple Study Guide and Reference*. 10th edn. India: Pearson Education
- George, B. (2004). *Authentic Leadership: Rediscovering the Secrets to Creating Lasting Value*. John Wiley & Sons.
- Gert, H. ve Mills, C. (1953). *Character and Social Structure*. New York: Harcourt, Brace.
- Giacalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2003). Right from Wrong: The Influence of Spirituality on Perceptions of Unethical Business Activities. *Journal of Business Ethics*, 46(1), 85-97.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., Donnelly, J. H., & Konopaske, R. (1991). *Organizations: Behavior, Structure, Processes*. Homewood, IL: Irwin.
- Giffords, E. D. (2003). An Examination of Organizational and Professional Commitment Among Public, not-for-profit, and Proprietary Social Service Employees. *Administration in Social Work*, 27(3), 5-23.
- Glenn, M., & Stahl, G. (2009). Organisational agility: How Business can Survive and Thrive in Turbulent Times. *A Report from the Economist Intelligence Unit, The Economist*.

- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-type Scales. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.
- Glisson, C., & Durick, M. (1988). Predictors of Job Satisfaction and Organizational Commitment in Human Service Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 61-81.
- Goethals, G. R., Sorenson, G. J., & Burns, J. M. (Eds.). (2004). *Encyclopedia of Leadership*. California: Sage Publications.
- Goleman, D., Langer, E., David, S., & Congleton, C. (2017). *Mindfulness (HBR Emotional Intelligence Series)*. Massachusetts: Harvard Business Press.
- Gordon, T. (1955). *Group Centered Leadership*. Boston: Houghton Mifflin.
- Graen, G., Orris, J. B., & Alvares, K. M. (1971). Contingency Model of Leadership Effectiveness: Some Experimental Results.
- Graetz, F. (2000). Strategic Change Leadership. *Management Decision*. 38.8, 550-564.
- Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in organizational behavior*. 28, 3-34.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2012). Forzano LAB. *Research Methods for the Behavioral Sciences*. 4th edn. Belmont, CA: Wadsworth. 78.
- Grusky, O. (1966): Career Mobility and Organizational Commitment, *Administrative Science Quarterly*. 10, 488-503.



- Gunasekaran, A., & Yusuf, Y. (2002). Agile Manufacturing: A Taxonomy of Strategic and Technological Imperatives. *International Journal of Production Research*. 40.6, 1357-1385.
- Gül, A. G. H. (2002). Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesive Değerlendirmesi. *Ege Academic Review*. 2.1, 37-56.
- Hall, J. R. (1988). Social Organization and Pathways of Commitment: Types of Communal Groups, Rational Choice Theory, and the Kanter Thesis. *American Sociological Review*. 679-692.
- Hall, D.T., Schneider, B. ve Nygren, H. T. (1970): Personal Factors in Organizational Identification. *Administrative Science Quarterly*. 15., 176-190.
- Harraf, A., Wanasika, I., Tate, K., & Talbott, K. (2015). Organizational agility. *Journal of Applied Business Research*. 31.2, 675.
- Harris, A. (2003). Distributed leadership in schools: leading or misleading?. *Management in Education*, 16(5), 10-13.
- Hawkins Jr, D. W. (1998). *Predictors of affective organizational commitment among high school principals* (Doctoral dissertation, Virginia Tech).
- Hayward, S. (2018). *The Agile Leadership. How to Create an Agile Business in the Digital Age*. New York: Kogan Page.
- Hein, R. (2016), "How to Apply Transformational Leadership at Your Company", [http://www.cio.com/article/735121/How\\_to\\_Apply\\_Transformational\\_Leadership\\_at\\_Your\\_Company](http://www.cio.com/article/735121/How_to_Apply_Transformational_Leadership_at_Your_Company). adresinden 22.11.2018 tarihinde edinilmiştir.

- Heifetz, R. A., & Linsky, M. (2014). *Adaptive Leadership: The Heifetz Collection (3 Items)*. Massachusetts: Harvard Business Review Press.
- Henson, C. (2015). Agile Leadership for a Changing Workplace. Learning Quest. [https://www.learningquest.com.au/wp-content/uploads/2015/10/Agile-Leadership\\_-Learning-Quest-.pdf](https://www.learningquest.com.au/wp-content/uploads/2015/10/Agile-Leadership_-Learning-Quest-.pdf) adresinden 18.06.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Hersey, P. ve Blanchard, K.H. (1981). So You Want to Know Your Leadership Style. *Training and Development Journal*. 35.6, 34-54.
- Hersey, P., & Keilty, J. (1980). Interaction Influence Analysis. *San Diego, CA: Learning Resources*.
- Heshizer, B. P., Martin, H. J., & Wiener, Y. (1991). Normative commitment and instrumental attachment as intervening variables in the prediction of union participation. *The Journal of applied behavioral science*, 27(4), 532-549.
- Hesse-Biber, S. N., & Johnson, R. B. (Eds.). (2015). *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*. Oxford: Oxford University Press.
- Highsmith, J. (2000). *Adaptive Software Development: A Collaborative Approach to Managing Complex Systems*. New York: Dorset House.
- Hillis, W. E. (Ed.). (2014). *Wood Extractives and Their Significance to the Pulp and Paper Industries*. Academic Press.
- Holsapple, C.D. and Li, X. (2008). *Understanding Organizational Agility: A Work-Design Perspective*. Kentucky Univ Lexington School of Management..

- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative Research for Nurses*. Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Homburg, C., Jozić, D., & Kuehnl, C. (2017). Customer Experience Management: Toward Implementing an Evolving Marketing Concept. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 45.3, 377-401.
- Houghton, R. J., Baber, C., Cowton, M., Walker, G. H., & Stanton, N. A. (2008). WESTT (Workload, Error, Situational Awareness, Time and Teamwork): An Analytical Prototyping System for Command and Control. *Cognition, Technology & Work*, 10(3), 199-207.
- Houser, J. (2015). *Nursing Research: Reading, Using, and Creating Evidence*. 3th edn. Burlington: Jones ve Bartlett Learning.
- House R. J. and Terrence R. Mitchell, (1974). Path–Goal Theory of Leadership. *Journal of Contemporary Business*. 4.3, 81–97.
- House, R. J. (1995). *Leadership in the Twenty-First Century: A Speculative Inquiry*. Reginald H. Jones Center, Wharton School, University of Pennsylvania.
- Howard, A. (Ed.). (1995). *The Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series. The Changing Nature of Work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership, Transactional Leadership, Locus of Control, and Support for Innovation: Key Predictors of Consolidated-Business-Unit Performance. *Journal of Applied Psychology*. 78.6, 891.

- Hrebiniak, L. G., & Alutto, J. A. (1972). Personal and Role-related Factors in the Development of Organizational Commitment. *Administrative Science Quarterly*, 555-573.
- Huang, L. H. (2000). *The Perceived Leadership Behaviour and Organizational Commitment at CPA Firms* (Doctoral dissertation, Nova Southeastern University).
- Huang, C.T., & Hsiao, J.W. (2007). The Causal Relationship Between Job Satisfaction and Organizational Commitment. *Social Behavior and Personality*. 35.9, 1265-1276.
- Huang, T. C., Lawler, J. ve Lei, C. Y. (2007). The Effects of Quality of Work Life on Commitment and Turnover Intention. *Social Behavior and Personality: An International Journal*. 35, 6, 735-750.
- Hugos, M. H. (2009). *Business Agility: Sustainable Prosperity in a Relentlessly Competitive World* .Vol. 12. . John Wiley and Sons.
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2009). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 40-52.
- Hyatt, M., (2016). "6 Characteristics of Spiritual Leaders", <http://michaelhyatt.com/characteristics-of-spiritual-leaders.html>. adresinden 23.11.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Immegart, G. L. (1988). Leadership and Leader Behavior. *Handbook of Research on Educational Administration*, 259-277.

- Inam, H. (2017). To Lead In A VUCA World, Practice Leadership Agility. Forbes. 10.04.2019 tarihinde <https://www.forbes.com/sites/hennainam/2017/10/18/to-lead-in-a-vuca-world-practice-leadership-agility/#506738522190> adresinden edinilmiştir.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- İstanbul MEB, (2019). İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Resmi Web Sayfası. <https://istanbul.meb.gov.tr/> adresinden 2.1.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Jain, D. (2015). Leadership in the VUCA World—A Glimpse into a Few Learnings. *Growth-Journal of the Management Training Insitute - SAIL, Ranchi*. 43.2.
- Jaros, S. (2007). Meyer and Allen Model of Organizational Commitment: Measurement Issues. *The Icfai Journal of Organizational Behavior*. 6.4, 7-25.
- Jaros, S., Jermier, J., Koehler, J. & Sincich, T. (1993). Effects of Continuance, Affective, and Moral Commitment on the Withdrawal Process: An Evaluation of Eight Structural Equation Models. *Academy of Management Journal*. 36, 951-995.
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an Explanation of Variation in Teachers' Perceptions of Transformational School Leadership. *Educational Administration Quarterly*. 32.4, 512-538.
- Jogulu, U. D., & Wood, G. J. (2006). The Role of Leadership Theory in Raising the Profile of Women in Management. *Equal Opportunities International*. 25.4, 236-250.
- Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data Collection Strategies in Mixed Methods Research. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. 297-319.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose time has Come. *Educational Researcher*. 33.7, 14-26.

Joiner, B. (2006). *Leadership Agility*. *The OD Practitioner*. 38.3, 1-9

Joiner, W. B., & Josephs, S. A. (2006). *Leadership Agility: Five levels of Mastery for Anticipating and Initiating Change*. Volume 307. John Wiley & Sons.

Joiner, B. (2011). Levels of Leadership Agility: An Integral Leadership Roadmap and its Applications to Date. *Changewise*. <https://changewise.biz/wp-content/uploads/2011/09/Integral-Leadership-Agility-8.30.11.pdf> adresinden 12/05/2019 tarihinde edinilmiştir.

Joiner, B. (2013). THE LEADERSHIP AGILITY FACTOR. Duke Corporate Education. <http://www.dukece.com/insights/leadership-agility-factor/> adresinden 10.04.2019 tarihinde edinilmiştir.

Joiner, B. (2014). Leadership Agility: A Global Imperative. *Journal of Dialogue*.

Joiner, B. (2019). Leadership Agility for Organizational Agility. *Journal of Creating Value*, 5(2), 139-149.

Judge, T. A. & Bono, J. E. (2004). Personality and Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*. 89, 901-910.

Kabadayı, R. (1982). Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Liderlerin GÜdülenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Kail, E. G. (2011). Leading Effectively in a VUCA Environment: A is for Ambiguity. *Harvard Business Review*. January, 6.

- Kaldenberg, D. O., Becker, B. W., & Zvonkovic, A. (1995). Work and commitment among young professionals: A study of male and female dentists. *Human Relations*, 48(11), 1355-1377.
- Kanbur, E., ve Özyer, K. (2016). Çalışanların Bireysel Yaratıcılık Düzeylerinin İç Girişimcilik Performanslarına Etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 264-275.
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and Social Organization: A Study of Commitment Mechanisms in Utopian Communities. *American Sociological Review*, 499-517.
- Kaplan, C. P., Turner, S., Norman, E., & Stillson, K. (1996). Promoting Resilience Strategies: A Modified Consultation Model. *Children & Schools*. 18.3, 158-168.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, E., (1998), Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 16, 443-465.
- Karrasch, A. I. (2003). Antecedents and consequences of organizational commitment, *Military Psychology*, 15 (3), 23-45.
- Kassim, N. M., & Zain, M. (2004). Assessing the Measurement of Organizational Agility. *The Journal of American Academy of Business*. 4.1, 174-177.
- Katz, D., Kahn, R. L., (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*. Can, H., & Bayar, Y. (çev.) Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü. (orjinal baskı tarihi 1977)

- Kelman, H. C. (1958). Compliance, Identification, and Internalization Three Processes of Attitude Change. *Journal of Conflict Resolution*, 2(1), 51-60.
- Kernis, M. H. (2013). *Self-esteem Issues and Answers: A Sourcebook of Current Perspectives*. Psychology Press.
- Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2006). A Multicomponent Conceptualization of Authenticity: Theory and Research. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 283-357.
- Kettinger, W. J., Grover, V., Guha, S., & Segars, A. H. (1994). Strategic Information Systems Revisited: A Study in Sustainability and Performance. *MIS Quarterly*, 31-58.
- Kettunen, P., & Laanti, M. (2008). Combining Agile Software Projects and Large-Scale Organizational Agility. *Software Process: Improvement and Practice*, 13.2, 183-193.
- Kelly, K. (2012). Leadership Agility: Using Improv to Build Critical Skills. *White Paper, Kenan-Flagler Business School, University of North Carolina*.
- Kırel, Ç. (1999). Esnek Çalışma Saatleri Uygulamalarında Cinsiyet, İş Tatmini ve İş Bağlılığı İlişkisi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(2), 115-136.
- Kidd, P. T. (1995). *Agile Manufacturing: Forging New Frontiers*. New Jersey: Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc.
- Kiesler, C. A., & Sakumura, J. (1966). A Test of a Model for Commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(3), 349.



- Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği Yönetici Geliştirme Organizasyon ve Davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü 30. Yıl Yayınları
- Koestenbaum, P. (2002). *Leadership, New and Revised: The inner side of Greatness, a Philosophy for leaders* (Vol. 174). John Wiley & Sons.
- Kopelman, R.E., Prottas, D.J. ve Falk, D.W. (2012). Further Development of a Measure of Theory X and Y Managerial Assumptions. *Journal of Managerial Issues*. 24.4, 450-470.
- Knicki, A. ve Kreitner, R. (1989). *Organizational Behavior*. Boston: BPI/IRWIN.
- Kothari, C. R. (2004). *Research Methodology: Methods and Techniques*. New Delhi: New Age International.
- Kropp, M., & Meier, A. (2015). *Agile Success Factors-A Qualitative Study about what Makes Agile Projects Successful*. Swiss Agile Study.
- Kruse, K., (2013), "What Is Authentic Leadership?", <http://www.forbes.com/sites/kevinkruse/2013/05/12/what-is-authentic-leadership>.
- Kuş, E. (2003). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: AnıYayıncılık.
- Küçüközkan, Y. (2015). Örgütsel Bağlılık ile Cinsiyet Arasındaki İlişki: Hastanelerde Çalışan Sağlık Personeli Üzerinde Bir Araştırma. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*. 1.1, 14-37
- Laguerre, J. C. (2010). Can Leadership be Developed by Applying Leadership Theories. An Examination of Three Theory-based Approaches to Leadership Development. 42.

Lawrence K. (2013). *Developing Leaders in a VUCA Environment*. UNC Kenan-Flagler Business School.

Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*. 28.4, 563-575.

Lawton, A., & Páez, I. (2015). Developing a Framework for Ethical Leadership. *Journal of Business Ethics*. 130.3, 639-649.

Lee, O. K., Sambamurthy, V., Lim, K. H., & Wei, K. K. (2015). How does IT Ambidexterity Impact Organizational Agility?. *Information Systems Research*. 26.2, 398-417.

Legacee, (2016) Types of Leadersip Styles  
<http://www.legacee.com/Info/Leadership/LeaderResources.html>. adresinden  
20.11.2018 tarihinde edinilmiştir.

Lynch, M. (2016) The Eight Principles of Ethical Leadership in Education  
<http://www.theedadvocate.org/the-eight-principles-of-ethical-leadership-in-education/> adresinden 1.1.2019 tarihinde edinilmiştir.

Lord, R. G., DeVader, C. L. & Alliger, G. M. (1986). A Meta-Analysis of the Relationship Between Personality Traits and Leadership Perceptions: An Application of Validity Generalization Procedures. *Journal of Applied Psychology*. 71, 402-410.

Lu, Y., & K. Ramamurthy. (2011). Understanding the Link Between Information Technology Capability and Organizational Agility: An Empirical Examination. *Mis Quarterly*. 931-954.

- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). Eğitim yönetimi (6. Basım)(ev. G. Arastaman). *Ankara: Nobel.*
- Luthans, F., Baack, D., & Taylor, L. (1987). Organizational commitment: Analysis of antecedents. *Human relations*, 40(4), 219-235.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic Leadership Development. *Positive Organizational Scholarship*, 241, 258.
- Mack, O., Khare, A., Krmer, A., & Burgartz, T. (Eds.). (2015). *Managing in a VUCA World*. Switzerland: Springer.
- MacIntyre, D. (2017). Agile Leadership: Foundation for Organizational Agility. *Cutter Business Technology Journal*. 30.8
- Manzon, M. (2011). Comparative Education: *The Construction of a Field* (Vol. 29). Springer Science & Business Media.
- Maghsoudi, S., Keshavarzi, T., & Behrooz, A. (2013). A Conceptual Model for Agility Strategy and Work Organization by Structural Equation Modeling: A Case Study in the Iranian Textile Industry. *Business and Economic Research*. 3.1, 369-387.
- Magloff, L., (2013), "What Is an Authentic Leadership Style?", <http://smallbusiness.chron.com/authentic-leadership-style-10866.html>. adresinden 01.10.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Mann, R. D. (1959). A Review of the Relationships Between Personality and Performance in Small Groups. *Psychological Bulletin*. 56.4, 241.

- Malhotra, N. K. (2006). Questionnaire Design and Scale Development. *The Handbook of Marketing Research: Uses, Misuses and Future Advances*. 83-94.
- Marhraoui, M. A., & El Manouar, A. (2017). Comparative Review of the Main Agility Assessment Methods: A Context-Based Selection Proposal. *Proceedings of The 10th MAC*. 172.
- Markos, S., & Sridevi, M. S. (2010). Employee Engagement: The Key to Improving Performance. *International Journal of Business and Management*, 5(12), 89.
- Mathiassen, L., & Pries-Heje, J. (2006). *Business Agility and Diffusion of Information Technology*(15), 116-119.
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A Review and Meta-Analysis of the Antecedents, Correlates and Consequences of Organizational Commitment. *Psychological Bulletin*. 108.2, 171-194.
- Maxwell, J. (1997). Designing a Qualitative Study. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.) *Handbook of Applied Social Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mcclurg, L. N. (1999). Organisational Commitment in the Temporary-help Service Industry. *Journal of Applied Management Studies*, 8(1), 5.
- McDonald, D. J., & Makin, P. J. (2000). The Psychological Contract, Organisational Commitment and Job Satisfaction of Temporary Staff. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(2), 84-91.
- McGregor, O. R. (1957). *Divorce in England: a Centenary Study*. Heinemann.

- McMurray, A. J., Pirola-Merlo, A., Sarros, J. C., & Islam, M. M. (2010). Leadership, Climate, Psychological Capital, Commitment and Wellbeing in a Non-profit Organization. *Leadership & Organization Development Journal*. 31.5, 436-457.
- Medinilla, Á. (2012). Agile Management: Leadership in an Agile Environment. *Springer Science & Business Media*.
- Mguqulwa, N. (2008) The Relationship between Organizational Commitment and Work Performance in an Agricultural Company(MA). Industrial and Organisational Psychology/ University of South Africa. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Meade, L. M., & Sarkis, J. (1999). Analyzing Organizational Project Alternatives for Agile Manufacturing Processes: An Analytical Network Approach. *International Journal of Production Research*. 37.2, 241-261.
- Meng, Y. (2016). Spiritual Leadership at the Workplace: Perspectives and Theories (Review). *Biomedical Reports*. 5.4, 408-412.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons.
- Merriem-Webster Dictionary (2019). Definition of *commitment*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/commitment> adresinden 09.10.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Mersino, A. (2013). *Emotional Intelligence for Project Managers: The People Skills You Need to Acheive Outstanding Results*. Amacom.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1984). Testing the " side-bet theory" of Organizational Commitment: Some Methodological Considerations. *Journal of Applied Psychology*, 69(3), 372.

- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a General Model. *Human Resource Management Review*. 11, 299-326.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A Three-component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*. 78, 538-551.
- Meyer, J. P. (2009). Commitment in a Changing World of Work. In H. J. Klein, T. E. Becker, & J. P. Meyer (Eds.) *Commitment in Organizations: Accumulated Wisdom and New Directions*. Florence, KY: Routledge/Taylor and Francis Group, 37–68.
- Meyer, J. P., Becker, T. E. & Van Dick, R. (2006). Social Identities and Commitments at Work: Toward an Integrative Model. *Journal of Organizational Behavior*. 27.5, 665–683.
- Meyer, J. P. & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace. Toward a General Model. *Human Resource Management Review*. 11.3, 299–326.
- Meyer, J. P. & Parfyonova, N. M. (2010). Normative Commitment in the Workplace: A Theoretical Analysis and Re-conceptualization. *Human Resource Management Review*. 20.4, 283–294.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L. & Topolnytsky, L. (2002). Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization: A Metaanalysis of Antecedents, Correlates and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*. 61.1, 20–52.

- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Jackson, T. A., McInnis, K. J., Maltin, E. R. & Sheppard, L. (2012). Affective, Normative and Continuance Commitment Levels Across Cultures: A Meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*. 80.2, 225– 245.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*. 61.1, 20-52.
- Meyers, L.S., Gamst, G., & Guarino, A. (2005) *Applied Multivariate Research: Design and Interpretation*. London: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Huberman, M. A., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded Sourcebook*. Sage.
- Mize, Kelly J., Stanforth, N., and Johnson, C. (2000). Perception of Retail Supervisor's Ethical Behavior and Front-line Managers' Organizational Commitment. *Clothing and Textiles Research Journal*. 18.2, 100-110.
- Moe, N. B., Dingsyr, T., & Kvangardsnes, O. (2009, January). Understanding shared leadership in agile development: A case study. In *2009 42nd Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 1-10). IEEE.
- Monchak, P. V. (1994). Relationships Between Organizational Structure, Conflict Resolution and Organizational Commitment in Elementary Schools.(Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Moore, B. (2009). Emotional intelligence for school administrators: a priority for school reform?. *American Secondary Education*, 20-28.

- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barret, K. C. (2004). *Spss for Introductory Statistics: Use and Interpretation. Second Edition*. London: Lawrance Erlbaum Associates.
- Morris, J. H., & Sherman, J. D. (1981). Generalizability of an Organizational Commitment Model. *Academy of Management Journal*, 24(3), 512-526.
- Moxley, R. S. (2000). *Leadership and Spirit*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The Measurement of Organizational Commitment. *Journal of Vocational Behavior*. 14.2, 224-247.
- Mowday, R., Porter, L. ve Steers, R. (1982). *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnover*. New York: Academic Press.
- Mulder, P. (2018). Agile Leadership. Retrieved <https://www.toolshero.com/leadership/agile-leadership/> adresinden 12.08.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Mulh Bauer, J.A. (2018). What Does It Mean To Be An Agile Leader? Being Resilient and Creative. Forbes. <https://www.forbes.com/sites/forbescoachescouncil/2018/06/29/what-does-it-mean-to-be-an-agile-leader/#770a96a44db4> adresinden 30.01.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Munro, B. H. (2005). *Statistical Methods for Health Care Research*. Volume 1. Lippincott Williams & Wilkins.
- Naderi Anari, N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of workplace Learning*, 24(4), 256-269.



- Nafei, W. A. (2016). Organizational agility: The key to organizational success. *International Journal of Business and Management*, 11(5), 296-309.
- Nagel, R. N., & Dove, R. (1991). 21st Century Manufacturing Enterprise Strategy: An Industry-led View. Diane Publishing.
- Najafi, S., Noruzy, A., Azar, H. K., Nazari-Shirkouhi, S. ve Dalvand, M. R. (2011). Investigating the Relationship between Organizational Justice, Psychological Empowerment, Job Satisfaction, Organizational Commitment and Organizational Citizenship Behavior: An Empirical Model. *African Journal of Business Management*. 5.13, 5241-5248.
- Neininger, A., Lehmann-Willenbrock, N., Kauffeld, S. ve Henschel, A. (2010). Effects of Team and Organizational Commitment—A Longitudinal Study. *Journal of Vocational Behavior*. 76.3, 567-579.
- Neider, L. L., & Schriesheim, C. A. (2014). Research in Management: Advances in Authentic and Ethical Leadership, 10th edn.. Information Age Publishing.
- Nekahi, E., & Mehrabian, A. (2015). Organizational Intelligence and Organizational Agility. *Journal of Management Sciences*, 1(10), 234-237.
- Newton, L.A. ve Shore, L.M. (1992). A Model of Union Membership: Instrumentality, Commitment and Opposition. *Academy of Management Review*. 17.2, 275-298.
- Nijssen, M., & Paauwe, J. (2012). HRM in Turbulent Times: How to Achieve Organizational Agility? *The International Journal of Human Resource Management*. 23.16, 3315-3335.

- Nilsson, J., Gardulf, A., & Lepp, M. (2016). Process of translation and adaptation of the Nurse Professional Competence (NPC) Scale. *Journal of Nursing Education and Practice*. 6.1, 100– 103.
- Noraazian, B. O., & Khalip, M. (2016). The impact of transformational leadership and teacher commitment in Malaysian public schools. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(11), 388-397.
- Olbrich, E., Bertschinger, N., & Rauh, J. (2015). Information Decomposition and Synergy. *Entropy*. 17.5, 3501-3517.
- Oliver, N. (1990). Rewards, Investments, Alternatives and Organizational Commitment: Empirical Evidence and Theoretical Development. *Journal of Occupational Psychology*. 63.1,19-31.
- O'Reilly, C. ve Chatman, J. (1986): Organizational Commitment and Psychological Attachment: The Effects of Compliance, Identification and Internalization on Prosocial Behavior. *Journal of Applied Psychology*. 71.3, ss.492-499.
- O'Reilly, C. (1989). Corporations, Culture and Commitment: Motivation and Social Control in Organizations. *California Management Review*. 31. 4,9-25
- O'Reilly, C. ve Caldwell, D.F. (1981): The Commitment and Job Tenure of New Employees: Some Evidence of Postdecisional Justification. *Administrative Science Quarterly*. 26,597-616.
- Orphanos, S. and Orr, M.T. (2014) Learning Leadership Matters: The Influence of Innovative School Leadership Preparation on Teachers' Experiences and Outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 42, 680-700.

- Osborne, J. W., Costello, A. B., & Kellow, J. T. (2008). Best Practices in Exploratory Factor Analysis. *Best Practices in Quantitative Methods*. 86-99.
- Osnato, M. J. (1992). Perceptions of Commitment and Obstacles to New York State's Policy Initiative to Improve Public School Performance in Small Cities.
- Overby, E., Bharadwaj, A., ve Sambamurthy, V. (2006). Enterprise Agility and the Enabling Role of Information Technology. *European Journal of Information Systems*. 15.2, 120-131.
- Özalp, İ., Eren, G., & Öcal, H. (1992). Organizasyonlarda Durumsallık Yaklaşımı Açısından Liderlik: Liderliğin Fred E. Fiedler Teorisindeki Liderlik Tarzlarına Göre Belirlenmesi ve Eskişehir Bölgesinde Seçilen Büyük Sanayi İşletmelerinde Bir Uygulama. *Anadolu Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10(1-2), 161-205.
- Özdamar, K., (2013). Paket Programları İle İstatiksel Veri Analizi. 9. Baskı. Eskişehir: Nisan Kitap Evi.
- Özdemir, N., & Çetin, M. (2019). Çevik Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması: Eğitim Örgütleri Üzerine bir Uygulama. *R&S-Research Studies Anatolia Journal*, 2(7), 312-332.
- Özgan, H., Bulut, L., Bulut, A. ve Bozbayındır, F., (2013). Öğretmenlerin Ruhsal Liderlik Algıları İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6.1, 70-83.
- Pandey, S. (2017). 'Authentic' and 'Agile' leader – a Paradox. *Anahat*. <https://www.anahat.in/authentic-and-agile-leader-a-paradox/> adresinden 20.05.2019 tarihinde edinilmiştir.

- Park, Y., El Sawy, O. A., & Fiss, P. (2017). The Role of Business Intelligence and Communication Technologies in Organizational Agility: a Configurational Approach. *Journal of the Association for Information Systems*, 18(9), 1.
- Passmore, S. V. P., & CMC, T. O. S. (2010). Leadership Agility: A Business Imperative for a VUCA World. *People and Strategy*. 33.4, 32.
- Parker, D. W., Holesgrove, M., & Pathak, R. (2015). Improving Productivity with Self-Organised Teams and Agile Leadership. *International Journal of Productivity and Performance Management*. 64.1, 112-128.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Peabody, R. L. (1964). *Organizational Authority: Superior-subordinate Relationships in Three Public Service Organizations*. New York: Atherton Press.  
<https://www.cambridge.org/core/journals/american-political-science-review/article/organizational-authority-superiorsubordinate-relationships-in-three-public-service-organizations-by-peabodyrobert-l-new-york-atherton-press-1964-pp-163-550/2F3C0EDEA06A142C7F7BA79840EAA0EE> adresinden 13.06.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Pedraza, P., Tijdens, K., de Bustillo, R. M., & Steinmetz, S. (2010). A Spanish Continuous Volunteer web survey: Sample Bias, Weighting and Efficiency. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*. 131.1, 109-130.

- Peħa, S. (2011). The Future of Education is Agile. International Software Development Conference/Amsterdam. <http://gotocon.com/amsterdam-2014/presentation/The%20Future%20of%20Education> adresinden 4.06.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Penley, L. E., & Gould, S. (1988). Etzioni's Model of Organizational Involvement: A Perspective for Understanding Commitment to Organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 9.1, 43-59.
- Pingping, C., & Huang, Y. J. (2019). A Study of Association among Distributed Leadership Organizational Commitment and Organizational Citizenship Behavior of Private Collages in China. *International Journal of Organizational Innovation (Online)*, 12(2), 105-114.
- Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T. ve Boulian, P.V. (1974): Organizational Commitment, Job Satisfaction and Turnover among Psychiatric Technicians. *Journal of Applied Psychology*. 59.5, 603-609.
- Porter, L. W., Crampon, W. J., & Smith, F. J. (1976). Organizational Commitment and Managerial Turnover: A Longitudinal study. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15(1), 87-98.
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (1990). Core Competency Concept. *Harvard Business Review*, 64(3), 70-92.
- Pugh, D. S., & Hickson, D. J. (2007). *Writers on organizations*. Penguin UK.
- Rabbins, P. Stephen, Decenzo A., David. (1995). *Fundamentalsog Management, Essential Concepts and Applications*. USA :Prentice Hall Inc.

- Rainey, H. G. (2009). *Understanding and managing public organizations*. John Wiley & Sons.
- Ramanujam, R., & Lee, I. (2011). Collaborative and Competitive Strategies for Agile Scrum Development. *In Networked Computing and Advanced Information Management (NCM)*, 2011 7th International Conference on (pp. 123-127). IEEE.
- Randall, D. M. (1987). Commitment and the Organization: The Organization Man Revisited. *Academy of Management Review*. 12.3, 460-471.
- Randall, D.M. & Cote, J. A. (1991). Interrelationships of Work Commitment Constructs. *Work and Occupation*. 18, 194-211.
- Rank, J. (2006). Leadership Predictors of Proactive Organizational Behavior: Facilitating Personal Initiative, Voice Behavior and Exceptional Service Performance.
- Redman, T., & Snape, E. (2005). Unpacking Commitment: Multiple Loyalties and Employee Behaviour. *Journal of Management Studies*, 42(2), 301-328.
- Reichers, A. E. (1985). A Review and Reconceptualization of Organizational Commitment. *Academy of Management Review*. 10.3, 465-476.
- Reisoğlu, A. (2019). İklimlendirme sektöründe çeviklik kriterleri ve Topsis yöntemi kullanılarak tedarikçi seçimi uygulaması (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi
- Resnick, S., Bjork, A., & De la Maza, M. (2011). *Professional Scrum with Team Foundation Server 2010*. John Wiley & Sons.
- Ritzer, G., & Trice, H. M. (1969). *An Occupation in Conflict: A Study of the Personnel Manager*. Ilr Pr.

- Romzek, B.S. (1990). Employee Investment and Commitment: The Ties that Bind. *Public Administration Review*. 50, 374-382.
- Rowden, R. W. (2000). The Relationship Between Charismatic Leadership Behaviors and Organizational Commitment. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(1), 30-35.
- Rozenblum, E. F. (1993). Why teachers stay: A Process of Developing Commitment. (Ph.D.). Dissertation Abstracts International. 54.4, 1188-A.
- Rusbult, C. E., & Farrell, D. (1983). A Longitudinal Test of the Investment Model: The Impact on Job Satisfaction, Job Commitment and Turnover of Variations in Rewards, Costs, Alternatives and Investments. *Journal of Applied Psychology*. 68.3, 429-438.
- Russ, T.L. (2011). Theory X/Y Assumptions as Predictors of Managers' Propensity for Participative Decision Making. *Management Decision*. 49.5, 823-836.
- Sağbaşı, M. (2015). Tedarik Zinciri Yönetiminde Bilgi Teknolojileri, Çeviklik ve Entegrasyonun Operasyonel ve Finansal Performansa Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Salancik, G.R. (1977): Commitment and The Control of Organization Behavior and Belief, *New Directions in Organization Behavior*, der, B. M. Srawve G. R. Salancik, Chicago, Illionis.St. Clair Press.
- Sambamurthy, V., Bharadwaj, A., & Grover, V. (2003). Shaping Agility Through Digital Options: Reconceptualizing the Role of Information Technology in Contemporary Firms. *MIS Quarterly*. 237-263.

- Sambamurthy, V., Wei, K. K., Lim, K., & Lee, D. (2007). IT-enabled Organizational Agility and Firms' Sustainable Competitive Advantage. *ICIS 2007 proceedings*, 91.
- Sanders, J. O. (2017). *Spiritual Leadership: Principles of Excellence for Every Believer*. Moody Publishers.
- Schwenk, C.R. (1986). Information, Cognitive Biases and Commitment to a Course of Action. *Academy of Management Review*. 11.2, 298-310.
- Schein, E. H. (1965). *Organizational psychology*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Schermerhorn, J. R., Jr., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2002). *Organizational Behaviour*. 7th edn. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Schimmoeller, L. J. (2010). Leadership Styles in Competing Organizational Cultures. *Leadership Review*. 10.2, 125-141.
- Schmidt, W.C. (1997). World-wide web survey Research: Benefits, Potential Problems and Solutions. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*. 29.2, 274-279
- Schriesheim, C. A., Tepper, B. J., & Tetrault, L. A. (1994). Least Preferred Co-worker Score, Situational Control, and Leadership Effectiveness: A Meta-analysis of Contingency Model Performance Predictions. *Journal of Applied Psychology*. 79.4, 561.
- Schwaber, K. (1997). Scrum Development Process. In *Business Object Design and Implementation* (pp. 117-134). London: Springer.
- Schwaber, K., & Beedle, M. (2001). *Agile Software Development with Scrum* Prentice Hall PTR Upper Saddle River. NJ, USA.



- Schwaber, K., & Beedle, M. (2002). *Agile Software Development with Scrum*. Volume 1. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Schwaber, K., & Sutherland, J. (2017). *The Scrum Guide™. The Definitive Guide to Scrum: The Rules of the Game*. November 2017.
- Seel, F.E. ve Knight, P.A. (1987): *Industrial Organizational Psychology, Science and Practice*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Comp.
- Seo, D., & La Paz, A. I. (2008). Exploring the Dark Side of IS in Achieving Organizational Agility. *Communications of the ACM*. 51.11, 136-139.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The Principals' Perspective: A Reflective Practice Perspective*, Needham Heights. MD: Allyn and Bacon.
- Shahaei, B. (2008). Paradigm of Agility, Definitions, Features and Concepts. *Tadbir Publication*. 194th Issue, 14-18.
- Sharifi, H., & Zhang, Z. (1999). A Methodology for Achieving Agility in Manufacturing Organisations: An Introduction. *International Journal of Production Economics*. 62.1-2, 7-22.
- Sharifi, H., & Zhang, Z. (2001). Agile Manufacturing in Practice: Application of a Methodology. *International Journal of Operation and Production Management*. 21.5-6, 772-794.
- Sharp, J. M., Irani, Z., & Desai, S. (1999). Working Towards Agile Manufacturing in the UK Industry. *International Journal of Production Economics*. 62.1-2, 155-169.

- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing Rigor in Qualitative Research. *Journal of the Association of Nurses In Aids Care*, 13.4, 84-86.
- Sherlin, M. (2018). The Importance of Agility and User Feedback in Today's Market. Three Pillar Global. <https://www.3pillarglobal.com/insights/the-importance-of-agility-and-user-feedback-in-todays-market> adresinden 02.08.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Silver, G. A. (1981). *Introduction to Management*. Minnesota: West Publishing Co.
- Snook, S., Nohria, N., & Khurana, R. (2011). Teaching Leadership: Advancing the Field.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and Outcomes of Organizational Commitment. *Administrative Science Quarterly*, 46-56.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, Inc.
- Stevens, J. M., Beyer, J. M., & Trice, H. M. (1978). Assessing Personal, Role, and Organizational Predictors of Managerial Commitment. *Academy of Management Journal*, 21(3), 380-396.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature. *The Journal of Psychology*, 25(1), 35-71.
- Stoner, J. A., & Freeman, R. E. (1992). *Management*. Eaglewood Cliffs.
- Straker, D., (2016), "Changing Minds - Transactional Leadership", [http://changingminds.org/disciplines/leadership/styles/transactional\\_leadership.htm](http://changingminds.org/disciplines/leadership/styles/transactional_leadership.htm). adresinden 10.11.2018 tarihinde edinilmiştir.

- Strauss, K., Griffin, M. A., & Rafferty, A. E. (2009). Proactivity directed toward the team and organization: The role of leadership, commitment and role-breadth self-efficacy. *British Journal of Management*, 20(3), 279-291.
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative Research in Nursing*. 5th ed. Philadelphia: Lippincott Williams ve Wilkins
- Stride, C., Wall, T. D., & Catley, N. (2008). *Measures of Job Satisfaction, Organizational Commitment, Mental Health and Job Related Well-being: A Benchmarking manual*. John Wiley & Sons.
- Stumpf, S. A., & Hartman, K. (1984). Individual Exploration to Organizational Commitment or Withdrawal. *Academy of Management Journal*, 27(2), 308-329.
- Sull, D. (2010). Competing Through Organizational Agility. *McKinsey Quarterly*. 1.1-9
- Swafford, P., Ghosh, S., & Murthy, N. (2006). The Antecedents of Supply Chain Agility of a Firm: Scale Development and Model Testing. *Journal of Operations Management*. 24.2, 170-188.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks, Siyasal Basın ve Dağıtım.
- Tallon, P. P., & Pinsonneault, A. (2011). Competing Perspectives on the Link Between Strategic Information Technology Alignment and Organizational Agility: Insights from a Mediation Model. *Mis Quarterly*. 463-486.
- Tarr, H. C. (1993). The commitment and satisfaction of Catholic school teachers.: Findings from Catholic education. *Journal of Research on Christian Education*. 2.1, 41-63.

- Tannenbaum, R., & Schmidt, W. H. (2017). How to Choose a Leadership Pattern. *In Leadership Perspectives*. (pp. 75-84). Routledge.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. *Applied Social Research Methods Series*. Volume 46. Thousand Oaks, CA: Sage
- Teece, D. J., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic Capabilities and Strategic Management. *Strategic Management Journal*. 18.7, 509-533.
- 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.
- Thomas, J. C., & Baker, S. W. (2008, August). Establishing an Agile Portfolio to Align IT Investments with Business Needs. *In Agile 2008 Conference* (pp. 252-258). IEEE.
- Thompson, K. R. (1981). *Contemporary Readings in Organizational Behavior*. McGraw-Hill New York USA.
- Thornhill, A., Lewis, P., ve Saunders, Mark N.K. (1996): The Role Of Employee Communication in Achieving Commitment And Quality in Higher Education. *Quality Assurance in Education*. 4.1, 12-20.
- Tolay, E. (2003) Eğitimin Örgütsel Bağlılığa Etkileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Top, Ö. Ö. (2014). *Agilitymod: A Software Agility Reference Model for Agility Assessment*. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Middle East Technical University.

- Töremen, F. (2001). Okul yönetiminde bir tür yaratıcılık: sinerji. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 201-212.
- Trochim, W. M., & Donnelly, J. P. (2001). *The Research Methods Knowledge Base*. Cincinnati, OH: Atomic Dog Publishing. Retrieved. March, 13, 2003.
- Tsui, A. S., Egan, T., & O'Reilly III, C. (1992). Being Different: Relational Demography and Organizational Attachment. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 1991, No. 1, pp. 183-187). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
- Tucker, L. R., & MacCallum, R. C. (1997). Exploratory factor analysis. *Unpublished manuscript, Ohio State University, Columbus*.
- Tucker, M., McCarty, A. ve Benton, D. (2002). *The Human Challenge*. New York: Prentice Hall.
- Uğur, İ., & Ceylan, A. Ş. (2014). The Role of Augmented Reality Applications in the Levels of Liking Advertisements NWSA. *Humanities*, 9, 145-156.
- Valencia, E. (2013). *Three key leadership areas in leadership agility: A study of Head Start Leaders in the state of California* (Doctoral dissertation, University of La Verne).
- Veneziano, L., & Hooper, J. (1997). Research Notes. A Method for Quantifying Content Validity of Health-related Questionnaires. *American Journal of Health Behavior*. 21.1, 67-70.
- Volberda, H. W. (1996). Toward the Flexible Form: How to Remain Vital in Hypercompetitive Environments. *Organization Science*, 7(4), 359-374.

- Vroom, V. ve Jago, A. (1988). *The New Leadership: Managing Participation in Organizations*. New York: Prentice Hall.
- Wade M. ve Tarling A. (2016). The Digital Business Agility Imperative: How companies can fight digital disruption. IMD. Research and Knowledge. <https://www.imd.org/research-knowledge/articles/the-digital-business-agility-imperative/> adresinden 12.06.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-based Measure†. *Journal of Management*. 34.1, 89-126.
- Walumbwa, F. O., Orwa, B., Wang, P., & Lawler, J. J. (2005). Transformational leadership, organizational commitment, and job satisfaction: A comparative study of Kenyan and US financial firms. *Human resource development quarterly*, 16(2), 235-256.
- Waltz, C. F., Strickland, O. L., & Lenz, E. R. (Eds.). (2010). *Measurement in Nursing and Health Research*. Springer publishing company.
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural Equation Modeling: Applications using Mplus*. John Wiley & Sons.
- Wang, H., Sui, Y., Luthans, F., Wang, D., & Wu, Y. (2014). Impact of Authentic Leadership on Performance: Role of Followers' Positive Psychological Capital and Relational Processes. *Journal of Organizational Behavior*. 35.1, 5-21.
- Weiner, Y. ve Gechman, A.S. (1977): Commitment: A Behavioral Approach to Job Involvement. *Journal of Vocational Behavior*. 10, 44-53.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in Organizations: A Normative View. *Academy of Management Review*. 7, 418-428.

- Wendler, R. (2013). .The Structure of Agility from Different Perspectives. In 2013 *Federated Conference on Computer Science and Information Systems (FedCSIS)*, pp. 1165–1172. IEEE:
- Wendler, R. (2016). Dimensions of Organizational Agility in the Software and IT Service Industry—Insights from an Empirical Investigation. *Commun. Assoc. Inf. Syst.* 39, 439–482.
- West, D. (2019). Why is transparency so important for agility? SD Times, Software Development. <https://sdtimes.com/agile/why-is-transparency-so-important-for-agility/> adresinden 1.05.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Worthington, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist.* 34.6, 806-838.
- Yalçın, A., & İplik, F. N. (2005). Beş Yıldızlı Otellerde Çalışanların Demografik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik bir Araştırma: Adana İli Örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 395-412.
- Yalçın, B. (2009). Eğitim örgütlerinde Meyer ve Allen Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçın, G. K. (2018). Agile Çevik Proje Yönetimi Yaklaşımı |Agile Manifesto | Scrum. <http://www.projesehri.com/agile-cevik-proje-yonetimi-yaklasimi-agile-manifesto-scrum/> adresinden 22.06.2019 tarihinde edinilmiştir.

- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2018). Endüstri 4.0 ve Akıllı Fabrikalar. *Sakarya University Journal of Science*, 22(2), 546-556.
- Young, M. ve Dulewicz, V. (2006) Leadership Styles, Change Context and Leader Performance in The Royal Navy. *Journal of Change Management*. 6.4, 383-396.
- Zain, M., Kassim, N. M., & Mokhtar, E. (2003). Use of Information Technology and Information Systems for Organisational Agility in Malaysian Firms. *Singapore Management Review*. 25.1, 69-83.
- Zain, M., Rose, R. C., Abdullah, I., & Masrom, M. (2005). The Relationship Between Information Technology Acceptance and Organizational Agility in Malaysia. *Information & Management*, 42(6), 829-839.
- Zeynel, E. (2014). *Akademisyenlere Yönelik Mesleki Motivasyon, İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma* (Doctoral Dissertation, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Zhang, Z., & Sharifi, H. (2000). A Methodology for Achieving Agility in Manufacturing Organizations. *International Journal of Operations & Production Management*. 20.4, 496-513.



## EKLER

### EK-1. Türkçe Anket Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek “Okul Yöneticilerinin Çevik Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığa Etkisi: İngiltere ve Türkiye Okullarında Karşılaştırmalı Bir Analiz” isimli doktora tez çalışmasına veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçme aracı “Kişisel Bilgi Formu”, “Çevik Liderlik Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmene ait kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise okul yöneticinizin çevik liderlik davranışlarını ne derece sergilediğini ölçmeye yönelik ifadeler ile bu ifadelere katılma derecenizi belirlemeye dönük beş seçenek yer almaktadır. En son bölüm olan üçüncü bölümde ise kurumlarınıza duyduğunuz “Örgütsel Bağlılık” hissini ölçmeye yönelik bir bölüm bulunmaktadır. Ölçekteki tüm maddeleri cevaplamanız araştırma için son derece önemlidir, bu nedenle lütfen her bir maddeyi eksik bırakmadan (X) ile işaretleyiniz. Ölçme aracı toplu olarak değerlendirileceğinden ölçeğe adınızı yazmanıza gerek yoktur. Ölçme aracından elde edilecek bilgiler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Bulguların sağlıklı olması vereceğiniz yanıtların gerçek görüşlerinizi yansıtıyor olmasına bağlıdır.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Prof. Dr. Münevver ÇETİN  
Marmara Üniversitesi  
Atatürk Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi  
Ana Bilim Dalı Başkanı

Nehir Özdemir  
Marmara Üniversitesi  
Atatürk Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Doktora Öğrencisi  
e-mail: nehirozdemir@marun.edu.tr

## BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:  Kadın  Erkek
2. Eğitim Durumunuz:  Lisans  Lisansüstü
3. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz:  0-10 Yıl  11-20 Yıl  21 yıl ve üstü
4. Çalıştığınız eğitim kademesi:  Okulöncesi ve İlkokul  Ortaokul  Lise
5. Yaşınız:  21-30  31-40  41-50  51 ve üstü

## BÖLÜM II: ÇEVİK LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki sorular okul yöneticinizin özellikleri ile ilgilidir. Her bir ifade size en uygun gelen yalnızca bir kutucuğa (☒) işareti koyunuz.

1. Kesinlikle katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Kararsızım  
4. Katılıyorum 5. Tamamen katılıyorum

No	Madde	1	2	3	4	5
1	Yöneticimiz, bir problem durumunda farklı çözüm yollarının üretilmesi için çalışanlarını teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Yöneticimiz, paydaş konseylerinin/temsilciliklerinin aktif olarak çalışmasını sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Yöneticimiz, çalışanların girişimciliğini ve yeni projeleri destekler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Yöneticimiz, problem durumlarını zamanında ve doğru olarak tanımlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Yöneticimiz, yönetsel süreçlerde kendi bilgi ve uzmanlık gücünden yararlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Yöneticimiz, kurumu geliştirme ve iyileştirme çalışmalarında hızlı ve etkin bir role sahiptir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Yöneticimiz, mevcut bilgilerden yola çıkarak yeni bilgiler üretme konusunda başarılıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Yöneticimiz, başarı artırımı için kurumun fiziki koşullarında iyileştirme ve geliştirme çabalarını ivedilikle yürütür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Yöneticimiz, başarı artırımı için çalışanların profesyonel gelişimini destekleyici tedbirler alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Yöneticimiz, çalışanlar için ihtiyaç halinde hizmet içi eğitim planlamaları yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Yöneticimiz, başarısızlık ihtimali söz konusu olduğunda ivedilikle ek tedbirler alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Yöneticimiz, verimlilik için işlerin küçük parçalara bölünerek tatbik edilmesi gerekliliğini savunur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

No	Madde	1	2	3	4	5
13	Yöneticimiz, çalışan performansını arttırmak için düzenli olarak geribildirim verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Yöneticimiz, zorluklarla mücadele etmede kararlılık sergiler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Yöneticimiz, 'kendi kendine öğrenme' ve 'özdeğerlendirme' konularında başarılıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Yöneticimiz, gelecek senaryolarını gerçekleştirebilmek için geçmiş deneyimlerini gözden geçirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Yöneticimiz, çalışanlarını keşfedilmemiş alanlara (yeni projeler, hizmet içi eğitimler vb.) girme konusunda teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Yöneticimiz, ekibiyle birlikte harekete geçebilmeyi önemser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Yöneticimiz, çalışanlar arasında empatik iletişimi destekleyen bir ortam yaratılmasını önemser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Yöneticimiz, çalışanların zayıf yönlerini güçlendirme konusunda başarılıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Yöneticimiz, görev paylaşımını çalışanlar arası iş birliği süreçleri olarak tanımlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Yöneticimiz, takım ruhunu geliştirmek için çalışma saatleri dışında çalışanlar arası sosyal faaliyetler organize eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Yöneticimiz, çalışanlar arası eşgüdümü sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Yöneticimiz, farklı departmanlar arasında bütünleştirici bir köprü görevi üstlenir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Yöneticimiz, bazı proje veya problem durumlarında liderlik rolünü bir ekip çalışanına devretmekten çekinmez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Yöneticimiz, çalışanların ihtiyaç duydukları koçluk ve mentorluk görevlerini layıkıyla yerine getirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Yöneticimiz için paydaşlar ile karşılıklı bağ kurmak çok önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Yöneticimiz için kurumun hedefleri kadar çalışanlarının ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması da önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Yöneticimizle kişisel bir problem durumunda rahatlıkla iletişime geçilebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Yöneticimizin ekibinin ihtiyaçlarına karşı farkındalığı oldukça yüksektir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Yöneticimiz için değişim süreçlerinde, yüz yüze iletişim önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Yöneticimiz, değişim hedeflerinin gerçekleşmesi konusunda ekibini motive eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Yöneticimiz, her çalışanını duygu ve düşüncelerini açıkça dile getirmesi konusunda destekler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Yöneticimiz, kriz durumlarında ekibini bütünleştirici ve yatıştırıcı bir role sahiptir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Yöneticimiz, başarısızlık durumunda gerekirse programlamada esneklik sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

No	Madde	1	2	3	4	5
36	Yöneticimiz, ekibine karşı samimi ve içten davranışlar sergiler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Yöneticimiz, mücadelenin gereksiz olduğu durumlarda olanı kabullenme yetisine sahiptir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Yöneticimiz, bir şeyler yanlış gidiyorsa bunu rahatlıkla söyleyebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Yöneticimiz, yaptığı hataları rahatlıkla kabul edebilecek bir yapıya sahiptir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Yöneticimiz, gelecek belirsizliklerine karşı yol gösterici bir role sahiptir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Yöneticimiz, çelişkisel durumların yarattığı gerilim süreçlerinde ekibini doğru bir şekilde yönlendirebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Yöneticimiz, iş alanları ile ilgili bilimsel ve teknolojik gelişmelerin takibini zamanında yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Yöneticimiz, yeni teknolojilerin kullanımına kolaylıkla adapte olabilmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Yöneticimiz, bilgi paylaşımı konusunda elektronik iletişim araçlarını kullanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Yöneticimiz, bilgi akışının sağlanması konusunda yeterince hızlıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Yöneticimiz, kurumumuzda teknoloji ile ilgili programları yürürlüğe koymuştur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Yöneticimiz, interaktif eğitim içerikleri kullanımına yönelik gerekli fiziksel koşulları eksiksiz sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Yöneticimiz, gerçek ve sanal ortamdaki verilere istenilen amaçta doğru bir şekilde ulaşır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Yöneticimiz, çalışanları dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları konusunda destekler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Yöneticimiz, kurumu yenileşmeye açık hale getirmiştir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Yöneticimiz, yapılan değişikliklerin takibi konusunda hassastır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Yöneticimiz, yaşanması muhtemel olan değişim süreçlerini önceden sezebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Yöneticimiz, ekibini değişimin getireceği faydaların geçerliliğine inandırma konusunda başarılıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	Yöneticimiz, değişim süreçlerini tasarlayarak (değişimin hangi alanlarda yapılacağı, ne kadar süreceği, kullanılacak yöntemler vb.) projelendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	Yöneticimiz, değişim ve yenileşmenin olumlu yanlarından sıklıkla söz eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56	Yöneticimiz, değişimin getirdiklerine körü körüne bağlanma yerine değişime adapte olma eğilimindedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### BÖLÜM III ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki sorular sizin özellikleriniz ile ilgilidir. En uygun olanını işaretleyiniz.

1. Hiç 2. Nadiren 3. Bazen 4. Sık sık 5. Her zaman

No	Madde	1	2	3	4	5
1	Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Okulum karşı güçlü bir aidiyet duygusu hissetmiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Bu okula karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Bu okulda kendimi “ailenin bir parçası” gibi görmüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Okulumdan ayrılmayı isteseydim dahi şu anda bu bana çok zor gelirdi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Bu okuldan ayrılmamı düşündürecek seçenekler oldukça azdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Eğer bu okula kendimden çok şey katmamış olsaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Bu okuldan ayrılacak olsam, uygun alternatiflerim az olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Bu okulda çalışmaya devam etmek için yöneticilerime karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissetmiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararına olsa dahi şu anda buradan ayrılmamın doğru olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Bu okuldaki insanlara karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissettiğim için şu anda bu okuldan ayrılmam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Bu okula çok şey borçluyum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **EK-2. İngilizce Veri Toplama Uygulaması için Elektronik Posta**

Dear Teacher,

I am Ph.D. Candidate at Marmara University and I am writing this e-mail in order to invite you to participate in my dissertation study with the heading of “The effect of School Administrators’ Agile Leadership Properties on Teachers’ Organisational Commitment in UK and Turkey Educational Settings.” These surveys were designed for teachers in UK and responses will only be used in my dissertation study.

Please use the following link in order to access the consent form and the surveys and note that this survey form will be closed after reaching the response quota.  
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScgZzawIdm4m63g3RAM9rTXeR9x1FKyFYiJTdALX9Yj0QwQ/viewform>

Thanks.

Kind Regards,

Nehir Ozdemir

Ph.D. Candidate

Educational Management and Supervision Department

Marmara University, Istanbul

Web: <https://www.marmara.edu.tr/>

### **EK-3. İngilizce Veri Toplama Araçları**

Dear Participant,

You are being invited to take part in a dissertation study. The research is looking into how teacher's opinions on school administrator's agile leadership properties correlated to their organizational commitment values.

Please contact the researcher Nehir Ozdemir via [nehirozdemir@marun.edu.tr](mailto:nehirozdemir@marun.edu.tr) if there is anything that is not clear or if you would like more information. All information which is collected from you during the course of the research will be kept strictly confidential.

Thanks for your cooperation.

Nehir Özdemir

Ph.D Candidate at Marmara University

Istanbul/TURKEY

#### **PART I: PERSONAL INFORMATION**

1. Gender:  Female  Male  Other  Rather not to say
2. Degree:  Undergraduate  Graduate
3. Teaching Experience:  0-10 Years  11-20 Years  21 Years and over
4. School level you teach in::  Preschool and Primary School  Middle and High School
5. Age Group:  21-30  31-40  41-50  51 and over

#### **PART II: AGILE LEADERSHIP SCALE**

First part of the survey is related to Agile Leadership properties of your school administrator.

1. Always
2. Often
3. Sometimes
4. Rarely
5. Never

No	Item	1	2	3	4	5
1	Our administrator gives feedback regularly to improve employee's performance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Our administrator exhibits determination to cope with challenges.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Our administrator is successful in 'self-learning' and 'self-evaluation'.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Our administrator supports employee's entrepreneurship and new projects.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Our administrator benefits from his/her own information and expertise power in managerial processes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Our administrator argues that tasks should be divided into subtasks to accomplish efficiently.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Our administrator encourages his/her employees to create different solutions for problems.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Our administrator plays a rapid and effective role in the development and improvement of the organization.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Our administrator is successful in deriving new information from existing information.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Our administrator carries out improvement and development efforts in physical conditions of the organization promptly to increase success.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Our administrator takes measures to support the professional development of employees to increase success.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Our administrator takes additional measures in the middle of the academic period in case of a failure in evaluation results.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Our administrator encourages his/her employees to take part in undiscovered areas (new projects, in-service training, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Our administrator cares about acting with his/her team.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Our administrator provides co-coordination among employees.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Our administrator acts as a bridge among different departments.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Our administrator can be contacted easily in case of a personal problem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Our administrator has a high level of awareness of his/her team's needs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Our administrator motivates his/her team to achieve the goals of change.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Our administrator is successful in strengthening employees' weak points.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Our administrator defines the task sharing as inter-employee cooperation processes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Our administrator does not hesitate to authorize an employee to perform leadership role in some projects or problem situations.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Our administrator fulfills the coaching and mentoring roles required by the employees effectively.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



No	Item	1	2	3	4	5
24	It is also important for our administrator to meet the needs and expectations of the employees as well as the organization's objectives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Our administrator guides his/her employees against future uncertainties.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Our administrator supports each employee to express his/her feelings and thoughts independently.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Our administrator provides flexibility in working programs if necessary, in case of a failure.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Our administrator shows sincere and honest behaviour towards his/her team.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Our administrator has the ability to accept the current situation where struggling is unnecessary.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Our administrator can speak frankly if something goes wrong.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Our administrator may direct his/her team correctly in the tempered situations resulted by contradictions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Our administrator follows scientific and technological developments related to sector in time.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Our administrator can easily adapt to new technologies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Our organization uses e-communication networks to share information.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Our administrator is fast enough to provide information flow.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Our administrator has implemented technology related programs in our organization.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Our administrator provides the necessary physical conditions for the use of interactive course contents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Our administrator reaches the data in real and virtual environment in the desired purpose correctly.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Our administrator supports employees to have digital literacy skills.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Our administrator often speaks about the positive aspects of change and innovation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Our administrator has made the organization open to innovation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Our administrator is sensitive to track changes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Our administrator can foresee the change processes that are likely to occur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Our administrator designs projects for change processes (in which areas, how long it will take, methods to use, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Our administrator tends to adapt to change rather than blindly accept what the change brings.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### PART III ORGANIZATIONAL COMMITMENT QUESTIONNAIRE

Next 18 questions are about your commitment values to your school. Choose one of them.

1. Strongly disagree 2. Disagree 3. Slightly disagree 4. Undecided  
5. Slightly agree 6. Agree 7. Strongly agree

No	Item	1	2	3	4	5	6	7
1	I would be very happy to spend the rest of my career with this organization.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	I really feel as if this organization's problems are my own.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	I do not feel a strong sense of "belonging" to my organization.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	I do not feel "emotionally attached" to this organization.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	I do not feel like 'part of the family' at my organization.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	This organization has a great deal of personal meaning for me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Right now, staying with my organization is a matter of necessity as much as desire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	It would be very hard for me to leave my organization right now, even if I wanted to.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Too much of my life would be disrupted if I decided I wanted to leave my organization now.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	I feel that I have too few options to consider leaving this organization.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	If I had not already put so much of myself into this organization, I might consider working elsewhere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	One of the few negative consequences of leaving this organization would be the scarcity of available alternatives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	I do not feel any obligation to remain with my current employer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Even if it were to my advantage, I do not feel it would be right to leave my organization now.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	I would feel guilty if I left my organization now.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	This organization deserves my loyalty.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	I would not leave my organization right now because I have a sense of obligation to the people in it.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	I owe a great deal to my organization.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### **EK-4. Etik Onam Formu (İngilizce)**



### **CONSENT FORM**

Study Title: The effect of School Administrators' Agile Leadership Properties on Teachers' Organisational Commitment in UK and Turkey Educational Settings.

You are being invited to take part in a research study. Before you decide, it is very important for you to understand why the research is being done and what it will involve. Please take time to read the following information carefully and discuss it with others if you wish. Please contact the researcher Nehir Özdemir via [nehirozdemir@marun.edu.tr](mailto:nehirozdemir@marun.edu.tr) if there is anything that is not clear or if you would like more information before deciding whether to take part.

Nehir Özdemir  
Marmara University  
Educational Sciences Department

#### 1. Why is the research taking place?

Today, the biggest problems of organizations are the sudden changes in the environment, uncertainties and chaotic processes created by unexpected developments. To get rid of inertia, to increase efficiency and to establish more flexible and more agile organizational structures, creating change in organizational platform become very popular in the world literature in recent years. This complex and chaotic situation is expressed by the term of

VUCA (an acronym of English initials such as “Votality”, “Uncertainty”, “Complexity” and “Ambiguity” and agility is seen as a kind of solution to the VUCA World.

Organisational agility is seen as a capability that embraces organisational psychology and structures, information technology, logistics processes, mindsets, feelings, innovation and adative to changes. The agile organisations create competitive advantage for itself by being able to adapt its people and processes to the continually changing needs of the marketplace, increasingly with the support of technical innovation.

Considering the fact that all kinds of transformation, change and innovation in organizational life are based on leadership; the need to address the notion of agility in terms of leadership in both profit-making organizations and non-profit organizations is an important necessity. On the other hand, examining employee’s commitment to organisations is important value to increase success at educational settings. Examining the effect of agile leadership properties on commitment in both UK and Turkey can reveal charming solutions in the field of educational sciences.

2. Why have I been invited to take part?

You are being invited to take part since you are currently in employment within an educational setting in Brighton&Hove Region as a teacher.

3. Do I have to take part?

Taking part is voluntary and it is up to you whether to take part or not. If you do decide to take part you are free to withdraw up to 15 days after you have submitted your survey answers as after this time your data may have been collated and analysed.

4. What will happen if I take part?

If you decide to take part, on the next page you will be provided with a consent form which will then lead onto a request for some demographic information (e.g. year of birth, seniority...etc). Once you have completed these two sections the research questions will be divided into 3 sections, which in total may take up to 30 minutes to complete. If you choose to start the questions, but need to return to them at a later date you can save your progress and return to complete at another time and date.

5. What are the possible disadvantages and risks of taking part?

We are always required to tell you about any risks to you should you agree to take part in research. However, in this instance we are not aware of there being any such risks to you.

If you decide to take part in the study, upon completion you will be provided with a direct link to a publicly available questionnaire which contains the questions provided in part 3 of this study so you can therefore choose to answer the questions again and be provided with a breakdown of your results in regards to any psychological characteristics you may have.

6. Will my taking part in this study be kept confidential?

All information which is collected from you during the course of the research will be kept strictly confidential. Your name and information will not be used in the write up of the study, which means that no one will be able to link the information to you personally. The e-mail address that you provide will only be available to me and my research supervisor and will only be used to contact you regarding this study. Your questionnaire data will be anonymised through the creation of a unique participation code, which you will create. The anonymised answers to the three research surveys will be accessible to myself, my research supervisor (Prof.Dr.Munevver Cetin). Copies of the data used for this study may also be requested by external examiners to validate any findings and analyse reports, please note that this would be anonymised data and not personally identifiable.

7. What will happen to the findings of the research study?

The findings will be presented to other university students and staff and may be published in an article, however there will be no identifying information from any of the participants or the organisations in which they work.

9. Who has reviewed and approved the study?

- This research has been approved by the University of Marmara in Istanbul/Turkey
- Thank you for agreeing to take part in this research on Agile Leadership and Commitment within the workplace.
- My name is Nehir Ozdemir and I am a ph.D Candidate in the Department of Educational Management and Inspection, University of Marmara, Istanbul. I am collecting this data collection for my dissertation.

Before we begin I would like to emphasise that:

- your participation is entirely voluntary
- you are free to refuse to answer any question
- your data will be anonymised so that it cannot be connected specifically to you
- you are free to withdraw up to 15 days after submitting your information, by providing your unique participant ID via email to: [nehirozdemir@marun.edu.tr](mailto:nehirozdemir@marun.edu.tr)
- you will be provided with a debrief regarding the study as well as links to further information around results following completion of the research
- There are no right or wrong answers within this research as you are the 'expert' of your knowledge and experiences.
- This research has been approved by the University of Marmara.

Please click the below to confirm all of the following:

- I am over 18.
- I have read and understood the nature of the research project as outlined in the participant information provided.
- I understand that I am free to withdraw from the study at any time without reason.
- I understand that any data provided will be anonymised but added to a data set table which could be published and used in future research studies.
- I agree to participate in this study.
- Click the star below if you answer "Yes" to all of the above statements:
- I wish to continue.

## **EK-5. Nitel Araştırma Kapsamında Hazırlanmış Görüşme Soruları – Türkiye**

1. Okul yöneticinizi görev dağılımı ve iş birliği süreçleri açısından nasıl değerlendirirsiniz?
2. Okulunuzda liderlik görevleri ne şekilde dağıtılmıştır? Örneklendiriniz.
3. Okul yöneticinizin kullandığı proaktif stratejiler nelerdir? Örneklendiriniz.
4. Okul yöneticiniz, hızlı karar alması gereken durumlarda nasıl hareket etmektedir?
5. Yöneticiniz karar almadan önce bilgi kaynaklarına nasıl ulaşmaktadır? Örneklerle açıklayınız.
6. Okul Yöneticinizin belirsizlik içeren ve değişim gerektiren iş ortamlarındaki performansını nasıl değerlendirirsiniz?
7. İnovatif süreçlerde yöneticinizin rolü nedir ve size göre nasıl olmalıdır?
8. Yöneticinizi, duygu yönetimi konusunda nasıl değerlendirirsiniz?
9. Duygu ve fikir paylaşımı içeren ortamlar oluşması için yöneticinizin aldığı tedbirler nelerdir?
10. Yöneticinizin dijital okuryazarlık becerileri hakkındaki değerlendirmeleriniz nelerdir?
11. Kurumunuzun 21. yüzyıl dijital çağı gereksinimlerine yanıt verebilmesi için yöneticinizden beklentileriniz nelerdir?
12. Görev yapmakta olduğunuz okulda çalışma nedenlerinizi ne şekilde açıklarsınız?
  - a. Yöneticinizin liderlik rolü okulunuza duyduğunuz bağlılık hissini ne düzeyde etkilemektedir? Örneklerle açıklayınız.
  - b. Kurumunuza karşı içsel bir aidiyet hissiniz var ise bunun nedenleri nelerdir?
  - c. Kurumunuzun sizin sadakatınızı hak ettiğini düşünüyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız.



## **EK-6. Nitel Araştırma Kapsamında Hazırlanmış Görüşme Soruları – İngiltere**

1. How can you evaluate your school's atmosphere in terms of teamwork and cooperation?
  - a. What are the strategies used by your leader to create an atmosphere for collaboration and teamwork?
2. How can your leader motivate you and your teammates to work?
3. How is your leader's attitude towards the stakeholders (teachers, students and parents) during the decision-making processes?
4. Give an example of when the leader has performed well in a work environment that featured rapid change and/or ambiguity.
5. Give an example of when the leader has modified his/her personal style to achieve an important work objective?
6. What was the role of your leader in recent innovative processes?
7. Do you think your leader has a strong foresight for change? If yes, what are the additional measures, taken by him/her? Please give detailed examples.
8. How does the leader determine when he/she needs to gather more information before making a decision, versus making a decision based on the information that the leader has at hand?
9. How would you evaluate your leader on emotion management? Please give detailed examples.
10. How does your leader utilize his/her background to get new achievement? Please give an example.
  - a. How does he/she feel when he/she does mistake? Give an example then explain his/her feelings please.
11. What are your reasons for working in this school? Please give at least 3 reasons.
  - a. If you have an inner sense of belonging towards your organization, what are the reasons? What are the positive or negative impacts of your leader on this situation?

- b. Do you have a material commitment to your organization? Do you have anxiety if you stopped working at this school, your socio-economic standards would decrease?
- c. Does your job have a social responsibility value for you? Do you think your organization deserves your loyalty?



## EK-7. İstanbul Valiliği İzin Yazısı



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.3108771  
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

13/02/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Marmara Üniversitesinin 17.01.2019 tarihli ve 1900016680 sayılı yazısı.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.  
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 08.02.2019 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Azime Nehir ÖZDEMİR'in "Okul Yöneticilerinin Çevik Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığa Etkisi: İngiltere ve Türkiye Okulların Karşılaştırmalı Bir Analiz" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan okullarda; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:  
1- Genelge.  
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR  
13/02/2019

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İnanç Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden: **8de1-c699-3ad6-8124-e329** kodu ile teyit edilebilir.