

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKULLARIN ÇEVİKLİK ÖZELLİKLERİNE SAHİP
OLMA DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK BAŞARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ: KARMA BİR ARAŞTIRMA

DOKTORA TEZİ

Mustafa TAKTAK

İstanbul
Ağustos - 2023

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKULLARIN ÇEVİKLİK ÖZELLİKLERİNE SAHİP OLMA
DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ:
KARMA BİR ARAŞTIRMA

DOKTORA TEZİ

Mustafa TAKTAK

Tez Danışmanı:
Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

İstanbul
Ağustos - 2023

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

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

Danışman Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Üye Prof. Dr. Yusuf CERİT

Üye Prof. Dr. Şakir ÇINKIR

Üye Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

Üye Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza

Doç. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Doktora tezi olarak hazırladığım “**Okulların Çeviklik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki: Karma Bir Araştırma**”adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Mustafa TAKTAK

ÖZET

**OKULLARIN ÇEVİKLİK ÖZELLİKLERİNİNE SAHİP OLMA
DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ: KARMA BİR ARAŞTIRMA**

Mustafa TAKTAK

Doktora, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Ağustos, 2023 – 182+xiii sayfa

Bu çalışmanın amacı, okulların çevik özelliklerine sahip olma düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı araştırma desenine göre gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nicel bölümü için okulların çevik özelliklere sahip olma düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri ise Türkiye'nin 2021-2022 eğitim ve öğretim yılındaki İstanbul şehrinin Anadolu yakasındaki kamu ve özel okullarda görev yapan 1.653 okul yöneticisi ve öğretmenden araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Çevikliği Ölçeği (OÇÖ) kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler SSPS programı yardımıyla “t” testi, ANOVA, Pearson Korelasyon Analizi ile Basit Doğrusal Regresyon çözümlemesi yapılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde ise zengin bilgi çeşitliliğine ulaşmak için olgubilim (fenomenoloji) deseninden faydalanılmıştır. Nitel çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiş okullarda görev yapan 21 okul yöneticisi ve öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Ayrıca nitel verilerin analizi sürecinde NVİVO 12.0 Nitel Veri Analiz Programı kullanılarak verilerin depolaması, düzenlenmesi ve kodların oluşturulmasında kolaylık sağlanmıştır.

Araştırma neticesinde uygulanan Okul Çevikliği Ölçeği kapsamında okulların çevik bir düzeye sahip olması için i) çevik lider ii) çevik öğretmen iii) çevik okul ortamı ve iv) dış paydaş ilişkilerinde çeviklik olmak üzere dört boyuta sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, mesleki kıdem,

kurum türü ve okul mevcudu değişkenlerinde anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yapılan nitel görüşmeler neticesinde ise çevik lider temasının (kollektif çalışma, liderliği paylaşma, geri bildirim, esnek ve yetkin olma ve hız), çevik öğretmen temasının (alışkanlıkları değiştirme, teknoloji beceresi, farklı roller üstlenme, mesleki gelişim ve deneyimlerden öğrenme), çevik okul ortamı temasının (fiziksel donanım, iletişim, etkinlikler ve performans değerlendirme), dış paydaş ilişkilerinde çeviklik teması (veli, projeler ve çevre) olmak üzere toplam 16 alt boyuta ulaşılmıştır. Son olarak ise okulların sahip olduğu çevik özellikler ile öğrencilerin akademik başarıları arasında ($r=.301$) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda en fazla ilişkinin ($r=.326$) çevik okul ortamıyla en az ilişkinin ise ($r=.147$) çevik lider ile olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Çeviklik, Okul Çevikliği, Okul Çeviklik Özellikleri, Akademik Başarı

ABSTRACT
THE RELATIONSHIP BETWEEN AGILE FEATURE LEVELS
OF SCHOOLS AND ACADEMIC SUCCESS: A MIXED
RESEARCH

Mustafa TAKTAK

PhD Dissertation, Educational Administration

Supervisor: Assoc. Prof. Mustafa ÖZGENEL

August, 2023 – 182+xiii Pages

The is study aims to examine the relationship between the level of agile characteristics of schools and academic achievement. The research was carried out according to the explanatory sequential research design, which is one of the mixed research methods.

For the quantitative part of the study, the relational survey model was used to reveal the relationship between the agility level of schools and academic achievement. The research data were collected from 1.653 school administrators and teachers working in public and private schools on the Anatolian side of Istanbul in the 2021-2022 academic year in Turkey, using the School Agility Scale (OÇÖ), which the researcher developed. Data obtained from SSPS (Statistical With the help of Package fort the Social Sciences program, “t” test, ANOVA, Pearson Analysis and Simple Linear Regression was done with Correlation Analysis.

In the qualitative part of the research, the phenomenology design was used to reach a rich variety of information. The qualitative study group consists of 21 school administrators and teachers working in schools determined by criterion sampling, one of the purposive sampling methods. Content analysis and descriptive analysis were used in the analysis of the data. Themes were determined with the help of descriptive analysis, and sub-themes and codes were determined with the help of content analysis. In addition, during qualitative data analysis, the NVIVO 12.0 Qualitative Data Analysis Program was used to facilitate the storage, organization and creation of codes.

The results reached as a result of the research are as follows: Within the scope of the School Agility Scale applied, it has been obtained that schools must have four dimensions: i) agile leader ii) agile teacher iii) agile school environment and iv) agility in external stakeholder relations to have an agile level. In addition, it was determined that there was no significant difference in the variables of gender, age, graduation status, professional seniority, type of institution and school size of the participants. As a result of the qualitative interviews, it was found that the agile leader theme (collective work, sharing leadership, feedback, being flexible and competent and speed), agile teacher theme (changing habits, technology skills, taking on different roles, professional development and learning from experience), agile school environment. A total of 16 sub-dimensions were reached as the theme (physical equipment, communication, activities and performance evaluation) and the theme of agility in external stakeholder relations (parent, projects and environment). Finally, it was found that there is a positive and significant relationship between the school's agile characteristics and the students' academic achievement ($r=.301$). In this context, it was determined that the most relationship ($r=.326$) was with the agile school environment and the least relationship ($r=.147$) was with the agile leader.

Keywords: Organizational Agility, School Agility, School Agility Characteristics, Academic Success

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iii
TABLOLAR LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sınırlılıklar	11
1.5. Sayıtlar	11
1.6. Tanımlar	11

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1. Çeviklik Kavramı ve Kapsamı	12
2.1.1. İşgücü/Çalışan Çevikliği	13
2.1.2. Strateji Çevikliği	15
2.1.3. Öğrenme Çevikliği	16
2.1.4. Lider Çevikliği	18
2.2. Örgütsel Çeviklik	19
2.2.1. Örgütsel Çeviklik Kavramı	20
2.2.2. Örgütsel Çevikliğin Tarihsel Gelişimi	22
2.2.3. Örgütsel Çeviklik Özellikleri	23
2.2.4. Örgütsel Çeviklik Model ve Kuramları	25
2.3. Okul Çevikliği Kavramı	34

2.3.1. Okul Çevikliğinin Tarihçesi.....	36
2.3.2. Okul Çeviklik Özellikleri.....	38
2.3.3. Okul Çevikliği Boyutları.....	41
2.4. Akademik Başarı.....	50
2.4.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler.....	51
2.4.2. Çevik Okul ve Akademik Başarı İlişkisi	53
2.4. İlgili Araştırmalar.....	53

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırma Modeli	58
3.2. Nicel Araştırma Süreci.....	59
3.2.1. Nicel Araştırma	59
3.2.2. Çalışma Grubu	59
3.2.3. Nicel Veri Toplama Aracı.....	64
3.2.4. Verileri Toplama Süreci.....	67
3.2.5. Verilerin Analizim.	67
3.3. Nitel Araştırma Süreci.....	68
3.3.1. Nitel Araştırmam	68
3.3.2. Çalışma Grubu	69
3.3.3. Veri Toplama Aracı	70
3.3.4. Verilerin Analizi	72

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR.....	74
4.1. Nicel Bulgular	74
4.1.1. Ölçek Geliştirmeye İlişkin Bulgular.	74
4.1.2. Fark Testlerine İlişkin Bulgular	91
4.1.3. Okul Çevikliği ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ..	94
4.2. Nitel Bulgular.....	96
4.2.1. Çevik Lider Temasına İlişkin Bulgular.....	96
4.2.2. Çevik Öğretmen Temasına İlişkin Bulgular	100
4.2.3. Çevik Okul Ortamı Temasına İlişkin Bulgular	105

4.2.4. Dış Paydaş İlişkilerinde Çeviklik Temasına İlişkin Bulgular.....	108
4.2.5. Birleştirilmiş Görseller Matrisi	110

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.1. Tartışma ve Sonuç.....	113
5.1.1. Ölçek Geliştirmeye İlişkin Tartışma ve Sonuç	113
5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	120
5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	124
5.1.4. Nicel ve Nitel Bulgularının Birlikte Tartışılması ve Sonuç	137
5.2. Öneriler	141
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	142
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	143
KAYNAKÇA	144

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1: Çevik Çalışan Özellikleri	14
Tablo 2.2: Çevik Örgütlerin Genel Özellikleri	23
Tablo 2.3: Sabit ve Çevik Zihniyetin Özellikleri	24
Tablo 2.4: Geleneksel ve Çevik Okul Karşılaştırması	38
Tablo 2.5: Okul Çeviklik Özellikleri	40
Tablo 2.6: Geleneksel ve Çevik Okul Yöneticilerinin Karşılaştırılması	43
Tablo 3.1: Birinci Çalışma Grubuna Ait Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	60
Tablo 3.2: İkinci Çalışma Grubuna Ait Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	61
Tablo 3.3: Üçüncü Çalışma Grubuna Ait Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	62
Tablo 3.4: Veri toplama Zaman Çizelgesi	67
Tablo 3.5: Katılımcıların Kişisel Özellikleri	70
Tablo 4.1: Ölçek Taslak Formu Betimsel İstatistik Değerleri	76
Tablo 4.2: Okul Çevikliği Ölçeği Kaiser –Meyer-Olkin ve Bartlett’s Sonuçları	77
Tablo 4.3: Okul Çevikliği Ölçeğinin İlk Analiz ve Toplam Varyans Değerleri	78
Tablo 4.4: Okul Çevikliği Ölçeğinin Son Analiz Özdeğer ve Varyans Değerleri	78
Tablo 4.5: Okul Çevikliği Ölçeği Faktör Madde Yükleri	80
Tablo 4.6: Okul Çevikliği Ölçeği AFA Uygulaması Faktör Öz Değerleri ve Toplam Varyans Oranları	80
Tablo 4.7: AFA Sonrası Faktör Adları ve Madde Sayıları	81
Tablo 4.8: Okul Çevikliği Ölçeği Korelasyon Değerleri	82
Tablo 4.9: Okul Çevikliği Ölçeği Betimsel İstatistik Değerleri	82

Tablo 4.10: Okul Çevikliği Ölçeği Uyum İndeks Değerleri Kabul Edilebilir Değerler.....	85
Tablo 4.11: Okul Çevikliği Ölçeği ile Örgütsel Çeviklik Ölçeği Arasındaki İlişki	86
Tablo 4.12: Ölçeğin Geneli ve Her Bir Alt Boyut İçin Güvenirlik Katsayıları ..	86
Tablo 4.13: Okul Çevikliği Ölçeği Madde-Toplam Puan ve Madde-Kalan Puan Korelasyon Değerleri	87
Tablo 4.14: Alt-Üst %27'lik Grupların Farkına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları	88
Tablo 4.15: Test Tekrar Test Uygulaması Sonucu Korelasyon Katsayıları	90
Tablo 4.16: Okul Çevikliği Ölçeği Test Tekrar Test Uygulaması Sonucu Maddelerin Ortalama Puanları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Bağımlı t-testi Sonuçları	91
Tablo 4.17: Katılımcıların Okul Çevikliği Ölçeği Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırması	92
Tablo 4.19: Katılımcıların Okul Çevikliği Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırması	92
Tablo 4.20: Katılımcıların Okul Çevikliği Ölçeği Puanlarının Mezuniyetlerine Göre Karşılaştırılması	92
Tablo 4.21: Katılımcıların Okul Çevikliği Ölçeği Puanlarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	93
Tablo 4.22: Katılımcıların Okul Çevikliği Ölçeği Puanlarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması	93
Tablo 4.23: Katılımcıların Okul Çevikliği Ölçeği Puanlarının Okul Mevcuduna Göre Karşılaştırılması	94
Tablo 4.24: Okul Çevikliği ile Akademik Başarı Arasındaki Korelasyon Analizi	94
Tablo 4.25: Okul Çevikliğin Akademik Başarıyı Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi	95

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1: PISA 2018’de Türkiye’nin Okul Türlerine Göre Matematik, Fen ve Okuma Ortalama Puanları.....	4
Şekil 1.2: Türkiye’de Yükseköğretime 2018 ve 2019 Yılında Yerleşenlerin Okul Türüne Göre Oranları.....	6
Şekil 2.3: Örgütsel Çeviklik Modeli	26
Şekil 2.4: Kavramsal Çeviklik Modeli.....	27
Şekil 2.5: Çevikliğin Dört Boyutu: Bir Sistem Perspektifi.....	28
Şekil 2.6: Örgütsel Çeviklik Modeli.	30
Şekil 2.7: Örgütsel Çevikliğin Kavramsal Modeli.....	31
Şekil 2.8: İşletme Okulu Eğitimi Çeviklik Modeli	33
Şekil 2.9: Okul Çevikliği Boyutları	42
Şekil 3.1: Açıklayıcı Sıralı Karma YöntemDeseni.....	52
Şekil 3.2: Nitel Araştırma Adımları.....	72
Şekil 4.1: Normallik Dağılım Grafiği	77
Şekil 4.2: Okul Çevikliği Ölçeği AFA Uygulamasının Yamaç Grafiği	79
Şekil 4.3: Öğrenme Çevikliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).....	84
Şekil 4.4: Tema ve Alt Temalar	96

KISALTMALAR LİSTESİ

- AFA** :Açımlayıcı Faktör Analizi
- AGFI** : Düzeltilmiş Uyum İndeksi
- CFI** : Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
- DFA** : Doğrulayıcı Faktör Analizi
- GFI** : İyilik Uyum İndeksi
- KMO** : Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı
- MEB** :Milli Eğitim Bakanlığı
- NFI** : Normlaştırılmış Uyum İndeksi
- NNFI** :Normlaştırılmamış Uyum İndeksi
- OECD** :Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
- RFI** : Göreli Uyum İndeksi
- RMR** : Ortalama Hataların Karekökü
- RMSEA** :Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada ele alınan kavramların tanımları yapılmıştır

1.1. Problem Durumu

Akademik başarı bireyin eğitim hayatında elde ettiği bilgi, beceri ve yeterliliklerle ölçülen önemli bir kavramdır. Bireyler için kilit bir role sahip olan akademik başarı, öğrencilerin bilgi ve becerilerini artırarak onlara kendilerini sürekli geliştirdikleri öğrenme ortamları sunar. Ayrıca akademik başarı hem bireylere hem de okullara rekabet avantajı sağlamaktadır. Bu bakımdan yüksek akademik başarı bireylere istihdam fırsatları, analitik düşünme becerileri, problem çözme vb. yetenekleri kazandırırken örgütlere ise küresel dünya ile iletişim, iş birliği ve kültürel anlayış gibi rekabetçi becerileri sağlamaktadır. Sürekli değişen ve küreselleşen bir ortamda varlıklarını sürdürmek isteyen örgütler, telekomünikasyon devrimi ve artan iş/emek hareketliliğinin birleşik güçleri altında daha rekabetçi bir faaliyet göstermek isterler (Kharabe, 2012: 1). Okulların etkililiklerini devam ettirmelerin de stratejik rolü olan akademik başarının yanı sıra inovatif süreçlere ve değişime direnç gösterme eğilimi olan okulların alışkanlıklarından vazgeçemediklerinde değişen dünya koşullarına uyum sağlayamamakta, seslendikleri kitlenin ihtiyaçlarına yanıt verememektedir. Najrani (2016: 3) değişime ve gelişmelere uyum sağlayan örgütlerin varlıklarını devam ettirirken, uyum sağlama başarısını gösteremeyen örgütlerin ise rekabet gücünü kaybederek faaliyet gösterdiği alanda kaybolduğunu belirtmiştir. Bu açıdan örgütler varlıklarını sürdürmek için rekabetçi süreçleri ve nitelikli istihdamı önemseyen ve bunları planlayan stratejik bilince ihtiyaç duymaktadır. Farkındalık düzeyi yüksek olan bu bakış açısı için Ganguly, Nilchiani ve Farr (2009) belirsizlikler karşısında varlığını devam ettirmeyi başaran örgütlerin iş stratejilerindeki kavramlarda evrime yol açtığını ve bu durumun çeviklik kavramıyla açıklandığını belirtmişlerdir.

Çeviklik, ortamdaki fırsatları ve tehditleri kolaylıkla, hızlı ve becerikli bir şekilde tespit etme ve bunlara yanıt verme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Tallon ve Pinsonneault, 2011: 464). Dolayısıyla bir örgütün çevik özelliklere sahip olması değişen koşullara hızlı bir şekilde uyum sağlamasını ve paydaşlarının ihtiyaçlarına çok hızlı yanıt vermesini sağlamaktadır. Ayrıca, çevik özellikler örgütün verimliliğini artırdığı gibi işlerin daha hızlı tamamlanmasını ve kararların daha hızlı alınmasını sağlamaktadır. Bu bakımdan örgütlerin beklenmedik durumlarda gösterdikleri tepkiler günümüz rekabetçi dünyasında, geçmişten önemli derecede ayrılmaktadır. Hatta günümüzde örgütlerin sürdürülebilirliği sağlayabilmesi her türlü değişimi algılayıp önlem almasına ve rakiplerinden önce yeni olanı özümsemelerine bağlı hâle gelmiştir. Her sektörde olduğu gibi eğitim sektöründeki örgütlerde çevik olma durumunda kalmışlardır (Doğan ve Baloğlu, 2018: 103). Küreselleşme ve teknolojinin sektörlere olan etkisi düşünüldüğünde, eğitim örgütlerinin bu değişime göre kendisini geliştirip çağın ihtiyacı olan becerilere uygun eğitim faaliyetlerinde bulunmaları önem arz etmektedir. Çünkü okulların çevik olması, öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunmasına ve değişen eğitim ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermesine yardımcı olmaktadır. Farklı bir ifadeyle çevik okullar, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre hızlı bir şekilde uyum sağlamalarına ve eğitim programlarını esnek bir şekilde düzenleyerek öğrencilerin daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanır. Ayrıca çevik okullar, öğretmenlerin daha iyi bir iş birliği yapmasına, öğrencilerin akademik performanslarını artırmak için stratejik iş birliklerinin kurulmasına ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin daha etkili bir şekilde takip edilmesine yardımcı olabilir. Bu nedenle okulların çeviklik özelliklerine sahip olmaları çağımızın hızlı ve tempolu dünyasında bir amaçtan çok bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

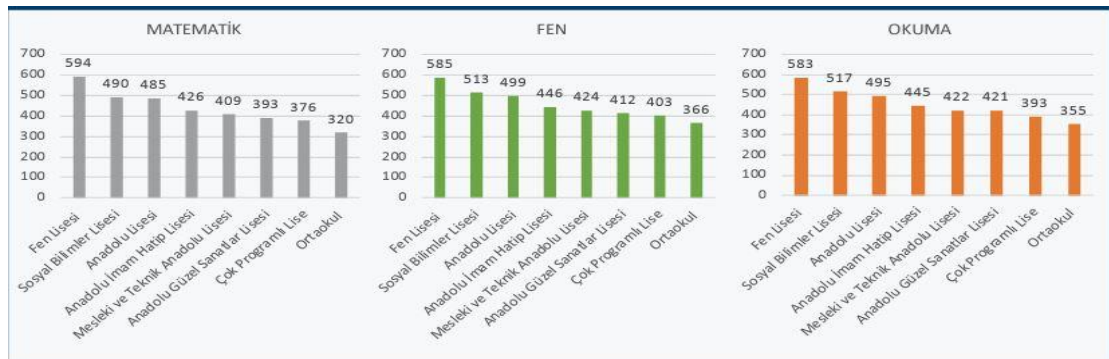
International Data Corporation (IDC) Research Services (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, örgütlerin pandemi sürecinde yeni normale uyum sağlamak için teknolojik alt yapı yatırımlarını çok büyük oranda artırdıkları belirtilmiştir. Eğitim örgütlerinin değişen zamanın hızına ve ihtiyaçlarına yetişebilmek için eğitimin tüm boyutlarında dijital alt yapı hazırlıklarıyla çevik paradigmayı gerçekleştirmesi bu bakımından zorunluluk arz etmektedir. Çünkü dijitalleşmenin hâkim olduğu çağımızda bilgi toplumunun ihtiyacı olan insan modeli değişmektedir (Parlar, 2012:

194). Çevik okul özelliklerine sahip örgütler bilinmeyenlerle başa çıkabilen, karmaşıklığı azaltan ve belirsizlik durumlarında etkin olabilen (Swisher, 2013: 141), evrensel düşünebilen, her türlü bilgiyi sorgulayabilen, değişime cevap verebilen bireylerin yetiştiği yerlerdir. Öğrencilerin özgüvenlerini artırıp daha özgün düşünme biçimlerine ortam sağladığı için çevik okul, klasik eğitim modellerinden farklı bir yaklaşım sunmaktadır. Bu inovatif yaklaşım, öğrencilerin kariyer hedeflerini gerçekleştirmek için üretkenliği, iş birliğini ve proaktif süreç yönetimini ön plana çıkarmaktadır. Senge' nin (2013) de belirttiği üzere bir örgütün içinde bulunduğu ortamdaki değişimle başa çıkabilmesi kendini sürekli geliştirmesiyle mümkündür.

Küresel rekabet, sürekli değişen öğrenci ihtiyaçları, kültürel unsurlar ve teknoloji alanında yaşanan devrimsel çalışmalar, bugün eğitimi yönlendiren belli başlı odak faktörlerden sadece bazılarıdır. Okulların bu ihtiyaçlar ve gelişmeler karşısında her ne kadar politika yapıcılar ve eğitimciler tarafından yeniden gözden geçirilmesi kabul edilse de toplumları memnun eden gelişmeler gerçekleşmemiştir. Bu nedenle toplumun ihtiyaçlarına cevap veren okulların çevik özelliklere sahip olması toplumdaki etkililiğini göstermesi açısından önemli bir faktördür. Okulların toplumdaki etkililiğini yansıtan göstergelerden biri ise uzaktan eğitim uygulamalarıdır. Türkiye'de uzaktan eğitim modelleri içerisinde en yaygın kullanılan model ise açık öğretim (açık lise) modelidir. Farklı sebeplerle örgün eğitimi al(a)mayan insanların eğitime ulaşabilmeleri gayesiyle geliştirilen uzaktan eğitimin sınıf geçme, diploma alma, üniversiteye geçiş vb. haklar bağlamında sağlanan birtakım imkânlar sebebiyle öğrencilerin tercih etmesinde önemli bir etken olarak görülmüştür. Fakat unutulmamalıdır ki zorunlu eğitim çağında yer alan yüzbinlerce öğrencinin açık öğretime yönelmesi, açık liselerin nispeten başarısız öğrenciler için bir "depo" (Eğitim-Bir-Sen, 2016) olarak düşünülen bir sürecin göstergesidir. Özellikle öğrencilerin ortaöğretimin son iki senesinde (11 ve 12. Sınıflar) örgün öğretimden ayrılıp açık liseye geçerek üniversite sınavına yoğunlaşıyor olması örgün eğitim veren okulların çevik özellik düzeylerini ve toplumsal etkililiğini göstermesi açısından önemlidir. Bir şeyleri tercih etmek birçok sebebi de bünyesinde barındırmaktadır. Türkiye'de 2005-2015 yılları arasında örgün öğretim yaşındaki yaklaşık bir milyon öğrenci açık liseye geçiş yapmıştır (Çelik, Yurdakul, Bozgeyikli ve Gümüş, 2017). 2015/2016 eğitim-öğretim yılında açık lisede 1 milyon 250 bin

öğrenci kayıtlı iken 2020/2021 eğitim yılında 1 milyon 580 bin öğrenci açık liseye kayıt yaptırmıştır. Başka bir ifadeyle, ortaöğretime giden her 4 kişiden 1'i açık lisede eğitim görmektedir. Okul ortamında olamayan, zaruri durumlara sahip olan kişiler dışında geçme notu bağlamında çok emek harcamayan ve sıkıntıya girmemek için açık liseye geçen öğrenciler nitelikli bir nesil açısından tehlike arz etmektedir. Bu nedenle geleceğin iş gücünü yetiştiren ve bireyleri hayata hazırlayan okullar için çeviklik gerekli hale gelmektedir.

Okulların toplumundaki etkililiği belirten bir diğer gösterge ise okullarda edinilen bilgi ve becerilerin günlük hayatta kullanılması ve aşına olunmayan durumlarda (belirsizlik durumlarında) uygulanabilmesidir (Malik, 2018). 2000 yılında OECD tarafından uygulanmaya başlayan PISA (matematik, fen ve okuma alanlarında öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin değerlendirildiği en yüksek katılımlı uluslararası izleme çalışması) üç yıllık aralıklarla uygulanmaktadır. Bu sınavda matematik, fen ve okuma alanlarının her biri temel alan olarak değerlendirilmektedir (OECD, 2019). Okul düzeylerini uluslararası ölçekte değerlendiren bu tür uygulamalar, akademik başarı çalışmalarının yanı sıra bilgiyi farklı durumlara uyarlama ve yorumlama becerileri için önemli bulgular sunmaktadır (Hanushek ve Woessmann, 2006). Türkiye'nin 2003 yılında ilk kez katıldığı PISA araştırmasında okullar arası farklılıkların öğrenci performansını açıklama oranının en yüksek olduğu ülkenin Türkiye olduğunu göstermiştir (OECD, 2007). Yalçın ve Tavşancıl (2014) PISA sonuçlarına göre yaptığı çalışmada öğrenci başarısının okul türlerine göre değişiklik gösterdiğini belirlemiştir. Aşağıda verilen istatistik bilgileri de bu sonucu desteklemektedir.

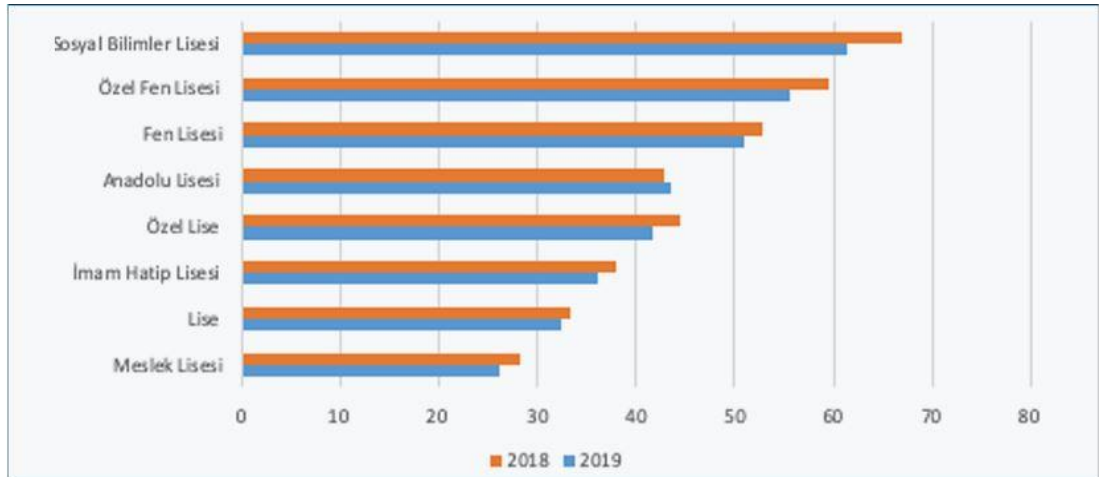


Şekil 2.1. PISA 2018'de Türkiye'nin Okul Türlerine Göre Matematik, Fen ve Okuma Ortalama Puanları

Kaynak: MEB, 2019

Türkiye’deki farklı kategorideki okulların akademik performanslarını gösteren bu grafikte, düşük akademik performansa sahip okullardaki öğrencilerin gerekli akademik desteği alamamasının bir belirtisi olarak da yorumlanabilir (Lavy, Paserman ve Schlosser, 2011). Türkiye’de okulların sahip olduğu çevik özellik düzeylerini belirlemek ve buna göre yatırımlar yapmak uzun vadeli süreçlerde hem ulusal hem de uluslararası düzeylerde yapılan çalışmalarda somut dönütler sağlayabilir (Aydın, Selvitopu ve Kaya, 2018: 1286). Çünkü PISA, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası niteliğe sahip bu sınavlar birçok gelişmiş ülke ile kıyaslama imkânı sağlamaktadır. Başka bir ifadeyle, eğitim faaliyetlerini eşgüdümlü uygulayan tüm bu okulların rekabet edebilme ve toplumsal etkililiklerini artırma kabiliyetlerini artırmaları için önemli bir parametre olduğu belirtilebilir. Bu çerçevede okulların çevik özellik düzeylerini bu tür sınavların vermiş olduğu somut verileri analiz ederek değerlendirilmesi sürecin daha sağlıklı bir düzlemde ilerlemesini sağlayacaktır. Böylece çevik okulların en önemli hedeflerinden biri olan bilgi ve becerilerin gerçek hayata aktarılması kolaylaşacaktır (OECD, 2019).

Okulların çevik özelliklere sahip olması bağlamında bahsedilmesi gereken bir diğer parametre ise yükseköğretime geçiş sınavlarıdır. Yükseköğretime geçiş sınavı, eğitimle doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olan tüm örgüt ve kişileri önemli derece etkileyen bir husustur. Öğrencilerin yükseköğretime geçiş sınavlarındaki başarı düzeyleri, genel olarak aile ve okul olmak üzere iki temel kurumun ekonomik, demografik, kültürel ve sosyal özelliklerine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Köse, 1999: 54). Türkiye’deki öğrencilerin eğitim gördüğü okul türleri yükseköğretime yerleşmede önemli bir parametre olmaktadır. Aşağıdaki grafikte okul türlerine göre yüksek öğretime yerleşme oranları verilmiştir.



Şekil 2.2. Türkiye’de Yükseköğretime 2018 ve 2019 Yılında Yerleşenlerin Okul Türüne Göre Oranları

Kaynak: MEB, 2019.

Genç nüfusu diğer ülkelere oranla oldukça fazla olan Türkiye’de yükseköğretime geçiş aşamasında okul türleri öğrencinin performansını etkileyen önemli faktörlerdendir. Grafik 2’deki okul türlerine göre yapılan karşılaştırmada okulların bulunduğu türler arasındaki farkın inanılmaz boyutlarda olduğu görülmektedir. Meslek lisesi (sağlık/ çok programlı/ güzel sanatlar/ teknik liseler vd.), Anadolu lise (merkezi yerleştirmeye öğrenci almayan) ve imam hatip liselerinin Türkiye ortalamasının altında performans sergilediği görülmektedir. Grafikteki bir diğer önemli veri ise en başarılı okul türü görünen sosyal bilimler ve fen liseleri ile meslek liseleri arasındaki performans farklılığıdır. Sınavlarla seçilen öğrencilerden oluşturulan bu okul türleri farklarının daha da büyümesine neden olmuştur (Berberoğlu ve Kalender, 2005: 33). Okul türleri arasındaki farklılıkların bu kadar fazla olması eğitimde fırsat eşitliği ilkesine de ters düşmektedir. Bu nedenle, dünyada genç potansiyelin bu kadar önemli olduğu zamanımızda politika belirleyicilerin okul türleri arasındaki kronikleşen bu farklılığı azaltıp okulların çeviklik özelliklerini artırmak için gerekli çalışmaları yapması önem arz etmektedir. Eğitim politikalarının ve okulların günümüz koşullarına uygun hareket edemediğinin (çevik özelliklere sahip olamamasının) bir göstergesi olarakta ABD’de gittikçe yaygınlaşan (Home School) evden eğitim uygulamaları ve Charter okulları örnek olarak verilebilir. Bu uygulamalar dünya genelinde çok yaygın olmasa da günümüz koşullarını algılayamayan eğitim örgütlerine karşı tepkisel bir varoluş olarak nitelendirilebilir (McCarthy, 2000).

Okullar toplumsal etkililiğini sürdürmeleri ve çağın şartlarıyla mücadele etmeleri çevrelerindeki değişiklikleri yakından izlemelerine ve gerekli değişiklikleri zamanında yapmalarına bağlıdır (Peker, 1995: 9). Türkiye'deki okulların yaşanan değişimler karşısında toplumun ve iş dünyasının isteklerine ve beklentilerine cevap veremez bir durum içinde olduğu, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına istendik düzeyde cevap vermede yetersiz hale gelmesi gibi birtakım zorluklar son zamanların tartışılan konuları arasında yer almaktadır (Erdoğan, 2005). Bu nedenle işletme örgütlerinin çevikliği uygulama süreçleri incelenerek ve bu özelliklerin okullara uyarlanmasıyla okulların inovatif süreçlerde esnek, daha rekabetçi ve tüm paydaşlarıyla iş birliği kurarak değişime cevap verebileceği düşünülmektedir. Bu ihtiyacı hisseden Bushey (2019) örgütsel çevikliğin insan kaynaklarına etkisini, Valencia (2013) çevik örgütler için liderliğin önemini, Lloyd (2021) örgütsel çevikliğin toplumsal kalkınmadaki rolünü, Murphy (2021) ise örgütler için öğrenme çevikliğinin önemini, Araza (2015) Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının çevik olma gerekliliğini ele alan araştırmalar yapmışlardır. Ayrıca çeviklik ile ilgili Web of Science veri tabanında son 10 yılda (2013–2022) yayınlanmış 18.231 bilimsel çalışma bulunmaktadır. Yapılan alan yazın taraması sonucunda çeviklik kavramının daha çok işletme alanında çalışılmış olduğu görülmüştür. Her şeyden önce okullar kâr amacı güden işletme örgütleri ve yükseköğretim kurumları gibi kurgulanamaz ve kurgulanmamalıdır. Bu nedenle mevcut çalışmada çeviklik özelliklerine yönelik özgün ve çok boyutlu bir kuramsal çerçeve oluşturmak ve bu çerçevenin etkililiğini incelemek bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmada toplumsal dinamikleri içerisinde barındıran okulların çeviklik düzeylerini ve özelliklerini incelemesi bakımından diğer araştırmalardan ayrılmaktadır. Ayrıca Türkiye'de eğitim alanında yapılan çeviklik kavramıyla ilgili araştırmalarda okul çevikliği ile ilgili bir çalışmanın bulunmaması ve okulların çevik özellik düzeyleriyle akademik başarı (LGS) arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmaların olmaması araştırmanın yapılmasına önemli bir gerekçedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 3 temel amaç belirlenmiştir. Bu amaçlardan birincisi, okulların çevik özellik düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bu sayede okullarının çevik özellik düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması

hedeflenmektedir. İkinci temel amaç ise okulların çeviklik özellikleri belirleyebilmek için okul yöneticileri ve öğretmenlerin deneyim ve algılarının derinlemesine incelenmesi hedeflenmektedir. Üçüncü amaç ise hem nicel hem de nitel verilerden hareketle okulların çeviklik özelliklerine sahip olma düzeyleriyle akademik başarıları (LGS) arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmada belirtilen üç temel amaç doğrultusunda her aşama için farklı araştırma soruları oluşturulmuştur.

- Okulların çevik özellik düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan Okul Çevikliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik değerleri nelerdir?
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul çevikliği algıları cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, görev türlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Katılımcıların okul çevikliği algıları, öğrencilerin (LGS) akademik başarılarıyla ilişkili midir?
- Karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı araştırma deseni, okulların çeviklik özelliklerinin akademik başarıya etkisini anlamak için ne kadar etkili bir yol sunmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Küreselleşen dünyamızda çeviklik kavramı hem teori hem de uygulama alanında 1990 yıllardan sonra gündeme gelen ve araştırma alanı gittikçe genişleyen bir kavramdır. Çünkü örgütlerde varlıklarını devam ettirmek için canlılar gibi birtakım özelliklere ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyaçların en başta gelenini ise dünyanın her zaman değiştiğini ve hayatta kalmak için uyum sağlamak zorunda olduğunun fark edilmesidir. Bu nedenle, çevik (atik) bir örgüt olmak artık bir seçenek değil; önemli bir rekabet avantajıdır (Najrani, 2016: 12). Bu bağlamda gelişen teknolojik ve bilimsel çalışmalarla birlikte değer ve anlayışlarında farklılaştığı günümüzde değişimi özümseyebilecek, inovatif bireylerin yetiştiği çevik okullara ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü çevik okul uygulamalarında öğrencilerin öğrenmeleri için sorumluluk almayı teşvik etme (kendi kendine öğrenme), analitik düşünmeyi sürekli geliştirme, tüm paydaşların katılımıyla oluşturulan verilerin nesnel ve şeffaf değerlendirilmesi gibi özellikler söz konusudur (Ronda ve Jericó, 2022: 812). Ayrıca

öğretmenlerin yeni gereksinimleri algılaması ve süreçleri buna göre koordine edip eğitim faaliyetlerini ve materyallerini yetkin, esnek ve hızlı bir şekilde kullanması eğitim ortamında zaruri bir hal almıştır (Evans, 2022:1447). Sonuç olarak bilgiye erişimin bu kadar kolaylaştığı çağımızda okulların öğrenci motivasyonlarını geliştirirken öğrenme yolculuklarında da onlara yardımcı olacak yeni yollar bulması önemlidir (Yamnitsky, 2022:3).

Türkiye’de 2023 eğitim vizyonu kapsamında okullarda değişim çalışmaları planlanmış ve faaliyetlere başlanmıştır. Okulun tüm paydaşları tarafından bu sürecin desteklenmesi oldukça önemlidir. Çünkü okul paydaşlarının alışkanlıklarını değiştirme isteği performansı olumlu anlamda etkilemektedir (Armenakis vd., 1993: 681). Okulların değişimin ortaya çıkardığı belirsizlik ve karmaşıklık durumlarına hızlı uyum sağlaması ve esnek hareket etmesi çağın gereksinim duyduğu insan kaynağı arayışına bir cevap olabilir. Bu bağlamda 2023 eğitim vizyonu kapsamında değişimin okullar tarafından nasıl algılandığı, nasıl bir tutum sergilendiği ve okulların değişime cevap vermedeki çevik özelliklerin belirlenmesinin önemli olduğu görülmüştür. Yine bu bağlamda okulların çevik düzeyleri ile akademik başarıları (LGS) arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu ve öğrenci performansına etkisinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde hem Türkiye’de hem de dünyada okulların çevik özelliklere sahip olma düzeyleriyle ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Hammami ve Khemaja, 2019; Hollister, 2003; Scalia, 2011; Kamat ve Sardesai, 2012; Morcov, 2020). Özellikle Türkiye’de eğitim alanında çeviklikle ilgili yapılan çalışmaların sayısı sınırlıdır (Yazıcı, 2020; Öksüz Gül, 2020; Özdemir, 2020). Çeviklik kavramıyla ilişkili eğitim çalışmaları çoğunlukla işletme alanında yapılmıştır (Scalia, 2011; Shafer, Dyer, Kilty, Amos ve Ericksen, 2001). Bu çalışmalar öğrenme çevikliği, işgücü çevikliği ve çevik lider bağlamında yapılan çalışmalardır. Türkiye’de yükseköğretimlerin örgütsel çevikliğiyle ilgili 2 çalışmaya rastlanırken (Öksüz Gül, 2020; Özdemir, 2020), yaklaşık 18 milyon öğrencinin eğitim gördüğü ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerindeki okulların çevik özellik gösterme düzeylerini ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bakımdan okulların var olan değişimlere seyirci kalmayıp uyum sağlamaları, bilişim teknolojilerini etkin kullanmaları, belirsizlik durumlarında hızlı ve esnek olmaları her

geçen gün önem kazanmaktadır. Eğitimsel değişimin önünde birtakım engellerin olduğu alan yazında da bildirilmektedir (DoezeJager-vanVliet, 2017; Duffy, 2003; OECD, 2019). Bu engellerin eski örgütsel paradigmayla tutarlı bir şekilde faaliyetlerini sürdürme eğiliminin bir sonucu olduğu düşünülmektedir (NaoajAhmed, 2021; Scalia, 2011). Çevik okullarla ilgili çalışma yapan Hollister (2003), Pensilvanya'daki okullarda görev yapan okul yöneticilerinin yönetme boyutunda performanslarını ele almıştır. Eğitimi iyileştirmenin temel gerekliliği olan değişimin çoğu eğitim örgütleri için zor, anlaşılmaz ve belirsiz bir durum olarak görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer okullardaki çeviklikle ilgili çalışma ise yükseköğretimdeki örgütsel çeviklikle ilgilidir (Öksüz Gül, 2020). Bu çalışmada kurumsal destek, karar alma süreçleri, iç paydaş yönelimi ve dış paydaşlarla iş birliği gibi temalar ele alınmış ve üniversitenin iç ve dış paydaşların ihtiyaçları doğrultusunda uygulamaların yapılması önerilmiştir. Eğitim alanında okulların çevikliğini irdeleyen çalışmaların kısıtlı olması hala bu durumun açıklanmaya muhtaç bir konu olduğu fikrini ortaya koymaktadır.

Araştırma karma yöntem kullanılarak yapılmış olup nicel verilerden hareketle nitel veriler toplanmıştır. Nitel veriler, veri zenginliğini artırarak araştırmanın derinlik kazanmasını sağlamıştır. Bu bağlamda okul çevikliği kavramı çevik okul yöneticisi, çevik öğretmen, çevik okul ortamı ve dış paydaşlarla ilişkide çeviklik alt boyutlarıyla irdelenmiştir. Ayrıca okul çevikliği ile okul başarısı (LGS) arasındaki ilişkinin olup olmadığını tespit etmeye yönelik yapılan bu araştırmanın karma yöntemin sağladığı veri çeşitliliğiyle derinlemesine incelenmesi açısından önemlidir.

Ayrıca bu çalışma; geliştirilen okul çevikliği ölçeği sayesinde, farklı alanlarda geliştirilen ölçeklerden uyarılma yapılmadan, eğitimin kendine özgü değerlerine ve sahip olunan kültüre uygun çevik okul özelliklerini ve becerilerini belirleyerek akademik başarıyla ilişkisinin incelenmesi açısından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Ayrıca Türkiye'de okul çevikliğinin okul yöneticileriyle, öğretmenlerle, okul ortamıyla ve dış paydaş gibi değişkenlerle ilişkinin ele alındığı çalışmanın bulunmaması ve çevik okul özelliklerine sahip olma düzeylerinin okul başarısına etkisinin incelendiği bir çalışmanın olmaması bu araştırmaya özgünlük kattığı gibi önemli de kılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

- Bu araştırma verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma İstanbul'un Anadolu bölgesindeki (özel ve kamu) 'ilkokul', 'ortaokul' ve 'ortaöğretim' okullarında yürütülmüştür. Bu okulların dışındaki diğer eğitim kurumları araştırmaya katılmamıştır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmadaki ölçme araçlarında katılımcı olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin kendilerini yansıtacak şekilde cevap verdiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Çeviklik: Hızla değişen ortamlarda, fırsatlarını algılayarak bunlara etkili bir şekilde yanıt verebilmektir. (Leslie, 2020). Çeviklik, bir örgütün öngörülme yen gelişmeler karşısında hızlı ve esnek şekilde tepki vermesine olanak sağlar.

Örgütsel çeviklik: Bir örgütün fırsatları hızla tespit edip yakalaması ve tehditlerle mücadele ederek istikrarsız bir ortamda rekabet etme ve gelişme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Sambamurthy, Bharadwaj ve Grover, 2003).

Okul çevikliği: Eğitimin yarınında gerçekleşecek olan ama bugünle de alakalı gereksinimleri karşılamak için geleneksel tarzdaki okulları teknolojiyle birleştiren pedagojinin yeni paradigması olarak tanımlanabilir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çeviklik kavramı ve kapsamı, örgütsel çeviklik, okul çevikliği kavramı ele alınmıştır.

2.1. Çeviklik Kavramı ve Kapsamı

Doğa bilimlerinden gelen çeviklik kavramı, önce askeri örgütlerde ardından da diğer örgütlerde kullanılmıştır (Budak vd., 2011: 251). Çeviklik, kavram olarak 1950’lerde savaş uçaklarının ani manevra değiştirebilme yeteneği olarak nitelendirilmiş ve havacılık alanında kullanıldığı görülmüştür (Richards, 1996: 60). Yaygın olarak kullanılan çeviklik kavramı, uluslararası stratejiler geliştirmek, arz ve talebe uygun üretim yapıp hizmet sunabilmek ve stratejik iş birliğini sürdürmek gibi anlamlarda kullanılmıştır (Sherehiy vd., 2007). Oxford Learner's Dictionaries'e göre ‘çevik’ kelimesi, “hızlı ve kolay hareket edebilmek” ve “hızlı ve akıllıca düşünebilmek” anlamına gelir. Araştırmacıların çeviklik kavramını 1960’lı ve 1970’li yıllarda çoğunlukla uyum sağlama (adaptivity) kavramı olarak, 1980’li yıllarda ise esneklik (flexibility) kavramı olarak ele aldığı görülmektedir (Öksüz Gül, 2020: 45). 2000’li yıllarda ise çeviklik kavramının çerçevesi genişletilerek “hızla değişmekte olan koşulları önceden tahmin edebilme, değişime hızlı yanıt verebilme ve karmaşık durumları etkin olarak yönetilmek” şeklinde tanımlanmıştır (Bakan vd., 2017: 121).

Çeviklik, örgütün iç ve dış ortamdaki değişikliklere hızlı tepki verebilmesi ve değişiklik nedeniyle mevcut olan fırsatları yakalamak için proaktif olarak hareket edebilmesi olarak da tanımlanmaktadır (Sherehiy ve Karwowski, 2014: 497). Alan yazındaki diğer tanımlarda ise “*fırsatları sezme, değişimlere cevap verme, esnek/yenilikçi düşünen ve insan kaynaklarının bilgi ve becerilerine önem verme*” şeklinde ifade edilmektedir (Cristopher, 2000; Fliedner ve Volunka, 1997; Van Hoek, Harrison ve Cristopher, 2001; Yusuf, Sarhadi ve Gunasekaran, 1999; Wadhwa ve Rao, 2003).

Türkçe literatürde “agility” kavramı “atıllık” ve “çeviklik” olmak üzere iki anlamda kullanılmaktadır. Atıllık anlamında kullanan çalışmalara (İşcan ve Karabey, 2006; Hüseyinov, 2010) örnek gösterilirken, çeviklik anlamında kullanılan çalışmalara (Akkaya ve Tabak, 2018; Basri ve Zorlu, 2020; Candan, Çankır ve Seker, 2017; Özgenel ve Yazıcı, 2021) örnek olarak gösterilebilir. Çevik kavramının kelime anlamı; becerikli ve aktif olma, hızlı hareket etme olarak açıklanmaktadır (Zain, Kassim ve Mokhtar, 2003: 70). Sonuç olarak çeviklik, çevresel değişikliklere bilinçli eşzamanlı uyum sağlama yeteneği olarak ifade edilebilir. Çeviklik kavramı birçok alanda kullanılmasından dolayı araştırmalara konu olan çeşitli çeviklik türleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda çeviklik türlerinin açıklanması yerinde olacaktır.

2.1.1. İşgücü/Çalışan Çevikliği

Teknolojik dönüşümün, kültürel ve politik değişimlerin çok hızlı olduğu bir kaos çağı içinde bulunmaktayız. Tüm bu değişimler insanların çalışma hayatına ilişkin tutumlarını da değiştirmektedir (Yurdasever ve Seyfi, 2014: 36). Geçmişte çevik kabiliyetlerin, teknolojik gelişmelerle gerçekleştirilebileceği düşünülürken, günümüzde insan faktörüne bağlı olduğu anlaşılmıştır (Sherehiy, Karwowski ve Layer, 2007: 452). Bu durum örgütlerin çevik çalışan/ işgücü olmadan çevik bir yapıya ulaşamayacağını göstermektedir. Çünkü örgütler zamanın gereği olan değişimi, çalışanlarıyla öngörüp, kolektif bir çalışmayla başarabilmektedir (Al-Faouri, Al-Nsour ve Al-Kasasbeh, 2014: 434). Bu bağlamda işgücü çevikliği, iş görenin değişimlere zamanında ve uygun bir biçimde cevap verebilmesi, değişimden faydalanması ve fırsatlardan avantaj sağlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Muduli, 2013: 57). Diğer taraftan işgücü çevikliğinin iş görenlerin yeni fikirlere, öğrenmeye ve üretmeye açık olmaları ve karşılaşılan zorluklarla mücadele edilmesi durumunda ortaya çıkacağı belirtilmiştir (Appelbaum, 2017). Sherehiy, Karwowski ve Layer (2007) çalışma çevikliğini 3 boyutta ele almışlardır.

- **Proaktiflik:** Değişen şartlara göre iş görenlerin olumlu sonuçlar doğuracak çalışmalar başlatmasıdır. Proaktiflik önceden düşünmeyi ve planlı hareket etmeyi gerektirmektedir. Bu durumda iş görenler; değişim ile ilgili sorunları daha önce öngörebilme, çözüm yollarını bulabilme ve sorunları çözüme kavuşturma becerisinin olması gerekmektedir (Sekman ve Utku, 2017).

• **Uyum Sağlama:** Yeni ortamlarda düzen sağlayabilmek için iş görenlerin davranış ve tutumlarını değiştirebilmesidir. Bu bağlamda, nitelikli insanların yeni teknolojilere daha az maliyette ve daha hızlı uyum sağladığı görülmektedir (Yurdasever ve Seyfi, 2014: 36). Farklı deneyim ve beceriye sahip insanların olduğu ortamlardaki iş görenlerin daha hızlı uyum kabiliyeti kazandıkları belirtilmektedir (Himmetoğlu, 2021: 65). Uyum sağlayabilmek; birçok farklı rolü üstlenmeyi, farklı işlerde ve takımlarda çalışarak esnek olmayı, teknoloji ve sistem okumayı gerekli kılmaktadır.

• **Dayanıklılık:** İş görenlerin, değişen şartlar ve problemlerle durumların çözülememesi nedeniyle ortaya çıkan stres ve kaygının verimli bir şekilde sürdürülmesiyle ilgilidir. Bu tür koşullarda çalışmak, değişime, yeniliğe ve teknolojiye olumlu yaklaşmak ve belirsizliği tolere etmek gibi tutumları gerektirir (Meade ve Sarkis, 1999)

İnsanların işgücüne ilişkin tutumları her geçen gün farklılaşmaktadır. Hızlı değişim bir şeylerin kısa sürede eskimesine neden olmaktadır. Değişime uyum gösterememe kaygısı insanları strese sevk etmektedir. Bu nedenle iş görenlerin çevik özelliklere sahip olması örgütler açısından büyük önem arz etmektedir. Çevik çalışanların (iş görenlerin) sahip olması gereken özellikler Tablo 2.1’de verilmiştir (Plonka, 1997; Gunasekaran, 1999):

Tablo 2.1: Çevik Çalışan Özellikleri

	Plonka, 1997	Gunasekaran, 1999
ÖZELLİKLER	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme ve kişisel gelişime yönelik olumlu tutum sahibi • Problem çözme becerilerine sahip • Değişim ve yeni teknolojilere uyum sağlayan • Fikir üreten ve yeni sorumluluk üstlenmeye istekli olmak 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilgi teknolojileri konusunda becerikli • Takım çalışması ve arabuluculuk konularında bilgi sahibi olmak • Çok yönlü • Birden çok dil bilen • Kendi kendini yöneten

Kaynak: Plonka (1997) ve Gunasekaran (1999) uyarlanmıştır.

Tablo 1’de belirtildiği gibi bir örgütün çalışanlarından beklediği davranış ve yeterlilikler ortaya konmaya çalışılmıştır. Fakat belirtilen bu özelliklerin ölçülmesi zor olan soyut beceriler olduğu söylenebilir. Özetle işgücü çevikliği; çalışanların çevresel değişimlere duyarlı, sürekli öğrenen, yeniliklere yanıt verip fırsata dönüştürebilen ve zorluklar karşısında proaktif özellik gösteren beceriler olarak nitelendirilebilir.

2.1.2. Strateji Çevikliği

Önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için uygulanan yöntemlerin tümü anlamına gelen strateji kavramı, teknolojinin hızla yayıldığı, taleplerin farklılaştığı küresel ve dinamik bir ortamda örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri açısından zaruri bir konudur. Değişken ve dinamik ortamda bir örgütün varlığını sürdürebilmesi için kaynaklarını verimli bir şekilde kullanması, hizmet kalitesini talebe göre oluşturup geliştirebilmesi stratejik açıdan çevik örgüt olarak tanımlanmaktadır (Yıldız, 2018: 43). Stratejik çeviklik ise örgütlerin küresel ölçekte karşılaşacağı hızlı değişimi öngörerek ihtiyaçlardaki farklılığı erken algılama, yorumlama, karar verme ve aynı zamanda yeni uygulama modelleri ile örgüt için değer oluşturma yeteneği olarak açıklanmıştır (Ayub, Arzu, Iftexhar ve Hafeez, 2014; Doz ve Kosonen, 2008; Vecchiato, 2015; Sekman ve Utku, 2017). McCann (2004) ise stratejik çevikliği “hızlı tanıma ve yakalama, yön değiştirme ve çarpışmaları önleme” şeklinde ifade etmiştir (Akt. Uğurlu, 2019: 95).

Stratejik çeviklik, örgütlerin karmaşık ve dinamik süreçlerde esnek olmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle başarılı bir stratejik çeviklik için yetkinlik, esneklik, hızlılık ve yeniliklere açık olma becerileri gerekmektedir (Lewis, Andriopoulos ve Smith, 2014: 60). Bu bağlamda stratejik çeviklik üç ana boyut altında toplanmaktadır (Doz ve Kosonen, 2017: 44);

- **Stratejik hassasiyet:** Stratejik gelişmeleri öngörme, algılama ve fark etme becerisidir. Stratejik hassasiyet hem algının keskinliği hem de farkındalık ve dikkatin yoğunluğu ile de ilgilidir (Şen, 2020: 17).
- **Kaynak akışkanlığı:** Değişen fırsatlara göre kaynakları yapılandırarak tekrardan dağıtma becerisidir. Sahiplik mantığından kaynakları paylaşma anlayışına, bütçe ve sermaye kapma yarışı yerine marka ve yetkinlik gibi paylaşım ve değiş tokuşa odaklanma bu boyutta ele alınmaktadır. Kaynak akışkanlığı örgütler için sadece yönetim yapısıyla ilgili değil aynı zamanda politik ve insan kaynaklı bir meseledir (Doz ve Kosonen, 2017: 131).
- **Liderlik birliği (Kolektif Yükümlülük):** örgütün üst yönetiminin “kazan-kaybet” politikasına girmeden hızlıca ve cesaretle karar verebilme becerisidir. Örgütün üst yönetimi kolektif karar alma beceri göstermiyorsa stratejik hassasiyetin bir değeri

kalmamıştır. Bu nedenle liderlik birliğinin başarı göstermesi stratejik hassasiyetin beslenmesiyle önem kazanmaktadır (Keçecioglu ve Çiçek,2012: 297).

Özetle, stratejik çeviklik, iki beceriye vurgu yapmaktadır; birisi fark etme diğeri uygulamadır. Her iki becerinin de devamlılığı sağlamak için birbirlerini tamamlaması önemlidir. Bu özelliğiyle stratejik çeviklik, örgüt devamlılığında kritik role sahip olan yöneticiler için büyük öneme sahiptir. Öngörü ve eğilimleri önceden sezebilme becerileri gerektiren stratejik çeviklik, örgütlerin üst kademe yöneticilerini üç şekilde etkiler (Doz ve Kosonen, 2017: 36): (i) Kararların hızlı alınması gerekir. Fakat yöneticinin yeterliliği, yönetim ekibindeki hiyerarşi ve görev dağılımı yüksek belirsizlikte bırakabilir. (ii) Stratejik çeviklik ihtiyaca göre faaliyet sistemleri tasarlama ve geliştirmeyi gerektirir. Ancak köklü değişiklikler, kolektif yükümlülükten dolayı üst kademe yöneticileri gerekli hazırlıkları yapmaya sevk eder. (iii) Liderlik birliği ve karşılıklı bağımlılık ilkesi stratejik çevikliğin önemli boyutlarındandır. Fakat örgüt yöneticisiyle yönetim ekibi arasındaki alışlagelmiş etkileşim uygulamalarında da görüldüğü gibi örgüt yöneticisi yükümlülüğü yönünde hareket etmeyebilir. Sonuç olarak örgütlerinde insanlar gibi canlılık özelliğine sahip olduğunu düşündüğümüzde canlılığın belirtisi olan olumlu/olumsuz durumların örgütler içinde sürekli meydana geldiği görülmektedir. Canlılık, etkiye tepki özelliği göstermeyi gerektirmektedir. Öyle ki örgütlerde insanlar gibi varlıklarını sürdürmek için refleks geliştirmek zorundadırlar. Refleks geliştirme bağlamında ise stratejik çeviklik önemli bir çeviklik çeşididir.

2.1.3. Öğrenme Çevikliği

Günümüzde yaşanan karmaşa ve belirsizlik, sahip olunan becerileri yetersiz yapmakta ve yeni beceriler kazanmayı zorunlu kılmaktadır. Becerilerin etkili olabilmesi için durumlar değiştikçe davranışları uyarılama esnekliği ve çevikliği gösterilmelidir. Bunun içinde değişen şartlara uyum sağlamada yetkin, donanımlı ve sürekli öğrenmeye istekli yüksek performanslı insan gücüne ihtiyaç vardır (Yazıcı ve Özgenel, 2020: 367). Bu bağlamda öğrenme çevikliği kavramı, en basit ifadeyle yeni becerileri öğrenme isteği olarak söylenebilir (Dries, Vantilborgh ve Pepermans, 2012: 342). Dolayısıyla öğrenmeye istekli olan çevik bireyler, öğrenmek için risk alıp zorlukları bir öğrenme imkânı olarak algılayarak ve deneyimlerle öğrenmeyi fırsat bilerek yüksek performans sergileyebilirler (McCauley vd., 2014; Hunter ve

Schmidt, 1996). Bir Çin atasözündeki “*Değişim rüzgârları şiddetlendiğinde, kimileri barınaklar inşa eder, kimileri ise yel değirmenleri*” sözüyle karşılaşılan zorluklarda bilgi ve deneyim sahibi olanların var olan durumdan faydalanabileceği belirtilmektedir.

Öğrenme çevikliği kavramı ilk kez Lombardo ve Eichinger (2000) tarafından “*Yüksek Öğrenenler Olarak Yüksek Potansiyelliler*” (High Potentials As High Learners) adlı makalede yer almıştır. Araştırmacılar, yüksek öğrenme becerisi gösteren bireylerin belirsizlik durumlarında ne yapacaklarını, nasıl davranacaklarını sahip oldukları potansiyelle öğrenmeleri sebebiyle örgütlerin geleceklerini öğrenme çevikliği yüksek olan çalışanların şekillendireceğini belirtmişler ve öğrenme çevikliğini dört boyutta kavramsallaştırmışlardır (Lombardo ve Eichinger, 2000: 324).

- **İnsanların çevikliği:** Bireysel yeterliliklerinin farkında olan, deneyimden öğrenen, değişimin zorluğu karşısında yapıcı, soğukkanlı ve dirayetli kalabilen insanlardır.
- **Sonuç çevikliği:** Alışkanlıklara rağmen öğrenme hevesini koruyup sonuç alabilme, çevresindeki kişileri güven ve ilham verme yetkinliğiyle hedefe yönlendirir.
- **Zihinsel çeviklik:** Problemleri farklı bakış açısıyla düşünüp değerlendirme; karmaşıklık, belirsizlik ve alışkanlıklar karşısında yönetsel bakış farklılığına sahip olmaktır.
- **Değişim çevikliği:** Denemekten keyif alma, farklı ortamlara çabuk uyum sağlama, yeniliğe merak, farklı fikirlerden keyif almayı ifade eder.

Sonuç olarak öğrenme çevikliğinin örgütün ne zaman gelişip ne zaman geri kalıp zayıfladığını anlama ihtiyacından doğduğu söylenebilir. Bu bakımdan örgütlerin hedeflerini gerçekleştirmesinde insan kaynaklarına maksimum katkı sağlayan öğrenme çevikliği, sadece formel eğitim programlarıyla örgütlerin yetinmemesi gerektiğini informal öğrenmelerinde örgüt içerisinde çok önemli olduğunu göstermektedir. Çünkü örgütün gelişmesini ve zayıflamasını anlamak için deneyimlerden öğrenme ve sezinleme gibi informal becerilerin maksimum derecede olması gerekmektedir.

2.1.4. Lider Çevikliği

Belirsizlik, karmaşıklık ve kararsızlık örgütler için büyük tehlike olarak görülmektedir. Bu olumsuz durumlarla mücadele edebilmek için klasik yöntemlere sahip savunmacı özelliği yüksek örgütler yerini yeniliğin, çevikliğin, esnekliğin, hız ve deneyimin olduğu yönetim anlayışlarına bırakmaktadır (Graetz, 2000). Bu nedenle lider çevikliği, örgütler için önemli bir çeviklik türüdür. Çünkü lider çevikliği, karmaşık durumlarda ve değişen şartlar karşısındaki belirsizliklerde etkili önlem alma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Joiner ve Josephs, 2007: 45). Lider çevikliği, takipçilerine (çalışanlara) yapılması gerekenleri söylemek yerine hedeflere erişmeyi ve başarmayı keşfetmelerini sağlayan bir anlayışa sahiptir (Yılmaz, 2021: 41). Bir liderin çevik bir ortam oluşturabilmesi için önce çeviklik paradigmasını kabullenilmesi ve özümsemesi gerekmektedir. Sonraki aşama da ise planlama yapmak için yeterli donanıma sahip olunması, empati ve güven tesis edebilme yetisi, çalışan motivasyonu, kolektif çalışma becerisi ve vaktinde karar alabilme becerileri gerekmektedir. Diğer taraftan alışlageleni sorgulayabilen, dijital vatandaşlık becerileri olan, inovasyon yapabilen liderler, günümüzde çevik özelliklere sahip olarak görülmektedir (Hayward, 2018).

Lider çevikliği paradigmasında liderin değişimi sezip hızla uyum sağlamasının yanında, hızlı ve esnek davranıp kolektif çalışmaya eğilimli olması büyük önem taşımaktadır. Çevik lider, bir kültür oluşturmaya yatkın olduğundan, başarıyı örgüt düzeyinde gerçekleştirir. Örgüt düzeyinde bir başarı için aynı anda birçok işi yapabilme (multitasking) becerisi, belirsizlik ve kararsızlık anında öngörü sahibi (foresight) olma, geribildirimlerde hassas olunması liderin çeviklik özelliğini doğrudan etkilemektedir (Denning, 2018).

Özdemir ve Çetin (2019: 314) Çevik liderlik paradigmasının alt boyutlarını duygusal çeviklik, dijital okuryazarlık ve teknoloji çevikliği, sinerji çevikliği, paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği şeklinde belirtmişlerdir. Duygusal çeviklik, duygu ve düşünceleri yönetme kabiliyeti olarak ifade edilebilir. Çünkü çevik liderler, duygu ve düşüncelerini bastırmak yerine kendilerinde bulunan olumsuz özelliklerine karşı duyarlı, hassas ve çözüm odaklı yaklaşarak çaba sarf eden bir eylem içerisinde bulunmalıdırlar (David ve Congleton, 2013: 127). Dijital okuryazarlık ve teknoloji çevikliği ise teknolojik değişikliklere ve

inovatif uygulamalara hızlı cevap verme yeteneğidir. Teknoloji çevikliği, iş süreçlerini ve örgütsel performansı etkileyerek dinamik becerileri şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Dunlop-Hinkler vd., 2011: 70). Sinerji çevikliği ise empati kurarak kolektif ve eşgüdümlü hareket etmeyi sağlayan sezgisel bir yetenektir. Sezgisel yetenekleri güçlü olan sinerjik liderler hedefe uygun karar almada, eşgüdümlü hareket etmede ve inisiyatif alma hususunda büyük başarı göstermektedir (Joiner ve Josephs, 2007: 45). Bir diğer alt boyut olan paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği ise gelecekte yaşanması muhtemel olan duruma karşı önceden tedbir alma olarak tanımlanabilir. Çünkü proaktif liderler mevcut düzeni sorgulayan, yeni ortamlar oluşturmak için inisiyatif alabilen ve rol paylaşımlarında etkin olabilen liderler olarak görülmektedir (Brockbank, 1999). Son olarak liderler için çevik bir özellik olan uyum sağlayabilme, geçmiş ile güncel zaman arasında köprü kurabilme yeteneğidir. Çünkü çevik liderler değişim karşısında başa çıkma, özümseme ve uyum sağlama konusunda oldukça önemli özelliklere sahip olmak zorundadır (DoezeJager-vanVliet, 2017: 12).

Sonuç olarak, lider çevikliği bir yönetim anlayışını içermektedir. Örgüt yönetiminde iki önemli rol öne çıkmaktadır. Bunlar, örgütün iç ve dış paydaş yönetimidir. Lider çevikliğinin, iç paydaş rolü; ekip çalışması, denge yönetimi (katı-özgür yönetim arasındaki denge), örgüt kültürü ve değişime hızlı/esnek cevap verebilme yeteneği olarak ifade edilebilir. Dış paydaş rolü ise; iletişim ve güvenle güçlü ilişkiler kuran, kapsayıcı, farklı perspektiflerden bakma becerilerine sahip, değişimi öngörebilme yetkinliği şeklinde tanımlanabilir. Bu bağlamda örgütün lokomotif konumunda olan çevik liderden dönüşümün çok hızlı olduğu ve kısaca da VUCA (değişken, belirsiz, karmaşık, bulanık) olarak ifade edilen günümüzde düşünce ve davranışlarıyla takipçilerine yol göstererek onlara değer katması ve koşullara uyum sağlaması beklenmektedir.

2.2. Örgütsel Çeviklik

Bu bölümde örgütsel çeviklik konusunun alt yapısının oluşması adına örgütsel çeviklik kavramı, tanımı, tarihsel gelişimi, özellikleri ve çevik örgütler model ve kuramları üzerinde durulmuştur.

2.2.1. Örgütsel Çeviklik Kavramı

Örgütsel çeviklik, çevresel gelişmelere hızlı cevap verebilme, oluşabilecek fırsatları kavrayabilme ve sezebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Cegarra-Navarro, vd., 2016: 1544). Bir başka tanımda ise yönetsel süreçleri ve yapıyı iş faaliyetlerine akıcı bir şekilde dönüştürme becerisidir (Gunasekaran, 2001: 28). Çevik özelliklere sahip örgütler, gerekli bilgi ve tecrübe donanımına sahip olarak fırsatları önceden görür ve rekabet edebilecek adımlar atabilir; alternatif hizmetler üreterek varlığını sürdürme imkânı bulabilir (Chung, vd., 2014: 609). Örgütsel çeviklik, işgücü ve fiziki kaynakların yeniden yapılandırılmasını kolaylaştırır (Gould, 1997: 29). Bu etkenler nedeniyle birçok alanda örgütsel çeviklik ihtiyacı artmaktadır.

Örgütler, çevik özelliklere örgütün iç ve dış ortamındaki fırsatları sezebilme becerisi kadar tehdit durumlarında kaynakları da zamanında, esnek ve ekonomik bir tarzda kullanarak sahip olmaktadır (Hayward, 2018). Çevik örgütlerde hareketli bir hedef vardır. Önceden planlanan hedefe uygun iş ve işlevlerde bulunmak çevik olmak için yeterli bir durum değildir. Aynı zamanda önceden hesap edilemeyen durumlarla ve problemlerle karşılaşıldığında esnek hareketlerle örgütün varlığını sürdürmek örgütsel çeviklik bağlamında önemli bir argümandır. Bu bağlamda Toyota üretim sistemi ele alınabilir. Çünkü Toyota üretim sistemi, talep ve teknolojik değişikliklere cevap verirken aynı anda gelecekteki ihtiyaçları tahmin etmeye çalışır (Joroff vd., 2003: 23). Çalışanlarını ve iş sürecini sürekli iyileştirmeye çalışan Toyota'da işlerin sorunsuz ilerlemesinde tüm çalışanların çalışmalarını deneme yetkileri (mikro düzeyde iyileştirme) vardır. Bu durum, çalışanların durumsal farkındalıklarını artırmalarına yardımcı olur. Böylece insanlar ne yaptıklarına dikkat ederler ve geliştirdikleri mikro iyileştirmelerin makro sisteme entegresinin nasıl yapılacağını düşünürler. Çalışanların sürekli öğrenme içerisinde olduğu Toyota'da bu durum üretimi durdurmadan (çalışanlara eğitim için) iyileştirmeler yapılarak çalışmaların devamını sağlamaktadır. Bu faydalar çevik bir örgüt olan Toyota'ya, sistemin hızlı bir şekilde dönüşmesini ve çevresel ihtiyaç olan uyumu gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Farklı bir ifadeyle Toyota, çevikliği proaktif (çalışanlar düzeyinde) ve reaktif (sistemsal düzeyde) etkileşim yapma becerisi olarak tanımlamaktadır (Joroff vd., 2003: 27). Bu bağlamda çağımızda çevikliği örgüt politikası olarak belirleyen ve belirlemeyen şirketlerinde borsa değeri açısından aralarında büyük farklılığın

olduğunu görmekteyiz. Örneğin Google, Amazon, Apple, Microsoft gibi şirketler çevik politikalarla ilerlerken, NOKIA ve IBM gibi şirketlerin çevik özellikler gösteremedikleri için geride kaldıkları görülmektedir.

Yakın zamana kadar sanal çalışma (iletişim teknolojileri sayesinde her zaman her yerde çalışabilme) kavramından çok az insan haberdardı. 1990'ların sonlarında, bir teknoloji firması olan HP (Hewlett-Packard) çalışanlarının büyük bir kısmını sanal bir ofis uygulaması yaptığında o zamana göre çığınca bir uygulama olarak görülmüştü. Fakat, Covid-19 Pandemi sürecinde dünya genelindeki tüm örgütler benzeri görülmemiş bir dönüşüm yaşarken dijitalleşme 'yeni' normal hale geldi (Amankwah-Amoah, vd., 2021: 606). Bu duruma örgütlerin hazırlıksız yakalanması sebebiyle yeni nesil iş anlayışını ve profesyonel teknoloji kullanımını edinmek acil ihtiyaç olmuştur (Radoini, 2020:6). Fırsatları ve tehditleri önceden sezebilme becerisi isteyen çeviklik özelliği, örgütler için ne kadar hayati bir durum olduğu şu örneklerde de görülmektedir: 2016 yılında dünya e-ticaret hacmi 401 milyar dolar iken, 2021 yılı sonu itibariyle bu rakam 5 trilyon dolara ulaşmıştır. İnternet üzerinden farklı ürünler satan Amazon şirketi dünyanın en büyük 5 şirketi arasına girmiştir. 2003 yılında kurulan Tesla, zamanın getirdiği dönüşümü sezip köklü şirketleri geride bırakarak dünyanın en büyük şirketi haline gelmiştir. Başka bir ifadeyle proaktif ol(a)mayan örgütler, yapay zekâ, bulut-otomasyon teknolojileri ve siber tehditler gibi inovatif dönüşümlerle var olan becerileri karşı karşıyadır (Baralou ve Tsoukas, 2015; Dougherty ve Dunne, 2012). Verilen bu örneklerde de görüldüğü gibi en temel ifadeyle örgütsel çeviklik, örgütlerin iç ve dış ortamındaki beklenmedik durumlarda hızlı karar vermek için gerekli bilgiyi elde etme ve uygulama becerisi olarak belirtilmektedir (Zain, Rose, Abdullah ve Masrom, 2005: 831). Fakat bu beceri, sadece beklenmedik durumlara cevap verebilmekle alakalı değil; aynı zamanda kaynakları makul kullanma, kaliteli hizmet ve nitelikli kazanımlar sunma manası da taşımaktadır (Vázquez - Bustelo, Avella ve Fernández, 2007: 1314).

Çevik özelliklere sahip örgütler, öğrenme hızı ile değişimin çevresel hızı arasındaki oluşan açığı kapatmayı ana hedef edinmişlerdir (Appelbaum, vd., 2017: 8). Çünkü örgütler, büyümede ve başarıda belirli bir seviyeye geldiklerinde uyum becerilerini kaybetmektedirler (Damar, 2021: 46). Atalete düşmüş örgütler ise gelişmelere ve problemlere karşı esnek olamadığından örgütsel etkinliğini kaybetmektedir (Doz ve

Kosonen, 2017:7). Kısaca bir örgütte atalet yoksa çeviktir anlamı her zaman çıkmayabilir ya da çevik özelliğe sahip değilse o vakit ataletli hale gelmiştir anlamı çıkarılamaz (Sekman ve Utku, 2017: 17). Dolayısıyla çeviklik kavramının bir bilinç gerektirdiği ve örgütsel çevikliğin ise çevresel değişikliklere stratejik yollarla uyum sağlanması olarak ifade edilebilir.

2.2.2. Örgütsel Çevikliğin Tarihsel Gelişimi

Çeviklik kavramının tarihsel geçmişinin, II. dünya savaşı sonrasında büyük buhran yaşayan Japonya'nın, gücünü toplamak ve teknolojik çalışmalara önem vermek için oluşturduğu “Kaizen” felsefesine dayandığı tahmin edilmektedir. Japonca, kai (değişim) ve zen (iyilik, daha iyi) kavramlarının bir araya gelmesinden oluşan kaizen, sürekli iyileştirme anlamına gelerek değişimi ve gelişimi ilke edinen bir paradigmadır (Berger, 1997: 111). Örgüt olarak çeviklik kavramının ilk defa Japon ekonomisi için lokomotif durumunda olan Toyota'nın fabrikalarını kurarken kullandığı düşünülmektedir (Medinilla, 2012: 20). Toyota'nın agile (çevik) kavramını terimsel olarak kullanmaktan ziyade bir anlayış olarak kullandığı söylenebilir.

Agile (çevik) kavramının terimsel olarak kullanan örgütlerin en başında yazılım firmaları gelmektedir. Geleneksel yaklaşımların (şelale proje metodolojileri) esnek olmama, müşterilerin istek ve ihtiyaçlarına cevap verememe ve değişimin getirdiği yenilikler karşısında yavaş ve yetersiz kalma gibi dezavantajlara bir tepki olarak başlayan çevik anlayış, 1990'lı yılların ortalarında birçok yazılım geliştiricisini yeni fikirler ve yöntemler geliştirmeye motive etmiştir (Sommerville, 2013). Bu süre zarfında farklı metodolojilerin yaygınlaşması nedeniyle “çevik yazılım geliştirme yöntemleri” nin ardındaki felsefeler, Şubat 2001'de bir grup şirket tarafından kâğıda dökülerek “Çevik Manifesto” veya “Çevik Yazılım Geliştirme Manifestosu” adıyla 12 ilke şeklinde yayımlanmıştır. Çevikliğin esnek özellikleri ve Ambysoft'un (2013 [Agile State of the Art Survey]) proje başarı oranları anketi örgütlerden gelen cesaret verici geri bildirimler sayesinde, çeviklik artık dünya çapında önemli bir fenomen haline gelmiş ve tüm kurumsal dünyayı bir fırtına gibi yeniden şekillendirmiştir (Naoaj Ahmed, 2021: 39). Toyota ve 2001 yılında yazılımcılar tarafından başlatılan bu girişim, günümüzde tüm örgütlere yayılmıştır.

2.2.3. Örgütsel Çeviklik Özellikleri

Ekonomik belirsizliğin ve öngörülemeyen değişimin hâkim olduğu günümüzde yöneticiler ve çalışanlar büyük zorluklar yaşamaktadır. Örgütlerin bu tür dinamik ve hızla değişimin yaşandığı ortamlarda varlıklarını sürdürmesi, rekabet etmesi, değişime cevap vermesi için klasik ve alışılmış yöntemlerin üstünde farklı özelliklere sahip olması önemli öncelik haline gelmiştir (Meredith ve Francis, 2000: 137). Toplumsal dengenin sağlayıcı unsurlarından biri olan örgütlerin bazıları rekabet gücünü artırıp çalışma alanını genişletiyorsa gerekli özelliklere sahip olduğu anlamı taşımaktadır. Örgütlerin hizmet götürdüğü çevrelerde varlıklarını sürdürmesi için yetki, yapı, kurallar ve prosedürler, koordinasyon, İnsan kaynakları yönetim uygulamaları, çevik işgücü proaktivite, adaptasyon ve esneklik gibi özelliklere sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Sherehiy, Karwowski ve Layer, 2007: 458).

Yusuf, Sarhadi ve Gunasekaran (1999: 41) ise örgütsel çeviklik özelliklerini üretim kapsamında ele almıştır. Çevik bir örgütün uygulamalarını ve niteliklerini nelerin oluşturduğuna dair içgörü sağlaması için örgütlerin çeviklik özellikleri kapsamlı olarak Tablo 2.2’de açıklanmıştır.

Tablo 2.2: Çevik Örgütlerin Genel Özellikleri

Entegrasyon	*Faaliyetlerin eş zamanlı yürütülmesi *Kurumsal entegrasyon *Çalışanların erişebileceği bilgiler	Ekip Oluşturma	*Ekip halinde çalışan yetkilendirilmiş bireyler *Şirket sınırlarını aşan ekipler *Merkezi olmayan karar verme
Yeterlilik	*Çoklu girişim yetenekleri *Kopyalanması zor ve gelişmiş iş uygulamaları	Teknoloji	*Teknoloji farkındalığı *Mevcut teknolojinin kullanımında liderlik *Beceri ve bilgi artırıcı teknolojiler *Esnek üretim teknolojisi
Değişiklik	*Sürekli gelişme *Değişim kültürü oluşturma	Kalite	*Katma değeri olan ürünler *Kalitede süreklilik *Doğru tasarım
Ortaklık	*Müşterilerle stratejik ilişki *Tedarikçilerle yakın ilişki *Güvene dayalı ilişki	Eğitim	*Öğrenen örgütler oluşturma *Yetenekli ve esnek insanlarla çalışma *İş gücü beceri yükseltmesi *Sürekli eğitim ve gelişim içinde olmak

Market	*Yeni Ürün Tanıtımı *Müşteri odaklı yenilikler *Değişen pazar gereksinimlerine yanıt	Refah	*Çalışan memnuniyetini sağlama
--------	--	-------	--------------------------------

Kaynak: Yusuf, Sarhadi ve Gunasekaran'dan (1999: 41) alınmıştır.

Tablo 2.2'de Yusuf, Sarhadi ve Gunasekaran her departmanın çevik özelliklerinin tanımlanmasının çalışanların iş süreçlerini anlamasını kolaylaştıracağını ve yaptığı işi bir bütün olarak görmesini sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu sayede yapılan işin çalışan tarafından entegre olunan departmanlarla ilişkisi anlaşıldığında çalışanın tutumunda ve işe yaklaşımında önemli değişiklikler oluşturacağı düşünülmektedir (Olorunsola, 2000: 95). Ayrıca personelin sadece kendi departmanında çalıştığında belli bir doyum noktasından sonra durağan hale geçtiği ve körelmelerin başladığı bu nedenle departman rotasyonlarının gelişme ve başarıya isteğine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Çevik örgütler, klasik örgütlerden büyük ölçüde farklılaşmaktadır. Covid-19 sürecinde teknolojik iletişim modeliyle (uzaktan erişim) yer ve mekân şartı aramaksızın iletişim kurarak örgütlerin işlerini devam ettirmesi örnek olarak verilebilir. Çevik bir paradigmaya sahip örgütle klasik zihniyete sahip bir örgütün özellikleri arasındaki fark Measey (2015: 47) tarafından "Agile Foundations" adlı kitabında belirtilmiş olup, iki zihin arasındaki farklar Tablo 2.3'te sunulmuştur.

Tablo 2.3: Sabit ve Çevik Zihniyetin Özellikleri

	Klasik (Sabit) Zihniyet	Çevik Zihniyet
Yetenek	Statik, Yükseklik gibi...	Büyüyebilir, kas gibi...
Hedef	İyi görünmek	Öğrenmek
Bağımsızlık	Önlemek	Kucaklamak
Başarısızlık, Yetmezlik	Kimliği tanımlar	Bilgi sağlar
Çaba, Gayret	Yeteneği olmayanlar için	Bilginin yolu
Belirsizliğe Tepki Şekli	Çaresizlik	Dayanıklılık ve azim

Kaynak: Measey'den (2015: 47) alınmıştır.

Karşılaştırmada çevik zihniyetin özelliklerinin sürekli büyüme, öğrenme, değişimi benimseme başarısızlığı öğrenme ve belirsizlik karşısında dayanıklılığın ve

azimliliğin olduğunu görebiliriz. Öte yandan, çevik olmayan bir zihniyet statiktir, değişimden kaçınır ve değişiklikler meydana geldiğinde kendini çaresiz hisseder ve başarısızlığı aşılanma ve bir kimlik tanımı olarak görmektedir. Bu nedenle hızla başkalaşan olgular ve olaylar karşısında alışılmışı sürdürmek ve sabit kalarak geçmesini beklemek kişi ve örgüt için kendi sonunu kendisinin oluşturması anlamına gelecektir.

Yapılan literatür çalışmasında örgütsel çevikliğin üretim (Yusuf, Sarhadi ve Gunasekaran, 1999), pazarlama (Yusoff vd., 2019), yazılım sistemleri (Sommerville, 2013), eğitim (Scalia, 2011), turizm (Au-Yeung, Tung ve Tsz Tse, 2022) gibi birçok disiplinde ele alındığı görülmüştür. Dolayısıyla her bir disiplinde örgütsel çevikliğin tanımlanma şeklide farklılaşmaktadır. Fakat üç özelliğe birleştikleri tespit edilmiştir. Bunlardan birincisi, değişken ve belirsiz ortamlarda hayati bir öneme sahip olan “*hızlı karar verme*” özelliğidir (Chung vd., 2014; Zain vd., 2003). İkincisi ise örgütler için stratejik bir özellik olan “*esnek yapı*” özelliğidir (Hayward, 2018: 77; Yusuf vd., 1999: 41). Üçüncü özellik ise örgütlerin rekabet etme becerisi gösterip varlıklarını sürdürmelerinde en önemli özellik olarak gösterilen “*fırsat ve tehditleri sezme(saptama) ve gereğini yapma (yanıt verme)*” özelliğidir (Sherehiy ve Karwowski, 2014: 466; Joroff vd., 2003: 294). Farklı disiplinlerdeki örgütlerin birleştikleri bu özellikler, gereksinimlerin aynı olduğunu ve çözümlerinde temelde aynı arketiplerle olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Aynı zamanda bu durum, her insanda ve her örgütte çevikliğin istenilen bir özellik olduğunu göstermektedir.

2.2.4. Örgütsel Çeviklik Model ve Kuramları

Örgütsel çeviklik, hızla değişen pazar ortamında rekabet avantajı elde etmek ve sürdürmek için ana araçlardan biri olarak giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Çeviklik özelliği, hızla değişen çevrede (iş ortamı) rekabet avantajı elde etmek ve örgüt varlığını sürdürmek için temel paradigmalardan biri olarak bugünün dünyasında daha örgütsel özelliklerden biri haline geliyor. Birçok örgüt; proje yönetimi, operasyon yönetimi, insan kaynakları yönetimi, işgücü yönetimi gibi birçok alanda çevik uygulamalarla büyük çaba sarf etmektedir. Dolayısıyla bu durum, literatürde örgütsel çeviklikle ilgili birçok model ve ölçütün araştırmacılar tarafından incelenmesine ve geliştirilmesine neden olmuştur. Örgütsel çeviklik model ve kuramları literatürde genel olarak iki tür yaklaşımla incelenmiştir (Aktaş, 2021:

81). Birinci tür yaklaşım, örgüt içi bakışın ve iç yeteneklerin hâkim olduğu yaklaşımdır. Beklenen veya beklenmeyen durumlarda örgütlerin mevcut kaynakları ve becerileri güncelleyerek rekabet etme kabiliyetlerini artırmak istemeleri bu ekseninde değerlendirilebilir. Diğer yaklaşım ise dış bakışın ön planda olduğu algılama ve yanıt vermenin esas alındığı yaklaşımdır. Çevresel parametrelerin tespit edilmesi (öngörü/ sezgi) ve hızla cevap veren beceriler oluşturulması bu bağlamda ele alınabilir (Kharabe, 2012: 15). Bu iki türde ele alınan örgütsel çeviklik modelleri ve kuramlarının ana hatlarının kısaca açıklanması konun anlaşılması bakımında önem taşımaktadır.

Dyer ve Shafer (1998) geliştirdiği modeli “*kaos ve düzen*” metaforuyla açıklamıştır. Örgütler rekabet edebilmek için inovasyon yapma aşamalarında olabildiği kadarıyla inisiyatifi serbest bırakırlar. Araştırmacılara göre bu durum, örgüt için kaos halini temsil etmektedir. Fakat örgüt, yapılan yeniliği eş zamanlı olarak birimlerde kolektif harekete ve eşgüdümüne dönüştürebilirse düzen sağlamış olur (Meilich, 1997’den akt. Aktaş, 2021: 62). Şekil 2.3’te kaos (dinamik) ve düzen metaforundaki ilişkiyi ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaktadır (Dyer ve Shafer, 1998: 7).

Yüksek (Düzen)	Bürokrasi	Çeviklik
	?	Adhokrasi
Düşük		Yüksek (Dinamik)

Şekil 2.1: Örgütsel Çeviklik Modeli

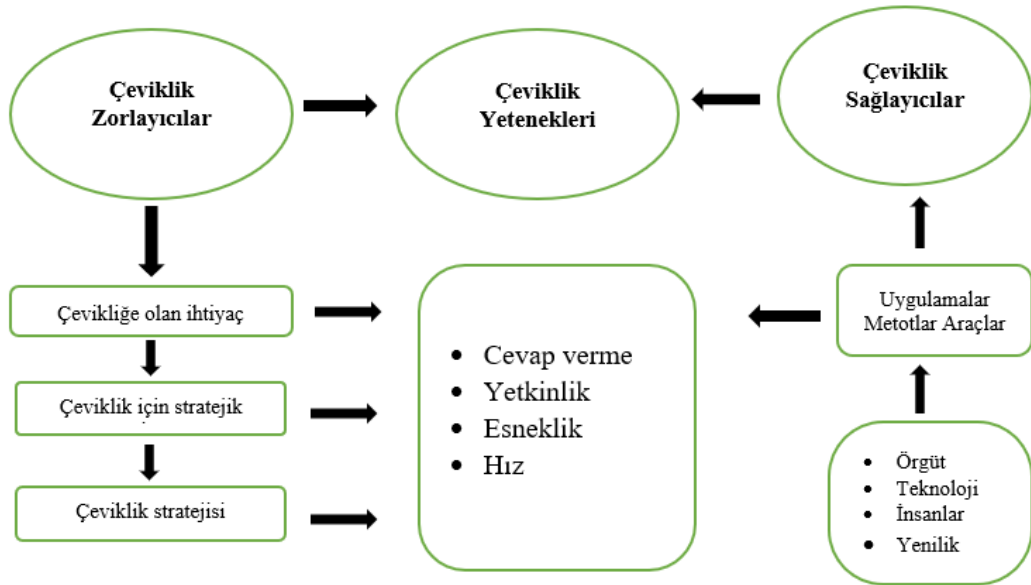
Kaynak: Dyer ve Shafer, 1998

Şekil 2.3’te dinamizmin getirdiği belirsizliğin, kaosun kararlılık ve eşgüdümle düzene çevrildiğinde örgütsel çevikliğin ortaya çıktığı görülmektedir. İnovasyon yapan örgütlerin yaşamış olduğu hareketten kaynaklanan karmaşa ve belirsizliği koordinasyon, kolektif ve eşgüdümlü sistem mekanizmalarıyla düzen oluşturulmasının önemini belirtin bir modeldir.

Bir diğerk model ise Sharifi ve Zhang (2000) tarafından geliştirilmiştir. Bu model, iki ana metodolojiye dayanmaktadır. Birincisi, beklenen veya beklenmeyen durumlarda zamanında yanıt vermek. İkincisi ise değişimi fırsat olarak görüp yararlanmak. Bu iki faktörü örgütlerin algılaması ve uygulaması için çeviklik becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu amaçla geliştirilen kavramsal çeviklik modeli üç temel unsura sahiptir. Bunlar:

- Örgütün varlığını veya rekabet avantajını sürdürmesi için yeni yollar armasını zorlayan etkenlerdir (çeviklik zorlayıcıları). Örgütü zorlayan etkenlere rekabet-müşteri-teknoloji-sosyal faktörler vb. gösterilebilir.
- Örgütün değişikliklere olumlu yanıt verebilmesi ve değişikliklerden yararlanabilmesi için sahip olması gereken temel yeteneklerdir (çeviklik yetenekleri). Bu yetenekler cevap verme-yetkinlik-esneklik-hız şeklinde belirtilmiştir.
- Örgütsel yeteneklerin elde edilmesini sağlayan araçlardır (çeviklik sağlayıcıları)

Bu araçlar örgüt-teknoloji-insanlar-yenilik şeklinde belirtilmiştir. Kavramsal çeviklik modeli ana hatlarıyla Şekil 2.4'te gösterilmiştir (Sharifi ve Zhang, 2014: 775).

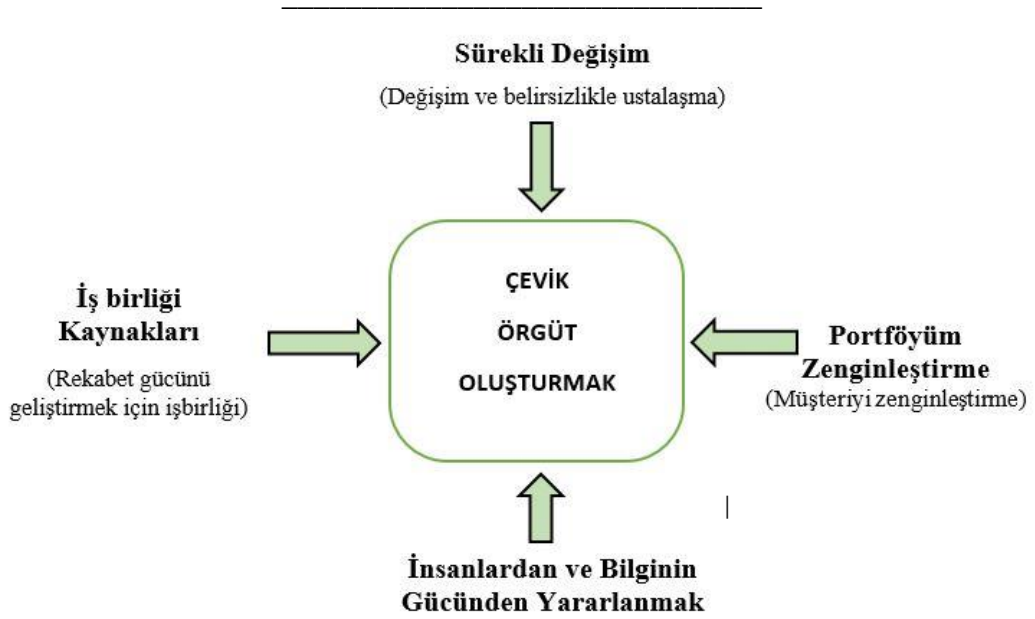


Şekil 2.2: Kavramsal Model

Kaynak: Sharifi ve Zhang, 2014

Şekil 2.4'teki çeviklik modelinde yer alan zorlayıcılar; beklenen veya beklenmeyen durumlardaki belirsizliklere, değişimlere ve örgütlerin artan baskılarda kendilerini istikrarlı bir duruma getirebilecek ve rekabet ortamlarında uygun çözümler üretmeye teşvik etmektedir. Zorlayıcı etkenler, örgütlerin ihtiyaçlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle örgütlerin çevikliğe olan ihtiyacı belirlemesi, stratejisini kurması ve çevik yetenekleri belirlemesi farklı kombinasyonlarda olabilmektedir. Örneğin bazı örgütler için müşterinin fayda/ maliyet analizi ve ekonomik değişim zorlayıcı olabilirken bazı örgütler için sosyo/ kültürel yapı zorlayıcı olabilmektedir.

Meade ve Sarkis (1999) tarafından örgütlerin karar verme metodolojilerini ve çeviklik süreçlerini etkileyen alternatifleri değerlendirmek için çevikliğın çeşitli özelliklerine dayalı ağ bağlantılı bir hiyerarşik analiz modeli önermişlerdir. Bu çevik örgüt modelinde paradigmanın daha iyi anlaşılması için dört ana etkenle ilişkilendirerek tanımlanmıştır. Şekil 2.5'te bu modeldetaylı olarak gösterilmiştir (Meade ve Sarkis, 1999: 242).



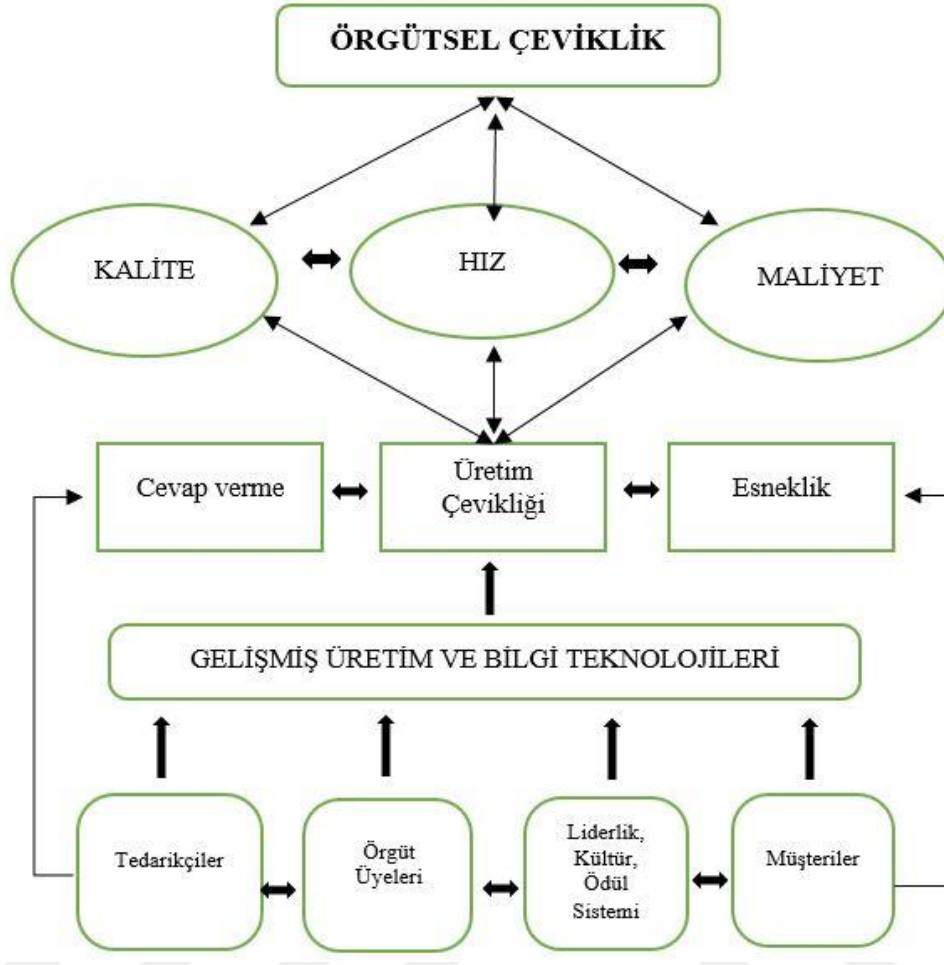
Şekil 2.3. Çevikliğın Dört Boyutu: Bir Sistem Perspektifi

Kaynak: Meade ve Sarkis, 1999

Örgütsel çevikliğın çeşitli boyutlarını bir analitik hiyerarşi ağ modeli aracılığıyla değerlendiren bu modelde sürekli iyileştirme (değişim) boyutu vardır. Sürekli iyileştirmeyi işe dâhil etmek, çözümün önemli bir parçasıdır. Toyota, üretimde

sürekli iyileştirme yoluyla çevikliğin nasıl takip edilebileceğini gösteren ilk örgütlerden olmuştur (Joroff vd., 2003: 300). Yine bu modelde örgütün rekabet gücünü artırmak için hem içerde hem de dışarda iş birliği yapması çok önemlidir. Bu sayede riskleri ve maliyette azaltmada, işgücü ve teknoloji erişimde hızlanma gibi süreçler operasyonel bir hâl almaktadır. Bir diğer boyut ise uzun vadeli istikrarlı ilişkiler kurmak için insanlara ürün, bilgi ve hizmetleri içeren çözümler satmayı ve karşılıklı faydalanmayı sağlayan boyuttur. Bu modelde müşteri, sadece ürün satılan kişi olarak değil aynı zamanda çözümde bir portföy olarak görülmektedir. İnsanın ve bilginin en değerli kaynak olarak görüldüğü bu modelde karar verme yetkisi dağıtılarak çalışanlarda motivasyon artırımının olacağı savunulmaktadır (Meade ve Sarkis, 1999: 243).

Bir diğer model ise Crocitto ve Youssef'a (2003) ait olan örgütsel çeviklik modelidir. Bu modelde dış çevrenin, örgütsel özelliklerin, ileri teknolojinin ve liderliğin çevik modeller için önemine değinerek örgütsel çevikliğin mevcut kuramsal modellerini genişletmektedir. Çalışmalarının başlığını "örgütsel çevikliğin insan yanı" olarak ele alan bu iki araştırmacı insan kaynaklarının çevik örgütlerin başarılı olması için gerekli olduğunu; bu nedenle ödül sistemlerinin işgücü üzerindeki etkisiyle çevikliğin ilişkisinden bahsederek çeviklik modelini izah etmişlerdir. Şekil 2.6' da teknoloji, birey ve çevik unsurlar arasındaki ilişkiler ayrıntılı olarak gösterilmiştir.



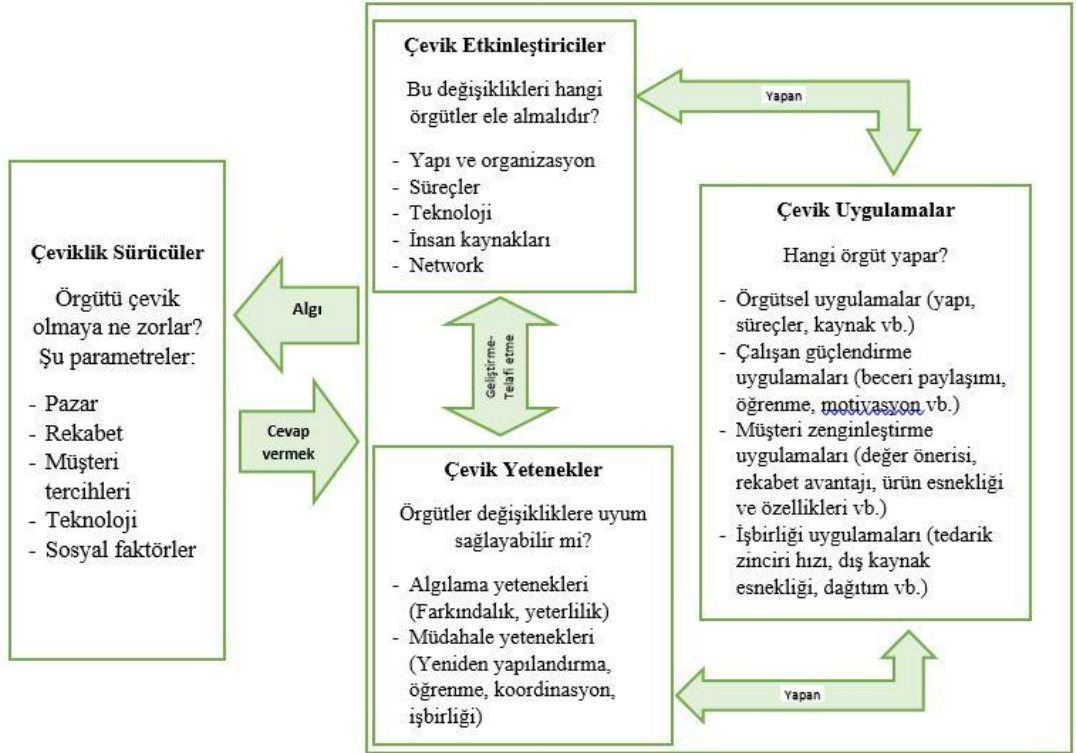
Şekil 2.3: Örgütsel Çeviklik Modeli

Kaynak: Crocitto ve Youssef, 2003

Crocitto ve Youssef (2003) geliştirdikleri bu modelde, örgütsel çevikliğin liderin vizyon ve misyonuna bağlı olduğunu vurgulayıp, öğrenen bir organizasyonu teşvik etmede ve değişimi kabul etmede liderliğin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Liderin öğrenen örgütleri teşvik ederken kararların alınmasında takipçilerinin (işgücü) katılımını da önemli görmektedir. Fakat bu davranış merkezileşmenin etkisini azaltması sebebiyle değişim direncini azaltıp örgütsel çevikliğin bir özelliği olan hızı tehlikeye sokmaktadır. Bu durumda lider, iki durum arasında dengeyi sağlamak zorundadır (Gunasekaran, 2001: 55). Bu modelde gelişmiş bir üretim ve çevik bir organizasyonda teknolojinin önemi, iletişimine yardımcı olması, altyapıyı düzgunleştirmesi, imalat süreçlerinin bilgisayarla modellenmesini kolaylaştırması, bileşenlerin sabitlenmesine yardımcı olması ve simülasyon modellerine izin vermesi olarak açıklanabilir (Ashley, 1997:73). Yöneticilerin güçten vazgeçmede çalışanların

da tarzlarını değiştirmede isteksiz olduklarını inovasyon yapmak isteyen her örgütte karşılaşılabilecek bir durumdur (Connor, 1997: 506). Ekip çalışmasının (örgüt üyeleri) önemli olduğu bu modelde, yöneticiler ve çalışanlar arasındaki klasik sınırlama birlikte hareket etme zorunluluğundan dolayı azaltılmaktadır. Kısacası; insanların, örgüt başarısı ve çeviklik kazanımı için gerekli olduğunu ve kabul eden bir çevik yönetim modelidir.

Žitkienė ve Deksnys (2018: 126) geliştirdikleri kavramsal modeli yol haritası veya karar verme akışı olarak uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Bu modelde değişim algılanıp fark edildiğinde, karar vericiler, çevredeki değişiklikleri ele almak için hangi kaynaklara sahibiz ve bu kaynakları kullanmak için gerekli yeteneklere sahip miyiz sorularını yanıtlayarak organizasyondaki durumun envanterini çıkarması gerektiğini belirtirler. Envanter oluşturulduktan sonra ise örgüt karar vericileri, yetenekleri kullanarak çevre faktörlerine yanıt vermelidir. Şekil 2.7’de örgütsel çevikliğin kavramsal modeli gösterilmiştir.



Şekil 2.4: Örgütsel Çevikliğin Kavramsal Modeli,

Kaynak: Žitkienė ve Deksnys, 2018

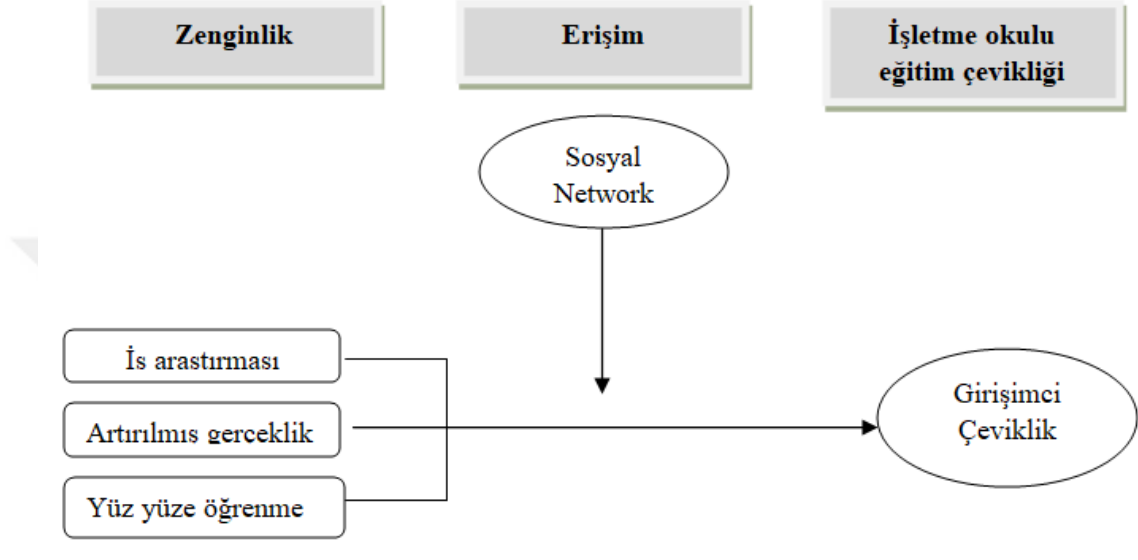
Çeviklik sürücülerini başlığindeki pazardaki değişiklikler, rekabet, müşteriler, teknolojiler ve sosyal faktörler olarak belirtilen çevikliğe zorlayıcı etkenlerin örgütleri değişen çevreye uyum sağlamaya ve böylece rekabet avantajını sürdürmeye zorladığını belirtilmektedir. Örgütsel çevikliğin ikinci bileşeni olan etkinleştiricilerde ise yapı ve organizasyon, süreçler, teknoloji, insan kaynakları ve network (ağ) oluşan beşli çevik kaldıraçları görmekteyiz. Bu etkinleştiriciler, birbirlerini geliştirerek ve örgütün daha zayıf veya daha az çevik bileşenlerini telafi ederek, kurumsal çeviklik yetenekleriyle birlikte çalışmaktadır. Çevik örgütler, yapı ve organizasyonda resmi olmayan, sade, riskleri kabul etmeye ve ekip çalışmasına odaklanmaya izin veren, hedef odaklı liderlik, merkezi olmayan bilgi ve kontrol esaslıdır (Eshlaghy, vd., 2010: 56; Sherehiy vd., 2007: 203). Çevik örgütteki süreçler esnek olmalı, az sayıda kural ve prosedürden oluşmalı ve uyarlanabilir rol tanımlarına sahip olmalıdır (Sherehiy vd., 2007: 209). İnsan kaynakları etkinleştiricisi ise proaktif, uyarlanabilir, esnek, iş birliği yapabilen, kişisel inisiyatif ve sorumluluk alabilen, stres ve beklenmedik değişikliklerle iyi başa çıkabilen olmalıdır. Çevik örgütler hem dâhili hem de harici olarak esnek ve uyarlanabilir ağlar sağlamalıdır. Dâhili ağlar ekip çalışmasına, bilgi ve bilgi paylaşımına dayanmalıdır (Žitkienė ve Deksnys, 2018: 128).

Örgütsel çevikliğin üçüncü bileşeni olan yetenekler bölümü ise iki ana grupta özetlenebilir: algılama yetenekleri ve yanıt yetenekleri. Algılama yetenekleri, tehditler ve fırsatlar için dış ortamı algılamak için kurumsal yeteneklere atıfta bulunur. Algılama yeteneklerinden biri, organizasyonun çevredeki değişiklikleri fark etmesine ve tahmin etmesine izin veren farkındalıktır (Žitkienė ve Deksnys, 2018).

Çevik örgütlerde etkinleştiriciler ve yeteneklerden hareketle gelişen ve çeviklik seviyesini artıran uygulamalar dört boyuta odaklanmaktadır. Örgütün kendisi, çalışanlar, müşteriler ve ortaklar. Örgütsel uygulamalar, örgütsel yapının, süreçlerin ve teknolojinin esnekliğini ve uyarlanabilirliğini geliştirmeyi ve artırmayı amaçlar. Bazı örgütsel etkinleştiriciler çeviklikten yoksunsa, örgütsel uygulamalar, bu etkinleştiricilerin özelliklerini iyileştirmeye veya örgütsel çeviklik için gerekli yetenekleri geliştirmeye odaklanmalıdır (Žitkienė ve Deksnys, 2018: 125).

Bir diğer örgütsel çeviklik modeli ise Gupta ve Bharadwaj (2013) tarafından geliştirilen işletme okulu çeviklik modelidir. Bu modelde farklı iş kavramlarına ve

deneyime sahip öğrencilerden gelen fikirlerin serbest akışını ve bunların anında analiz edilmesini içeren öğrenme süreçleri önerir ve böylece yaratıcılığı deneyimlemek için mükemmel bir fırsat sağlar (Gupta ve Bharadwaj, 2013: 372). Modelin amacı, çevik olan öğrenenler ve geleceğin yöneticileri için sistematik ve bütünsel bir çerçeve sağlamaktır. Şekil 2.8’de işletme okulu eğitimi çeviklik modeli (kavramsal) ana hatlarıyla gösterilmiştir (Gupta ve Bharadwaj, 2013: 380).



Şekil 2.5: İşletme Okulu Eğitimi Çeviklik Modeli,

Kaynak: Gupta ve Bharadwaj, 2013

İşletme okulu eğitim çevikliği Şekil 2.8’de gösterildiği gibi üç farklı görevden sorumlu olan bir paradigmadır. Bu görevler, teknolojik gelişmelerin (eğitim zenginliğini artıran) imkânları, sosyal ağların sunduğu (eğitime erişimi artıran) fırsatlar ve örgütlerin yalnızca algılayıp yanıt vermelerine değil, aynı zamanda geçmiş ve şimdiki eylemlerinden öğrenmelerine yardımcı olan işletme okulu eğitim çevikliğidir.

İş araştırması (eylem merkezli araştırma) örgüte bir sonraki adımı hayal etmesine, geleceği atılımlarla icat etmesine ve mevcut kaynakları daha yetenekli ve kullanışlı hale getirmesine yardımcı olur. Artırılmış gerçeklikte (AR) ise sanal ortamlarla, gerçek dünyayı olduğu gibi yeniden yaratma veya tamamen yenedünyalar oluşturma olanağı sunarak, insanlara belirli görevleri yerine getirmeyi öğrenmenin yanı sıra kavramları anlamada yardımcı olabilecek deneyimler sunar (Johnson vd., 2011: 33). Örneğin, bir itfaiyecinin çeşitli yangın türleriyle nasıl mücadele edileceğini

önceden uygulamalı olarak tatbik etmesi. Yüz yüze öğrenme ise vaka tartışmaları, rol oynamalar, alıştırmalar, projeler ve ödevler gibi pedagojik zenginliklerle aktarılan ve tartışmaya yönelik olan sınıf içi öğrenme olarak bilinen parametredir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi, çeşitli pedagojik ve teknolojik uygulama ve süreçlerde değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Sosyal ağlar (Network) kullanım kolaylığı, hızlı güncelleme, analiz etme ve günlük hayatımızdan kaynaklanan sürekli artan bilgilerin paylaşılmasına olanak sağlaması, spontane ilişkiler kurması, etkileşim ve iletişim yoluyla informal öğrenme uygulamalarını desteklemesi ve eğitimin verilmesini kolaylaştırması açısından işletme eğitiminde çevikliğe en çok katkıda bulunanlardandır (Bartlett-Bragg, 2006). Sonuç olarak dijitalleşen çağda bilgi çok hızlı yayılmaktadır. Çevik örgütlerin paydaşlarıyla kurduğu sosyal network ağları sayesinde hem faaliyetlerini gösterme hem de iletişimlerini canlı tutma imkânı buldukları düşünülmektedir.

2. 3.Okul Çevikliği Kavramı

e-bilgiye dayalı ekonominin mevcut çağında; eğitim, sosyo-ekonomik gelişmeler için önemli bir hâl almıştır (Gupta ve Bharadwaj, 2013: 375). Küreselleşen dünya ekonomisi örgütleri yeni stratejilere, beceriler kazanmaya ve yeni organizasyon yapıları tasarlayıp çağa uygun iş faaliyetlerine zorlamaktadır. Teknoloji alanındaki hızlı değişim günümüzün rekabet gücünün özünü yeniden tanımlamaktadır. Böyle bir süreçte, fırsatları ve riskleri tespit etme yeteneği (yani çeviklik) veya yakalama yeteneği, örgütlerin sürekliliği için hayati önem taşımaktadır. Ayrıca ekonomik krizin, dünyanın her yerine yayılıp etkileri tüm sektörlerde hissedildikçe, dünya genelindeki eğitimin, özelde okulların bir dönüşüme ihtiyacı duyduğu gerçeği giderek daha fazla kendini hissettirmektedir.

Okullar bir asırdan fazla zamandır aynı temel model altında faaliyet göstermektedir (Knight ve deWit, 1999). Okullardaki bu temel model, öğretmen ve öğrencilerin bir araya getirilip kursların verildiği ve nihayetinde mezun olunan fiziksel mekânlardan oluşmaktadır. Gupta ve Bharadwaj (2013) yaptıkları çalışmada okulları, girdinin (öğrencilerin) bir üretim tesisine (okula) geldiği ve burada bilgi uzmanları (öğretmenler) tarafından bir çıktı iletilmek üzere işlendiği (mezuniyet) üretim odaklı bir modele benzetmektedirler. Sözü edilen bu model, kitlelerin eğitimini standart yapan sanayi çağına uygun olduğu için başarılı kabul edilebilir (Baker, 2013). Fakat

endüstriyel olan bu okul modeli, sanayi çağı sonrası bireylerin gelecekle ilgili ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır (Rose, 2012). Özellikle, bilgi ve iletişim altyapı öneminin daha iyi kavrandığı Covid-19 pandemi süreci, hemen hemen tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda bir türbülansa yol açmıştır. Türbülansın (karmaşa ve belirsizliğin) oluşturduğu böyle çalkantılı süreçler ise örgütlerin davranışlarını yöneten genel kabul görmüş normları belirsiz ve değişken hale getirmektedir. Bu duruma maruz kalmış örgütler, öngörülemeyen bu sürekliliği plansız ve kontrolsüz yaşamak zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle küreselleşme ve bilgi teknolojilerinin güçleri birbirine yaklaştıkça her örgütte olduğu gibi okulları da bir değişim ve dönüşüm süreci beklemektedir. Çünkü simülasyonlar, artırılmış gerçeklikler, bulut teknolojisi ve blok zincirler gibi teknolojik yenilikler bilginin sınıf üstü rolünü ön plana çıkarmaktadır (Hazzan ve Dubinsky, 2014: 10). Başka bir ifadeyle endüstriyel dönem ve öncesi için tasvir edilen “*herkese uyan tek beden*” zihniyetinin aşındığı ve yerini kişiselleştirilmiş bir eğitim perspektifiyle daha esnek, çevik, yeni koşul ve ortamlara uyum sağlayabilen birey/örgüt odağına bırakmaktadır.

Bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmelerin örgütlere etkisi düşünüldüğünde, eğitim alanındaki örgütlerinde bu değişime göre toplumsal üyelerini geleceğe hazırlamalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Adaptif durum gerektiren bu süreç için ise okulların çevik özelliklere sahip olması gerekmektedir (Gençcelep, 2020: 28). Bu bağlamda birçok araştırmaya konu olan değişim, okullarda *okul reformu* (Reeves, 2009), *geri dönüş okulları* (Fullan, 2006), *etkili okul* (Hallinger ve Murphy, 1986), *okul kapasitesi* (Cosner, 2009), *sistemik iyileştirme* (Duffy, 2003) ve *öğrenen okullar* (Senge, 2000) gibi vb. kavramlarla ele alınmıştır. Bu çalışmalar, okulun değişim ihtiyacını desteklemesine rağmen, okulların değişimle birlikte günümüzde sahip olması gereken becerileri ele almakta yetersiz kalmaktadır. Çünkü değişim, örgütlerde uyum/ istikrar ve denge aramayı teşvik eder. Bu sebeple değişimi öngörme becerisine sahip yetkin, esnek ve hızlı cevap verebilen çevik örgütler günümüz dünyasında rekabetçi kalabilir (Llamosa-Villalba vd., 2014; Sharifi ve Zhang, 2014).

Okul çevikliği, çoğunlukla alan yazında örgütsel çeviklik kapsamında araştırılması sebebiyle kavram olarak çok yaygın kullanım alanı edinememiştir. Fakat okulları diğer disiplinlerdeki örgütlerden ayıran çok önemli parametreler vardır. Bu

parametrelere okulların kâr amacı gütmeyen kamu hizmeti sunması, üretim ve satış gibi ekonomik değeri olan ürünler yerine öğrenci için bilgi ve değer kazanımını hedeflemesi, kâr amacı güden örgütlerindeki gibi çıktılarının net olmaması ve okulların karmaşık-çok boyutlu bir sürece sahip olması örnek olarak verilebilir. Bu nedenle çeviklik kavramı, okul sistemi içerisinde özel olarak ele alınmalıdır. Çünkü eğitimi modernleştirme çabası, çevik metodolojilerin kullanımını eğitimin tüm düzeylerinde giderek etkisini göstermektedir (Pócsová vd., 2020). Bu bağlamda okul çevikliği, sürekli değişen durumlara uyum sağlama ve öngörülemeyen durumları avantaja çevirme becerisi olarak ifade edilebilir.

Okullar toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek için oluşturulmuş dinamik örgütlerdir. Varlıklarını sürdürmesi ise çevre ile etkin ve yapıcı bir ilişki kurmasına bağlıdır (Eghbalvd., 2014: 58). Bu nedenle okullar niteliklerini koruyarak toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek için çevik özelliklere sahip olmalıdır. Çünkü okul çevikliği, türbülanslı olduğu ortamlarda sadece bugünün zorlukları için değil, aynı zamanda yarının belirsizlikleri içinde gerekli donanıma sahip öğrenci yetiştirmek için önemlidir. Netice itibarıyla okul çevikliği, eğitimin yarınında gerçekleşecek olan ama bugünle de alakalı gereksinimleri karşılamak için geleneksel tarzdaki okulları teknolojiyle birleştiren pedagojinin yeni paradigmasıdır.

2.3.1. Okul Çevikliğinin Tarihçesi

Tarih boyunca eğitim ve gelecek bağlamında, insanların tutum ve davranışlarında değişimler var olagelmıştır. Yaşanmakta olan bu değişimler, zaman içerisinde toplumsal eylemlerin en büyük belirleyicileri olmuştur (May, 2011: 102). Örneğin, sanayi öncesi toplumlarda hayata hazırlanmanın en uygun yöntemi geçmişe ait tecrübeleri öğrenmektir (Saykılı, 2018: 191). Çünkü kişinin ihtiyacı olan bilgi ve beceri geçmiştekilerle (önceki nesille) benzer özellikler taşımaktaydı. Bu nedenle sanayi öncesi toplumlarda (tarım toplumlarında) ailelerin yaşlı üyeleri ve dini kurumlar ihtiyaç duyulan pratik bilgiyi genç nesle aktarmışlardır. Tarım toplumlarında zaman planlaması toprağa göre şekillenirken sanayi çağında ve sonrasında bu durum şekil değiştirmiştir.

18. ve 19. Yüzyıllara gelindiğinde yaşanan sanayi devrimiyle, ailelerin ve dini kurumların bilgi ve becerileri artık tek başlarına yeterli olmadı görülmektedir

(Toffler, 1970: 399). Bu sebeple, eğitim ve toplum bu değişime ayak uydurmak zorunda kalmıştır. Okulların endüstriyel bir fabrika gibi ele alındığı bu dönemde, öğrencilerin (materyal) ve öğretmen (işçi) tarafından işlenecek bir ürün olarak görüldüğü ve kitlesel olarak eğitim verildiği hiyerarşik bir paradigma öne çıkmaktadır. Sözü edilen bu eğitim modeli, kitlelerin eğitimini standart yapan sanayi çağına uygun olduğu için başarılı olarak görülebilir. Fakat endüstriyel okul modeli, sanayi çağı sonrası bireylerin gelecekle ilgili ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır (Baker, 2013). Çünkü sanayi çağı sonrası toplumlar hem bilgi alanında hem de teknoloji alanındaki gelişimlerin etkisiyle karmaşık bir hâl almıştır (Saykılı, 2018: 194). Bu durumun bir yansıması olarak iş dünyası ve eğitim örgütleri, bilginin çok hızlı değiştiği yeni koşul ve şartlara uyum sağlamak zorunda kalmışlardır (Rose, 2012). Çünkü sanayi çağı sonrası yani günümüz dünyasında bilginin değişen ortamında fırsatları ve riskleri öngörüp bağlantıları keşfedebilecek bireylere gereksinim duyulmaktadır. Endüstriyel dönem ve öncesi için tasvir edilen “*herkese uyan tek beden*” zihniyetinin artık aşındığı ve yerini kişiselleştirilmiş eğitim perspektifiyle daha esnek, çevik, yeni koşul ve ortamlara uyum sağlayabilen birey ve örgüt odağına bıraktığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, post-endüstriyel toplumlarda bireylerin özgürlük isteği giderek daha merkezi paradigmalara haline gelmektedir. Bu durum ise öğrencilerin kimliklerine, ilişki kurma şekillerine, eğitim stillerine ve eğitimden beklentilerine etki etmektedir. Bu bağlamda, okulların 1960’lı yıllardan günümüze değişerek merkezileşen bu paradigmaya uyum sağlamaya çalıştığını okulların etkililiği ve farklı okul geliştirme modelleri ve girişimleri üzerine yapılan araştırmalarda da görülmektedir (Coleman, 1966; Cosner, 2009; Duffy, 2003; Fullan, 2006; Reeves, 2009; Senge, 2000). Teknolojinin dönüştürücü etkisinin tüm örgütlerde hissedilmeye başlamasıyla daha çok duymaya başladığımız çeviklik kavramı ise eğitim örgütlerinde özel olarak son yıllarda ele alınmaya başladığı görülmektedir (Hammami ve Khemaja, 2019; Hollister, 2003; Kamate Sardesai, 2012; Morcov, 2020; Scalia, 2011). Sonuç olarak toplumun şekillenmesinde okulların özgül ağırlığı düşünüldüğünde çevik becerilere sahip olması büyük önem arz etmektedir.

2.3.2. Okul Çeviklik Özellikleri

Eğitim çok boyutlu bir olgudur. Bu olgunun uygulayıcısı olan okullar ise toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek için oluşturulmuş dinamik yapılardır. Bu nedenle okulların niteliklerini koruyarak toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek için çevik özelliklere sahip olması gerekmektedir (Gupta ve Bharadwaj, 2013:370). Çevik okulları geleneksel okullardan ayıran özellikler ise eğitim-öğretim sürecini etkileyen tüm parametrelerle ilgilidir. Bu parametreler, okulların insan kaynaklarından, kültüründen, finansmanından, yönetsel sistemlerinden ve diğer örgütlerle ilişkilerine kadar birçok alanda farklı görülmektedir.

Alan yazındaki okul çevikliği ile ilgili araştırmaların yetersiz olmasından dolayı çevik örgütler bağlamındaki özelliklerden hareketle okul çeviklik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda Sharifi ve Zhang (2001), çevik okul özelliklerini belirlemeye yönelik çerçeveyi örgütsel çeviklik modeli kavramıyla sunmuştur. Bu modelin özellikleri okullarda da kullanılmıştır (Öksüz Gül, 2020; Gençcelep, 2020). Çevik okulların dört ana özelliğe sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Bunlar ise okulların değişiklikleri tespit edip **yanıt vermesi**, eğitim faaliyetlerinde hedeflere ulaşabilmek için **yetkin olmaları**, farklı hedeflerden çoklu iş süreçlerine geçiş yapabilmek için **esnek olmaları** ve okulların mümkün olan en kısa sürede faaliyetleri gerçekleştirmek için **hızlı olma** özellikleridir.

Okullar, öğrencilerin psikolojik durumlarından sosyal ve fiziksel durumlarına kadar gelişimlerini desteklemektedir (Açıkalın, 1998). Okullar işlevsel olarak temelde aynı hedeflere sahip olsalar da her okulun kendine özgü bir niteliği vardır. Okulların kendine özgü bu nitelikleri doğrudan öğretimin niteliğine etki etmektedir. Başka bir ifadeyle okulların sahip olduğu özellikler bir anlamda okulların çeviklik düzeylerinin açıklayan göstergelerdir. Bu bağlamda geleneksel okullar ile çevik okulların karşılaştırmasının yapıldığı aşağıdaki Tablo 2.4'te bu durum belirtilmiştir.

Tablo 2. 4: Geleneksel ve Çevik Okul Karşılaştırması

	Geleneksel Okul	Çevik Okul
ÖZELLİKLER	• Süreçlere, fiziksel yapı ve araçlara yoğun bir şekilde yatırım yapılır.	• İnsan kaynaklarına yatırım yapılır.
	• Müfredata ve test puanlarına odaklanılır.	• Öğrencinin ihtiyaç duyduğu değerlere odaklanılır.
	• Paydaşlar arasındaki iletişim kişisel gayrete	• Paydaşlar arasında etkin bir

birakılmıştır.	işbirliği olmak zorundadır.
<ul style="list-style-type: none"> • Yönetmelik süreçlerde fabrika modeli hâkimdir (Ayrıntıyı planlama yoluyla daha fazla kontrol sağlama söz konusudur). 	<ul style="list-style-type: none"> • Okulda inisiyatif alınan ve verilen bir ortam hakimdir.
<ul style="list-style-type: none"> • Teknolojik gelişmelere aletlere/ kaynak ayrılması gereksiz görülür. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teknolojik ürünler kadar teknoloji kültürü de önemlidir.

Tablo 2.4’te belirtilen geleneksel okulların sahip olduğu bazı özellikler belirtilmiştir. Tarihsel olarak okulların sanayi devriminden günümüze temel olarak çok az değişime uğradığı görülmektedir. Bu durumu metaforik olarak yorumlandığında okul yöneticileri belediye başkanlarına benzetilebilir. Teorik olarak okul müdürlerinin başkaları üzerinde bir güce sahip olduğunu fakat çoğu zaman bu gücü yürütemedikleri için seçmenini memnun etmeye çalışan belediye başkanı gibi sadece paydaşlarını memnun etmeye çalıştıkları belirtilebilir. Başka bir ifadeyle başarmak yerine kaybetmeme felsefesini benimseyen okul müdürleri; risk yönetimi, inisiyatif alma, belirsizlik ve değişim anında hızlı karar verme becerileri yerine standart yönerge ve prosedürlerle süreci idare etmektedirler.

Geleneksel okulların insan kaynaklarında da benzer bir durum söz konusudur. Mesleğe girişteki düşük standartlar ve neredeyse ömür boyu iş garantisi ile değişimin getirdiği belirsizlik yerine iş yaşamındaki istikrarı ve güvenceyi tercih eden insanları cezbetme eğiliminde olmuştur. Bu durum alışkanlıklarından (değişimi kabullenmeyen) vazgeçemeyen “*aynı şeyleri yapıp farklı sonuç bekleyen*” büyük bir gurubu doğurmuştur. Standart yönetmeliklerin uygulayıcısı durumuna gelen eğitimciler, öğretme ve yetiştirme gerçekliğinden daha çok test gerçekliğine ayrıcalık tanınmasının eğitimin asıl hedefinin bu olduğunu kabul eder hale gelmişlerdir. Çünkü öğrenci performansını yükseltme baskısı altında olan birçok eğitimcinin standart yönerge ve prosedürleri önceliklendirerek belediye başkanı metaforunda olduğu gibi memnun etme parametresi üzerine hareket ettiği düşünülmektedir.

Toplumlardaki demografik değişiklikler, iş yaşamlarındaki beceri farklılıkları ve teknolojinin geldiği boyutlar öğrenci gereksinimlerini değiştirmiştir. Çevik eğitimciler, yenilikçi ve stratejik çalışma yöntemleriyle bu gereksinimleri karşılayacak bir çevik okul ortamı oluşturarak var olan ve gelmekte olan değişime uyum sağlayabilirler. Bu bağlamda Tablo 2.5’te okul çevikliğinin özellikleri belirtilmiştir.

Tablo 2.5: Okul Çeviklik Özellikleri

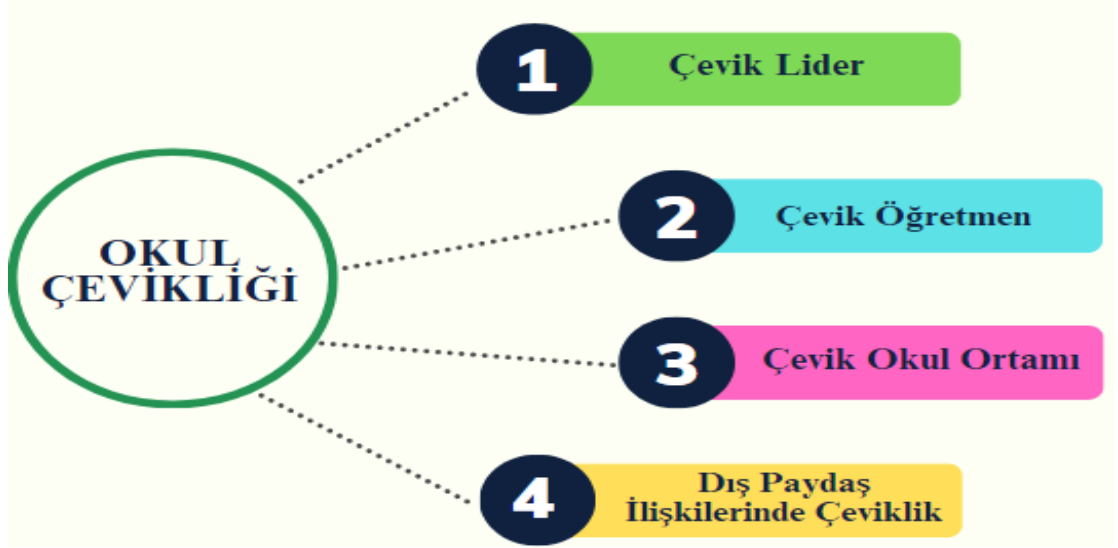
	<ul style="list-style-type: none">• Kolektif çalışma becerisi
	<ul style="list-style-type: none">• Değişime öngörü fırsata çevirme
	<ul style="list-style-type: none">• Dağıtımçı ve paylaşımcı liderlik
Lider/ Okul Müdürü	<ul style="list-style-type: none">• Alışla gelini sorgulayan• Hızlı ve cesaretle karar alma becerisi• Geri bildirimlerde hassas olmak• Merkezi olmayan hedef odaklı yönetim
	<ul style="list-style-type: none">○ Proaktif süreç
Vizyon ve Hedefler	<ul style="list-style-type: none">○ Esnek ve yetkin yönetim felsefesi○ Gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler
	<ul style="list-style-type: none">• Sürekli öğrenme istekli olma• Deneyimleri öğrenmek için fırsat bilme
İnsan Kaynakları	<ul style="list-style-type: none">• Alışkanlıkları değiştirme becerisi• Dijital vatandaşlık becerisi• Eşgüdümlü hareket etme kabiliyeti• Farklı rollere/fikirlere karşı olumlu tutum
	<ul style="list-style-type: none">○ Etkili ve sürdürülebilir iletişim
Çevre/Dış Paydaşlar	<ul style="list-style-type: none">○ Nitelikli iş birlikleri○ Öğrencilerin öğrenmesine ailelerin dâhil edilmesi• Eğitim öğretim faaliyetlerini öğrenci ihtiyacına göre şekillendirme
Örenci	<ul style="list-style-type: none">• Performans takibi• Sorumluluk gerektiren görevler• Entelektüel gelişime uygun faaliyetler
	<ul style="list-style-type: none">○ Teknolojik donanım○ Motivasyon artırıcı uygulama ve etkinlikler○ Kaynakların verimli kullanımı○ Rekabetçi ve yenilikçi ortam○ Okul performansını izleme○ Bilgi akışında dijital altyapı○ Bilgi akışında güvenilir ve şeffaf olma
Kültür/Ortam	
Performans	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenci performansını takip etme ve değerlendirme• Öğretmen performansını takip etme ve değerlendirme

Okullar karmaşık ve belirsiz ortamlarda bile varlıklarını devam ettirmek zorunda olduğu için okullarda değişime gösterilen direncin çok olumsuz neticeler getirmesi olası bir durumdur (Altan, 2018 35). Çünkü belirsizlik artıkça doğru ve güvenilir bilgiye olan ihtiyaçta artacaktır. Bu bağlamda çevik okullar, değişimin getirdiği belirsizlik ve karmaşa durumuna Tablo 2.5 'te ifade edilen özelliklerle cevap verme kapasitesine sahip örgütler olacaktır. Okulların sanayi devrimine özgü geleneksel yapı özelliklerini bırakıp yukarıdaki tabloda belirtilen özelliklerle kendilerini keşfedecekleri düşünülmektedir. Çünkü birçok örgüt benzer özelliklerle değişimin

etrafındaki duvarları yıkıp yeni koşullara uyum sağlamış ve aynı zamanda değişimin getirdiği fırsatları yakalama imkânı bulmuştur (Maskell, 2001). Bu nedenle öngörülemeyen bu değişim ortamında okulların tüm paydaşlarınca çevik bir vizyon doğrultusunda hedeflerini gerçekleştirmek için sürdürülebilir performans sergilemeleri beklenmektedir. Örneğin okul paydaşlarının alışkanlıkları sorgulayan olması, hedef odaklı davranması, kolektif çalışmaya önem vermesi okulun dinamik bir yapıda olduğunu ve Senge'nin (2004: 161) de belirttiği gibi kendini sürekli geliştiren, öğrenen ve yenileyen bir yapıyla da varlığını devam ettireceği belirtilebilir. Çünkü okullar, çevik özellikleriyle değişime yanıt verirken hem iç paydaşlarıyla hem de dış paydaşlarıyla varolan sistemlerini sürekli güncellemek zorundadır (Scalia, 2011: 15). Bu bakımdan okulların yeniliklerin gerisinde kalmaması için ortamından, yetkin insan kaynaklarından ve etkili dış paydaş iletişimine kadar çevik özelliklere sahip olması her geçen gün daha çok önem kazanmaktadır.

2.3.3 Okul Çevikliği Boyutları

Örgütlerin değişime cevap verirken kendi yapısına uygun birtakım becerilerle tepki verdikleri kabul edilmektedir. Çevik örgütlerde bu becerilerden öne çıkanlar ise yetkinlik, hız, esneklik ve cevap verme kavramlarıyla ifade edilmektedir (Sharifi ve Zhang, 2001). Bu bağlamda okulları diğer örgütlerden ayıran çeşitli parametreler vardır. Bu parametreler nedeniyle okulların çeviklik özellikleri kâr amacı güden diğer örgütlerden farklıdır. Bu bağlamda yapılan alan yazın taramasında ve nitel görüşmeler sonunda oluşturulan okul çevikliğinin boyutları aşağıda şekil 2.9'da gösterilmiştir.



Şekil 2.6. Okul Çevikliği Boyutları

2.3.3.1. Çevik Lider

Yönetim, insan kaynaklarını ve maddi kaynakları belirlenen amaç doğrultusunda örgütleme, yönetme ve eşgüdümleme sürecidir (Karşlı, 2004; Robbins ve Judge, 2013). Bu süreçte ise örgüt lideri aldığı karar ve uygulamalarla örgüte yön vermeye çalışır. Bu yön verme eylemi, küresel değişimin ve belirsizliğin arttığı çağımızda örgüt liderinin çevik paradigmaya sahip olmasıyla mümkün olabilmektedir (Saputra, Chumaidah ve Aryanto, 2021: 31).

Değişim, eğitim örgütleri için önemi her geçen gün artan bir olgudur. Bu nedenle değişimin ortaya çıkardığı yeniliklere ve gelişimlere uyum sağlamada okul yöneticisinin çevik özellikler göstermesi büyük önem arz etmektedir. Çünkü çevik özelliklere sahip okul müdürleri alışlageleni sorgulayıp vizyon geliştirebilen, hızlı karar alma becerisiyle belirsizlik durumlarını fırsata çevirebilen ve tüm okul personeliyle kolektif çalışma becerisi gösteren güçlü kişilerdir. Yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin okulla ilgili benimsenmeyen yeniliklerde veya gelişmelerde hedefe ulaşamadığı görülmüştür (Balcı, 2009: 115; Özer, 2008). Bu nedenle eğitim örgütlerinin özeldir ise okulların çevik özelliklere sahip olmaları, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinden ve okulla ilgili tüm iş ve süreçlerden sorumlu olan okul yöneticisinin çevik özelliklere sahip olmasına bağlıdır. Çünkü

okulların varlıklarını sürdürmelerinden ve kendilerini geliştirmelerinden ilk olarak okul yöneticileri sorumludur (Bursalıoğlu 2005:10).

Katz (1956) örgüt yöneticilerinin sorumlulukları gereği üç temel alanda yetkin olması gerektiğini belirtmektedir (Akt. Robbins ve Judge, 2013). Bu yetkinlikler şu şekilde sıralanabilir:

- **Teknik yetkinlik:** Planlama, denetim ve örgütleme; başka bir ifadeyle prosedürel süreç olarak ifade edilebilir.
- **Kavramsal yetkinlik:** Eğitim-öğretim alanındaki gelişmeleri takip etme, benimseme ve mevcut durumla karşılaştırarak değerlendiren kavramsal bakış yetkinliğidir. Başka bir ifadeyle alışlagelmiş mevcut durumu yorumsamacı (Hermeneutik) bir anlayışla ele alıp güncel kavramlarla bakabilme yetkinliğidir.
- **İnsancıl yetkinlik:** Okul toplumuyla gereksinim duyulan ilişki, iletişim, etik ve motivasyon gibi insani becerilerin olduğu yetkinliktir.

Değişimin getirdiği yenilikler ve gelişmeler her örgütte olduğu gibi okul yöneticilerinin de rollerini değiştirmektedir. Bürokratik işlerin çokluğundan eğitim-öğretim sürecinin lideri olan okul yöneticileri asıl sorunlara ve çözümlere vakit ayıramamaktadır. Bu nedenle okul yöneticileri çevik özellik göstererek bazı yönetsel iş ve işlemleri astlarına vermelidir. Böylece kavramsal ve insancıl yetkinlik alanlarına daha çok vakit ayıracaktır. Yakın zamana kadar okulların örgüt yapılarında hiyerarşik bir yönetim anlayışı hâkimken, ilişki modellerindeki değişimle birlikte okul yönetimleri, yeni yapı kurmaya yönelik profesyonel ve yerinden yönetimli bir sisteme doğru eğilim içerisindedirler (Cerit, 2005: 98). Geleneksel okul yöneticisi ile çevik okul yöneticisinin karşılaştırıldığı Tablo 2.6'da bu roller daha da ön plana çıkmaktadır.

Tablo 2.6: Geleneksel ve Çevik Okul Yöneticilerinin Karşılaştırılması

	Geleneksel Okul Yöneticisi	Çevik Okul Yöneticisi
ÖZELLİKLER	• Dikey hiyerarşi anlayışı	• Yatay hiyerarşi anlayışı
	• İnisiyatif ve risk almaz	• İnisiyatif alır ve takipçilerinin de almasını ister
	• Geri bildirim kişiye göre yapar	• Geri bildirim görev olarak görür
	• Merkezi olan bir yönetim anlayışı	• Hedef odaklı bir yönetim anlayışı
	• Paydaşlarla tek yönlü iletişim	• Paydaşlarla etkili ve sürdürülebilir iletişim

-
- Okul toplumuna karşı sinek tutum
 - Okul toplumuna karşı motive edici ve geliştirici tutum
-

Tablo 2.6’da ifade edildiği üzere geleneksel okul müdürleri otoriteyi temsil edip kuralları uygulayan kişiyken; çevik okul müdürleri eğitim ve öğretimin lideri olarak görülmektedir (Eghbal vd., 2014; Llamosa-Villalba vd., 2014). Ayrıca yapılan nitel görüşmelerde çevik okul yöneticilerinin *kollektif olma, liderliği paylaşma, esnek ve yekin olma, hız ve geri bildirim önem verme gibi özelliklerin öne çıktığı görülmüştür*. Geleneksel (bürokratik) kültürde yetişen yöneticiler, çağın getirdiği yeniliklere ve gelişmelere özellikle teknoloji değişimi karşısında okulu yapılandırmada ve uyum sağlamakta zorlanabilirler. Dolayısıyla okul yöneticileri sözlerinde ve yazılı belgelerde çeviklik gibi bir değeri ve hedefi teşvik ederken, uygulamalarında tutarsız mesajlar verebilmektedir. Bu bakımdan okul yöneticilerinin değişimi içselleştirip çevik bir paradigmayla takipçilerini yönlendirerek rol model olması gerekmektedir. Okul müdürlerinin en büyük takipçilerinden ve eğitim uygulamalarındaki en büyük destekçilerinden biri ise öğretmenlerdir. Bu bağlamda çevik okul müdürlerinin birlikte çalıştığı öğretmenleri tanınması ve becerilerine uygun faaliyetlerde değerlendirerek maksimum performans göstermelerini sağlaması çevik okul müdürlerinde bulunması gereken bir beceridir.

2.3.3.2. Çevik Öğretmen

Eğitim ve öğretim faaliyetinin esas unsuru olan öğretmenler, toplumsal bir sistem olan okulunda merkez öğelerindedir. Öğretmenlik, çevik özelliklere sahip bir okulda en net ifadeyle *‘bilim ve sanat işçiliğidir’* (Binbaşıoğlu, 1993). Çünkü öğretmen hem eğitim hem de öğretim birikimini öğrencilerine aktarma konusunda gerekli donanım ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Yakın zamana kadar öğretmen bilginin kaynağı ve aktarıcısı olarak bilinirken, teknoloji alanındaki yenilik ve gelişmeler öğretmeni bugünkü konumundan farklı bir noktaya taşımıştır. Bu bağlamda günümüzde bilgiyi paylaşmak eğitim-öğretim süreci içerisinde önemli bir hal aldığı için öğrencilerin edindikleri bilgi ve izlenimleri ifade edecekleri imkân ve zamanlar oluşturulması gerekmektedir. Örneğin, öğrencilerden sınıfta öğretilenlerle ilgili web’den ilginç bir şey bulmaları ve bunu diğer öğrencilerle paylaşmaları istenebilir. Böylece öğrencilerin “öğretmesine” izin vermek, öğrenme deneyimlerini büyük ölçüde geliştirmesi sağlanmış olur.

Covid -19 pandemi süreci sonrasında daha da belirgin olarak hissettiğimiz bir paradigma gelişmektedir. Bu paradigma, öğrenmenin zamandan ve mekândan bağımsız olduğu düşüncesidir (Metin, Gürbey ve Çevik, 2021: 68). Bu bağlamda öğretmenlerin artık bilgi sağlayıcısından daha çok, öğrencinin bilgiye ulaşmasına rehberlik yapan kişi olarak görülme eğiliminde olduğu söylenebilir. Rehberlik becerisi gösteren bir öğretmen olmak ise yenilikçi uygulamaları veeleştiril düşünme fırsatlarını sınıfa entegre etme becerisi yani çevik özelliklere sahip olmakla mümkündür (Agnew, 2017: 95). Yapılan nitel görüşmelerde çevik okul öğretmenlerinin *alışkanlıkları değiştirme, teknoloji becerisi, farklı roller üstlenme, mesleki gelişim, deneyimlerden öğrenme becerilerin ön planda olduğu görülmüştür*. Ayrıca öğretmeni çevik yapacak bu özelliklerin yanı sıra iş gücü çevikliği literatürü incelendiğinde aşağıdaki becerilerde öne çıkmaktadır:

- **Yetkinlik (Competence):** Bilişsel ve duyuşsal donanım sahibi olma
- **Esneklik (Flexibility):** Değişime uyum sağlayabilme becerisidir. Buradaki uyum, alışkanlıklarla yeni olan arasındaki dengeyi ortaya çıkarmadır.
- **Duyarlılık (Sensitivity):** Değişimi öngörüp hedefleri ayarlama ve hızlı hareket etme becerisi. Belirsizlik altında karar verme becerisi yüksektir.
- **İnisiyatif (İnitiative):** Yenilikçi uygulamalarda risk alarak girişken olma becerisi. Yeni fikir ve bilgilerin kullanımını fazladır.
- **İş birliği (Collaborate):** Paydaşlarla ilişki de proaktif olma becerisidir. Kolektif olma ve çapraz işlevli ekiplerle performans ortaya koyma olarak öne çıkmaktadır.
- **Motivasyon (Motivation):** Değişime uyum sağlamada ve problem çözmede içsel motivasyona önem vermek.
- **Sorumluluk (Responsibility):** Eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedeflerine ulaşmasında kendini sorumlu hissetmektir. Yeni roller üstlenmeye karşı olumlu yaklaşım sergileme
- **Sahiplenme/ Ait olma (Possession/ Belonging):** Okulun ve yapılan görevin değerlerini iyi anlamak ve bunları içgörüselle olarak uygulamak.
- **Bilgilendirme (To inform):** Doğru ve güvenilir bilgiyi paylaşacak kanallar oluşturma becerisidir.

Çevikliğin okullarda hem teorik hem de uygulama anlamında gerçekleşmesi öğretmenlerin yukarıda belirtilen becerilere sahip olması gerekmektedir (Sree ve Das, 2020: 11). Çünkü öğretmenlik, dinamik ve üretken olmayı gerektiren bir meslektir. Mevcut modern örgütler ise belirsiz, karmaşık ve dijital olan bir ortamda faaliyet göstermektedir. Bu sebeple öğretmenlerin yalnızca alan bilgisine derinlemesine sahip olmakla kalmayıp, aynı zamanda teknolojik becerileri kullanarak yeni nesil öğretmenlik mesleğini uygulamalarına ihtiyaç vardır.

Toplumun şekillenmesinde okulların çok önemli bir etkisi olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Okulların bu önemli misyonu yerine getirirken insan kaynağı kadar okulun içerisinde bulunduğu ortamında çevik özelliklere sahip olması gerekmektedir. Çünkü okul ortamı, öğretmenlerin üstleneceği rollerini doğrudan etkilemektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2001: 71). Bu nedenle öğretmenlerin informal rollere karşı olumlu tutum sergilemesi, eşgüdümlü hareket etmesi, yeniliklere karşı esnek olması ve farklı deneyimleri fırsat bilmesi gibi temel becerilerin çağın ihtiyaç duyduğu çevik öğretmen özellikleri olduğu söylenebilir.

2.3.3.3. Çevik Okul Ortamı

Toplumlar eğitim-öğretim gereksinimlerini karşılama gayesiyle okulları meydana getirmiştir. Balcı'ya (2005:1) göre okullar, ilkeler doğrultusunda bilgi, beceri ve davranışın kazanıldığı yer olarak ifade edilmektedir. Her ne kadar okullardaki ilkeler birbirlerine yakın olsalar da okulların kendine özgü ortamları vardır (Vardar, Bardakçı ve Şenocak, 2018: 21). Bu durum, öğretmen-öğrenci iletişiminden okulun bahçesindeki çiçeğe kadar hatta okul panolarına kadar yansımaktadır. Bu sebeple, okul ortamı birçok bilginin özeti olarak belirtilebilir. Dolayısıyla okul ortamlarına bakarak, o okulların eğitim-öğretim faaliyetleriyle ve öne çıkan özellikleriyle ilgili fikir sahibi olunabilir.

Eğitim-öğretim faaliyetleri için ortamların oluşturulduğu yerler olan okulların; planlı bir program için üç işlevi vardır (Başar, 1997:12). Bunlardan birincisi, dış çevrenin güçlüklerine karşı direnç gücünü artırarak yaşamı kolaylaştırmaktır. İkincisi, dış çevrede var olan kötü alışkanlıkları ve istenmeyen davranışları okul ortamına girdirmeyerek öğrenciyi olumlu yöndeki davranışlara sevk etmektir. Üçüncüsü ise öğrencilerdeki yaşama farklılıklarını bir zenginlik olarak algılayarak kolektif yaşama

göre dengelemektir. Fakat günümüzde dijital platformların yaygınlaşmasıyla okuldan beklenen işlevlerde de eskiye kıyasla bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Çünkü Wikipedia, Google, Yandex gibi sanal bilgi merkezleri sayısız bilgiye çok kolay erişim imkânı sağlamaktadır. Ansiklopedik detay bir bilgiden günlük hava tahminine kadar, insanların bilgi edinme süreçlerini birbirine bağlayan bir dizi teknolojik altyapıyla bu süreç ürpertici bir hâl almıştır. Dolayısıyla bir parmak dokunuşuyla geniş ve kolayca erişilebilir hale gelen bu bilgi evreni, erişim ve fırsat eşitliliği gibi temel soruları da tetiklemektedir.

Okul toplumu tarafından önemli olarak görülen nitelikler, merasimler, törenler, semboller ve öğretiler gibi semantik ve simgesel sistemler okul kültürü olarak ifade edilebilir (Yalnızlar, 2019: 30). Okul kültürü ile ilgili yapılan araştırmalarda, eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedefine ulaşması için, okul kültürünün olumlu olması gerektiği belirtilmiştir (Demirtaş, 2010; Özdemir, 2006; Sezgin, 2010). Farklı bir ifadeyle, okul kültüründe olumsuz hava ile okulun hedeflerine ulaşması ters orantılıdır. Bu nedenle çevik okul ortamları motivasyon artırıcı, kaynakların şeffaf ve verimli kullanıldığı, rekabetin ve teknolojik kültürün hâkim olduğu güvenilir yerler olarak belirtilebilir.

İklim kavramı ise “Bir okulu diğerlerinden ayıran okul içi ve çevreyle ilgili nitelikler olup, nispeten paydaşlar tarafından tecrübe edilen, onların davranışlarını etkileyen, okul çevresinin okuldaki ortak davranışlara ilişkin algılamalara dayalı niteliğidir” (Hoy ve Miskel, 2012: 163). Okul iklimi bir başka tanımda ise “Atmosfer, hava (iklim), ahlak, psikolojik bağlam, okulun içi, okulun çevresi ya da ortamı, yapılan işlerde anlaşma, öğrenci-öğretmen arasında dostluk” gibi olgularla örneklendirilmektedir (Şişman, 2013: 187). Bu bağlamda 21. yüzyıl global çağımızda okullar, çevik özelliklerle yapılandırılarak idare edilmelidir. Bir okul ortamında var olan alışkanlıklar ne olursa olsun, gelişen ve değişen paradigmaya karşı inovatif fikirlerin ortaya koyulması için uygun okul ortamları okulun tüm paydaşlarınca oluşturulmalıdır. Öğrencilerin kendi becerilerinin farkına varması ve var olan potansiyelinin ortaya çıkması için sağlanacak her olanak, okulun bütün programlarına ve ortamına aksettirilmelidir. Özetle okul ortamı, alışkanlıkları bırakıp gelişmeleri takip edecek kadar esnek, tüm örgüt üyelerinin kendini değerli ve güvende hissettiği bir ortamda kişi anlamlı bulduğu problemlere yönelir, bu

problemlere çözüm ararken çevik beceriler ve yetkinlikler elde edebilir. Okullardaki olumlu ortam, öğrenci/ öğretmen/ yönetici arasında pozitif bir iletişim ortamı oluşturur (Özgenel, 2020: 7). Bu pozitif iletişim ortamı ise kolektif iş yapma ve senkronize hareket etme becerileri için uygun ortam oluşturmaktadır. Başka bir ifadeyle okulların çevik özellikler sergilemesinde okul ortamlarının olumlu-olumsuz niteliklere sahip olmasının etkisi yadsınamaz. PISA sonuçlarına göre Türkiye’de başarılı olmuş okullar incelendiğinde, okul toplumunun üyeleri arasında kazanımlar için çaba harcandığı, öğrencilerin bir birey olarak görülüp değer verildiği, öğrencinin kendini geliştirmesi için fiziki ortamların olduğu ve motive edildiği, paydaşlar arasında iletişim kanallarının sürekli açık olduğu ve kişilerin birbirlerine saygı duyduğu bir ortamın hâkim olduğu gözlenmiştir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011; Güzle Kayır, 2012; Gürsakal, 2012). Yapılan nitel görüşmelerde de çevik okulların *fiziksel donanımına, iletişime, sosyal/ kültürel ve akademik etkinliklere ve performans değerlendirmelerine* önem verdiği görülmüştür.

Çağımızda teknolojinin getirdiği yenilikler ve farklılıklar, okulların esnek hareket etmesini, gelişmelere cevap vermesini ve canlı örgütler olmasını mecburi hale getirmiştir. Sonuç olarak çevik okul ortamlarında bilgi akışının dijital altyapı ile hızlı ve güvenilir yapılması, kaynakların şeffaf ve güvenilir kullanılması, performansların takip edilmesi ve motivasyon artırıcı uygulamaların yapılması beklenmektedir. Ayrıca okullar öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılarken resmi/özel ve sivil paydaşlarla da iletişim halinde olup okul ortamının şekillenmesinde bu paydaşlarla birliği içerisinde olmalıdır.

2.3.3.4. Dış Paydaş İlişkilerinde Çeviklik

Toplumsal örgüt olan okullar, iç paydaş olarak belirtilen yönetici/ öğretmen/ öğrenciden ibaret olmayıp veli, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, özel ve kamu kurumları gibi dış paydaşlarla da sürekli ilişki halindedir. Bu bağlamda geleneksel (bürokratik) okul modellerinin dış paydaşlarla yapısal bir farklılığının olduğuna, farklı sorumluluk alanlarından dolayı benzeşmediği ve tek taraflı, kesik bir ilişki kurduğu söylenebilir (Çalık, 2007: 124). Günümüzün okul modelleri ise bu durumun aksine, dış paydaşlarla sorumlulukları paylaşan, eşgüdüm ve iletişime önem veren bir eğilim içerisindedir.

Çağımızda okulların sahip olduğu görev ve sorumluluklar farklılaşarak artmaktadır. Bu durum okulları çoğu sorunla mücadele etmede çaresiz bırakmaktadır. Böyle durumlarda dış paydaşlarla iş birliklerinin sağlanması sorunlarla mücadele edilmesinde okula önemli derecede katkı sağlayacaktır (Kurt, 2005: 23). Farklı bir ifadeyle, değişen ekonomik ve sosyal şartlar sadece devlet tarafından sunulan eğitim hizmetini toplumun tüm katmanlarıyla iş birliği içinde olunan bir eğitim anlayışına doğru çevirmektedir (Adams, 2002: 52). Bu duruma paralel olarak aileler, okul aile birliği oluşumlarıyla okul yönetiminde önemli sorumlulukları üstlenir hale gelmiştir. Velilerin okulla ilgili sorumluluk almaları ve düşüncelerini rahatça paylaşmaları, okula; toplumsal desteği artırma imkânı verip aynı zamanda hesap verebilirlik ve şeffaflık açısından da fırsat oluşturmaktadır. Ayrıca, merkezi yönetimler için masraflı ve kısıtlayıcı olan yereli denetleme görevi, okulların toplum tarafından denetimini sağlayarak doğacak problemler minimize edilebilir.

Okul ve toplum, birbirine bakan iki ayna gibidir, birbirlerinde kendilerini görürler (Yiğit ve Bayraktar, 2006: 43). Bu metaforik duruma örnek olarak okulların akademik başarısıyla dış paydaş ilişkisinin doğru orantılı olduğu belirlenmiştir (Şişman ve Yücel, 2006). Yüksek başarıya sahip okulların başarısı düşük düzey okullara göre çevresel ilişkilerinin ve destek alınımının daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak okullar, akademik başarıyı artırma isteklerini sadece para ve ürün kısır döngüsüne girdirmemelidir. Okullardaki sorunlar ve çözümler sadece kaynak yetersizliğine bağlanmaktadır (Cybulski, Hoy ve Sweetland, 2005: 439). Bu nedenle okullar kaynak sıkıntısını ön planda tutarak dış paydaşlarla sadece bu ekseninde iletişim kurma eğilimi göstermektedirler. Bu durum okulların dış paydaşlarla olan ilişkisini tek taraflı ve çıkarıcı bir alana kaydırmaktadır. Okullar, dış paydaşlarla ilişkilerinde sadece maddi desteğin gerekli olmadığını, okul başarısına katkı sağlayacağı farklı düzlemlerinde olduğunu ve bunların çok büyük zenginlik olduğunu gözden kaçırmamalıdır.

Dış paydaşlarla ilişkilerin güven ve şeffaflık ilkesi çerçevesinde kurulması ilişkinin sürdürülebilir olması için önem arz etmektedir. Çünkü okul-dış paydaş iş birliğinin amacı, dış paydaşların var olan fiziki güçlerini ve entelektüel birikimlerini okulun amaçlarını doğrultusunda değerlendirmektir (Açıkalın, 1997: 144). Bu

bağlamda dış paydaşların kamu yararı temelinde okullara sağlayacağı katkılar şu şekilde örneklendirilebilir:

- **Yerel Yönetimler:** Okulun fiziki ihtiyaçlarıyla, öğrenci yardımlarıyla ve kamu kaynaklarının israf etmeden eş güdümlü kullanılmasıyla ilgili,
- **Sivil Toplum Kuruluşları:** Faaliyet alanlarına (Kızılay, Yeşilay, Tema vb.) göre öğrencilerin sağlık, teknoloji, çevre gibi çeşitli konularda bilinçlendirilmesiyle ilgili,
- **Sanatçı, Sporcu veya Uzman Kişiler:** Öğrencilerin sosyalleşmesinde ve serbest zaman faaliyetlerinin planlanmasıyla ilgili,
- **Özel/Meslek Kuruluşları:** Okul ihtiyaçlarının giderilmesi ve öğrencilerin özel ilgi alanlarına desteklemek amacıyla (TÜBİTAK, İSKA vb.) proje ve fon desteği sunulmasıyla ilgili,
- **Diğer Kamu Kuruluşları:** Faaliyet alanına göre (İl/ ilçe Eğitim Müdürlüğü, Sağlık Bakanlığı, Emniyet Müdürlüğü, Gençlik Spor Müdürlüğü, Üniversiteler vb.) öğrencilerin sağlık, güvenlik, spor gibi çeşitli konularda bilinçlendirilmesiyle ilgili okullarla çok önemli kolektif çalışmalar yapabilirler.

Çevik okullarda dış paydaş ilişkileri özellikle öğrencilerin kazanımlarını genişletmek için önemlidir. Bu sebeple öğrencilerin çevik okul ortamından faydalaması için, okul çevresindeki dış paydaşlarla ilişkileri iyi bir şekilde yönetilmesi gerekir. Özellikle bölgesel ve ulusal seviyede kurumsal paydaşlarla ilişkiler geliştirilmelidir. İş birlikleri kapsamında, okullara eğitim alanında destek sağlayanların yanı sıra, okulun gücünü arttırmak için kültür, sanat, spor, sosyal etkinlik ve çevresel faaliyetler gibi etkinliklerle okulun eğitim- öğretim sürecine, iç paydaşların motivasyonuna ve öğrencilerin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı düşünülmektedir.

2.4. Akademik Başarı

Akademik başarı, okulda öğrenilen bilgi ve becerilerin, öğrencilerin performansını değerlendirmek için kullanılan ölçütlere göre ne kadar iyi kazanıldığını gösteren bir kavramdır (Sarier, 2016: 2) Akademik başarı not, test sonuçları, sertifika ve ödül gibi somut göstergelerle ya da öğrencilerin kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine veya topluma karşı duydukları memnuniyet, güven, motivasyon gibi soyut göstergelerle de ölçülebilir. Akademik başarıyı etkileyen birçok faktör vardır, bunlar

arasında öğrencilerin zeka düzeyi, ilgi alanları, çalışma alışkanlıkları, aile desteği, okul ortamı, öğretmen kalitesi gibi bireysel ve çevresel faktörler sayılabilir.

2.4.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Akademik başarıyı etkileyen faktörler öğrencilerin bireysel özellikleri, çevresel faktörler ve eğitim sisteminin kalitesi gibi üç ana boyutta incelenebilir. Bu boyutlara ilişkin detaylı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

2.4.1.1. Bireysel Faktörler

Akademik başarıdaki bireysel faktörler, öğrencinin öğrenme sürecinde ve performansında etkili olan kişisel özellikleri, becerileri, tutumları ve inançlarıdır. Bu faktörler, öğrencinin akademik başarısını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Örneğin, zekâ düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı olduğu genel bir kabuldür (Yavuzer, 2005: 157). Ancak zekâ tek başına yeterli değildir, öğrencinin öğrenmeye yönelik tercihleri, ilgi alanları, güçlü ve zayıf yönleri de önemlidir. Öğrenme stilleri olarak adlandırılan bu tercihler, öğrencinin nasıl öğrendiği, hangi yöntemleri kullandığı, hangi kaynaklardan yararlandığı gibi konuları kapsar. Öğrenme stillerine uygun eğitim verildiğinde öğrencinin akademik başarısı artar. Ayrıca, öğrencinin kendini tanıması, değer vermesi, güvenmesi ve kabul etmesi de akademik başarıda önemli bir rol oynar. Benlik saygısı olarak ifade edilen bu durum, öğrencinin daha olumlu bir bakış açısına sahip olmasını, kendilerine inanmasını, hedeflerine ulaşmak için çaba göstermesini ve başarıyı hak ettiklerini düşünmesini sağlar. Benlik saygısı akademik başarı ile pozitif yönde ilişkilidir. Bunun yanında, öğrencinin kendine güven duyması, yapabileceğine inanması ve zorluklar karşısında pes etmemesi de akademik başarıyı etkileyen bir diğer faktördür. Öz-yeterlik olarak tanımlanan bu durum, öğrencinin kendi yetenekleri ve becerileri hakkında sahip olduğu inançtır. Öz-yeterlik duygusu yüksek olan öğrenciler daha motive, daha az kaygılı ve daha başarılıdır. Sonuç olarak öğrencinin akademik başarıya ulaşmasında, öğrencinin kendine olan inancı ve öğrenme sürecine katılımı önemli bir rol oynamaktadır. Akademik başarıyı etkileyen bir diğer boyut ise eğitim sisteminin kalitesi ve uygunluğudur. Aşağıda bu faktörle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.4.1.2. Eğitim Sistemi Kaynaklı Faktörler

Akademik başarıda eğitim sisteminden kaynaklanan faktörler, öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanmış, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ilgi alanlarına ve yeteneklerine uygun seçenekler sunan, öğrencileri sınav odaklı değil, öğrenme odaklı bir yaklaşıma teşvik eden bir eğitim sistemi anlamına gelir (Waugh ve Gronlund 2013: 3). Eğitim sisteminin kalitesi ve uygunluğu öğrencilerin akademik başarısını etkileyen önemli bir boyuttur (Glasser, 1999). Eğitim sisteminin kalitesi, eğitim programlarının içeriği, eğitim yöntemleri, eğitim materyalleri, eğitim teknolojileri, eğitim personeli, eğitim ortamı, eğitim değerlendirme ve akreditasyon gibi unsurları kapsar. Eğitim sisteminin uygunluğu ise, eğitim programlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına, beklentilerine ve hedeflerine cevap verebilmesi, öğrencilerin öğrenme stillerine, özgünlüklerine ve yaratıcılıklarına saygı duyabilmesi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini destekleyebilmesi gibi unsurları kapsar. Öğrencinin aldığı tüm bu eğitimle birlikte çevre de akademik başarı üzerinde etkili bir faktördür.

2.4.1.3. Çevresel Faktörler

Akademik başarıda yakın çevreden kaynaklanan faktörler, öğrencinin ailesi, arkadaşları, komşuları, sosyal medya gibi öğrencinin öğrenme sürecine ve performansına etki eden unsurlardır. Bu faktörler, öğrencinin çevreye ilişkin bilgi düzeyini, çevreye yönelik tutumunu ve çevre sorunlarına karşı duyarlılığını etkileyebilir. Örneğin, ailenin sosyo-ekonomik durumu, eğitim seviyesi, çevre bilinci, çocuğuna verdiği değer, ilgisi, güveni ve beklentisi gibi unsurlar aile etkisi olarak adlandırılır (Başar, 1998: 21). Benzer şekilde, arkadaşlarının çevre bilinci, çevre sorunlarına karşı tutumu ve davranışları da öğrencinin akademik başarısını ve çevreye yönelik tutumunu etkileyebilir (Preble ve Gordon, 2011: 4-5). Ayrıca, öğrencinin yaşadığı bölgenin çevre koşulları, komşularının çevre sorunlarına karşı yaklaşımları ve sosyal medyada karşılaştığı çevre ile ilgili mesajlar da öğrencinin akademik başarısını ve çevreye yönelik tutumunu etkileyebilir. Öğrencinin yaşadığı çevrenin temizliği, yeşillik miktarı, gürültü seviyesi gibi faktörler öğrencinin sağlığına, ruh haline ve konsantrasyonuna etki eder. Bu bilgiler ışığında, yakın çevrenin akademik başarıya etkisi göz ardı edilemez bir gerçektir.

2.4.2. Çevik Okul ve Akademik Başarı İlişkisi

Akademik başarıyla okulların çevik olması arasında ilişki doğrudan olan ve nedensel olan bir ilişki değildir. Çünkü çeviklik, iş dünyasında ortaya çıkan bir yaklaşım olup, somut çıktılarının değişimler karşısında hızlı uyum yeteneğini ve esnekliğini gerektirir. Bir okulun çevik olması ise, değişen eğitim ihtiyaçlarına hızlı uyum sağlanmasını ve öğrencilere daha iyi bir öğrenme deneyimi sunulması olarak ifade edilebilir. Çevik bir okul, öğretim yöntemlerini değiştirerek, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanarak, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağlayarak ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun eğitimler sunarak akademik başarıyı artırabilir. Örneğin, çevik bir okul, öğrencilere daha fazla inisiyatif ve sorumluluk vererek, onların ilgi ve yeteneklerine dayalı projeler üzerinde çalışmalarına izin verebilir. Bu da öğrencilerin daha motive olmalarını ve daha iyi sonuçlar elde etmelerini sağlayabilir. Sonuç olarak çevik okulun akademik başarı üzerindeki etkisi birçok faktörle birlikte değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin niteliği, müfredatın uygunluğu, fiziki alt yapının yeterliliği aile ve dış paydaş desteği gibi faktörler de akademik başarıyı etkilemektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Okulla doğrudan veya dolaylı ilişkisi bulunan çeviklik ve örgütsel çeviklik kavramlarına yönelik araştırmalar incelenmiştir.

Hollister (2003) çalışmasında Pensilvanya'daki K-12 okullarının çevikliğini ölçen bir araç oluşturarak okul müdürleri arasında çevikliğin kabulünü ve uygulamasını ölçmeyi amaçlamıştır. Okullar için Çevik Performans Envanteri (APIS) olarak tanımladığı çalışmaya 560 kişi katılmıştır. İlkokul kademesine sahip okul müdürlerinin diğer kademelerdeki okul müdürlerine kıyasla daha çok çevikliğini kabul ettiklerini ve ayrıca kıdemi az olan okul müdürlerinin çevikliğe daha meyilli olduklarını belirtmiştir.

Scalia (2011) çalışmasında Okul sistemlerinde değişimin temeli olarak kimlik kavramının oynadığı rolü araştırmıştır. Bunun içinde okulun kimliğini ve çevikliğini ölçmek için eylem araştırması ve mevcut modellerden uyarlanan bir anket uyguladı. Elde edilen bulgular neticesinde okulun güçlü tanımlayıcı değerlere sahip olmasının okulun çeviklik özelliklerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca

okul yöneticileri okulun kimliğini geliştirmeye ve daha değişim dostu davranışlar benimsemeye ilgi duyduklarını belirtmişlerdir.

Najrani (2016) çalışmasında örgütsel çeviklik modeli önermektedir. 116 katılımcıyla yapılan bu çalışmada örgütlerin değişim yeteneği, öğrenme yeteneği, paylaşılan liderlik, ortak amaç ve esnek kaynaklar geliştirerek çevikliğe ulaşabileceği belirtilmiştir. Ayrıca sonuç olarak çevikliğin örgütlerin rekabet etmesine ve ayakta kalmasına yardımcı olduğu belirtilmiştir.

Altalhi (2018) Suudi Arabistan'daki kolejlerin çevik düzeyini ölçtüğü çalışmasında 116 kişiye 19 madde olan anket aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre örgütlerin çeviklik becerilerinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2019) çalışmasında öğretmenlerin öğrenme çevikliği, öğretmenlik kalitesi ve okulda devam etme eğilimleri hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarını öğrenme çevikliğinin olumlu yönde etkilediğini belirtilmiştir. Ayrıca medeni durum, okul türü, mezun olunan fakülte, sendika üyeliği ve maaş memnuniyeti değişkenleri öğrenme çevikliği ve faktörleri ile ilgili düşüncelerde anlamlı farklılık yaratmazken, cinsiyet, kurum türü, branş, kıdem ve okuldaki çalışma süresi değişkenleri anlamlı farklılık yaratmıştır.

Gençcelep (2020) “Üniversitelerde Örgütsel Çeviklik Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı çalışmayı üniversitelerde örgütsel çeviklik ölçeği geliştirmek amacıyla yapmıştır. 35 maddeden oluşan dört boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Bu ölçeğin üniversitelerin örgütsel çeviklik düzeylerini ölçmede kullanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öksüz Gül (2020) çalışmasında yükseköğretim kurumları için örgütsel çeviklik çerçevesi oluşturulması; seçilen bir devlet üniversitesinde görev yapan akademik ve idari çalışanların geliştirilen ölçek kapsamında aldıkları puanlar arasındaki farkların tespit edilmesi ve bu çalışanların üniversiteye ilişkin deneyim ve algılarının ölçek boyutları çerçevesinde derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Yükseköğretimde Örgütsel Çeviklik Ölçeği geliştirilmiş; ölçek 1) strateji ve çalışan odaklı örgüt tasarımı, 2) iç paydaş yönelimi, 3) dış paydaşlarla iş birliği 4) inovasyonu destekleme boyutlarından oluşmuştur.

Yazıcı (2020) öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile ilgili yaptığı araştırmada öğretmen performansı, öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma durumlarının birbirleriyle ilişkilerini ele almıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin performans seviyeleri “çok yüksek” çıkarken öğrenme çevikliğiyle değişime hazır olma ilişkisinin ise “yüksek” olduğu tespit edilmiştir. Nitel bulgularda ise öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının nicel verilerden farklı olarak değişime direnç gösterdikleri görülmüştür.

Özdemir (2020) çalışmasında çevik liderliğin örgütsel bağlılığa etkisini Türkiye ve İngiltere’yi karşılaştırarak ele almıştır. Araştırmada elde edilen çevik lider özelliklerinin eğitim örgütlerinde uygulanabilir olduğu, küresel bir niteliği olan çevik liderliğin, örgütsel bağlılık kavramıyla güçlü bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir.

Leslie (2020) çalışmasında örgütsel iyileştirme planı kapsamında okul müdürlerinin öğretmenleri sürece dâhil etme becerilerini ele almıştır. Görüşme soruları öğretmenin fikirlerini izah etmesine, işbirlikçi öğrenmeyi sağlamaya ve örgütsel değişimi kolaylaştırmaya odaklanmıştır. Okul müdürleri bu süreçte otantik/uyarlanabilir bir liderlik yaklaşımı önermişlerdir. Ayrıca araştırmada çevik bir okul geliştirme sürecinde liderlik etmek için ayrıntılı bir iletişim planı ve stratejiler sunulmaktadır.

Dasruth (2020) “Öğretmenlerin Gauteng West'te Müdürlerinin Dijital Liderlik Uygulamalarına İlişkin Algıları” adlı çalışması Güney Afrika'daki Gauteng West Bölgesi'ndeki üç ilköğretim okulundaki 16 öğretmenle odak görüşmesi yaparak okul müdürlerinin dijital liderlik uygulamalarına ilişkin algılarını araştırdı. Okulların otantik bir dijital çağ öğrenme ortamına ve bu konuda okul müdürlerinin desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaştı.

Atmaca (2021) “Okul Etkililiğini Yordayan İki Faktör: Teknolojik Liderlik ve Örgütsel Çeviklik” adlı çalışmasını okul müdürlerinin örgütsel çeviklik ve teknolojik liderlik davranışlarının okul etkililiğini yordama gücünü tespit etmek amacıyla yapmıştır. Katılımcıların etkili okul ve çevik örgüt algı düzeyleri “yüksek” teknolojik liderlik algı düzeylerinin ise “çok yüksek” olarak bulunmuştur. Ayrıca örgütsel çevikliğin okul etkililiğini anlamlı olarak yordadığı bulgusuna ulaşılırken okul etkililiğini en fazla teknolojik liderlikle örgütsel çevikliğin yordadığı belirlenmiştir.

Yılmaz (2021) çalışmasında katılımcıların çevik liderlikle etkili okul ilişkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Katılımcılara göre çevik liderlik özellikleri ile etkili okul arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuş olup çevik liderliğin okul etkililiğini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Himmetoğlu (2021) çalışmasında öğretim elemanlarının görüşlerine göre örgütsel hafıza ve işgücü çevikliği arasındaki ilişkide işle bütünleşmenin aracılık rolünü ele almıştır. Örgütsel hafızanın işgücü çevikliği üzerindeki etkisinde işle bütünleşmenin kısmi aracılık rolünün doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretim elemanlarının araştırma değişkenlerine ilişkin görüşlerinin yüksek olduğu ve bu değişkenler arasında orta düzeylerde, olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Erdemli (2022) çalışmasında kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğrenme çevikliklerinin ve yönetsel yaratıcılık becerilerinin düzeyini belirlemek ve bu iki yapı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğrenme çeviklikleri yüksek düzeydedir. Öğretmenler okul yöneticilerini en fazla insan ilişkilerinde çevik olarak algılamaktadır. Bu kapsamda okul yöneticileri insan ilişkilerinde çeviklik kapsamında en çok farklılıklara (ırk, dil, din vb.) saygı gösterme, tüm paydaşlar için ihtiyaç duyduklarında erişilebilir olma ve paydaşların sorunlarını içtenlikle dinleme konularına önem vermektedirler. Öğretmenler okul yöneticilerini öğrenme çevikliği kapsamında en az zihinsel çeviklik açısından yeterli görmektedir.

Canaslan (2022) çalışmasında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ile öğrenme çevikliği davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ortaöğretim kurumlarında baskın olan örgüt kültürü klan kültürüdür. Bununla birlikte, adhokrasi ve pazar kültürü de yaygın olarak görülmektedir ve en az sergilenen ise hiyerarşi kültürüdür. Çalışma sonucunda okul kültürü ile öğrenme çevikliği arasındaki pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

Nazif (2022) çalışmasında strateji oluşturma sürecindeki liderlik stilleri ile çevresel faktörlerin Örgütsel çevikliğin üzerine etkisi incelemektedir. Farklı sektörde faaliyet gösteren 320 Türk yöneticinin katılımcı olduğu araştırma, 48 soruluk bir anket ile

yapılmıştır. Strateji oluşturma sürecindeki liderlik stillerinin ve çevresel koşulların örgütsel çeviklik üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Eury (2023) alışmasında COVID-19'un kâr amacı gütmeyen sağlık hizmetleri ve yüksek ğretim kurumlarındaki yönetici liderlik stilleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sosyal yapılandırmaclığın teorik çerçevesine dayanan araştırma, COVID-19'un benzersizliğini ve karmaşık, uyarlanabilir sistemler üzerindeki etkisini vurgulamaktadır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

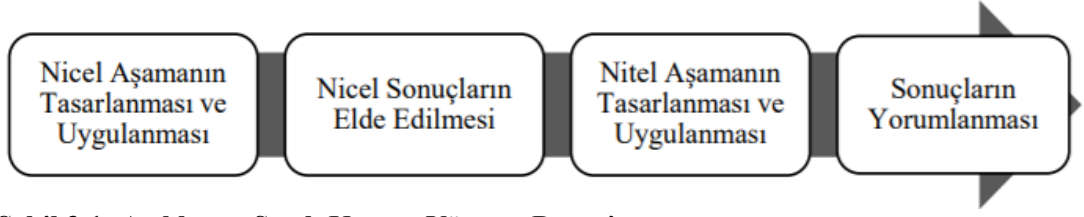
YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiziyle ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma okulların çeviklik özelliklerine sahip olma düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı araştırma desenine göre tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasına uygun olduğu gibi bu yöntemlerin sınırlılıklarını azaltması nedeniyle de tercih edilmiştir. Karma araştırma yöntemi, temelleri farklı olan verilerin özgün olarak harmanlanmasıdır (Creswell, 2017: 697). Ayrıca, karma yöntem yaklaşımının amacı, bir konuyu birden fazla perspektiften anlamak ve araştırma sorularına kapsamlı bir bakış açısı (Mertens, 2010) ve konuyla ilgili dengeli bilgiler sunmaktır (Onwuegbuzie ve Johnson, 2004). Karma yöntem araştırmasının en büyük avantajı, araştırmacının aynı anda hem doğrulayıcı hem de keşfedici soruları yanıtlamasına ve aynı çalışmada doğrulayıp teori üretmesine olanak sağlamaktadır (Teddlie ve Tasakkori, 2009: 15).

Bu çalışma açıklayıcı sıralı desen sıralıdesene göre tasarlanmış ve yürütülmüştür. Açıklayıcı sıralı desen, araştırmacının “*nicel yöntemle ilk aşamayı yöneterek ikinci aşamada nitel yöntemle daha derinlemesine sonuçlar aramaya başladığı bir desendir*” (Creswell ve Plano-Clark, 2015: 79). Bu desende nitel veriler nicel verilerin desteklenmesi ve daha net bir şekilde ortaya konulabilmesi amacıyla toplanmakta ve ilgili bulgular ortak bir payda da genellikle verilerin yorumlandığı tartışma bölümünde birleştirilerek ifade edilmeye çalışılmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012). Açıklayıcı sıralı desene ait araştırma süreci Şekil 3.1’de yer almaktadır.



Şekil 3.1: Açıklayıcı Sıralı Karma Yöntem Deseni

Kaynak: Creswell ve Plano-Clark, 2015

Şekil 3.1’de verildiği gibi ilk olarak nicel veri aracı tasarlanmış ve uygulanmıştır. Bir sonraki adımda ise elde edilen nicel veriler analiz edilmiştir. Üçüncü aşama olarak ise nicel verilerden hareketle nitel veri aracı tasarlanmış ve uygulanmıştır. Daha sonra nitel veriler analiz edilerek son aşama olarak sonuçlar yorumlanmıştır.

3.2. Nicel Araştırma Süreci

Araştırmanın yöntem bakımından ilk aşaması olan bu bölümde nicel araştırma modeli, nicel çalışma grubu, nicel veri toplama araçları ve nicel verilerin analiz çalışmaları yapılmıştır.

3.2.1. Nicel Araştırma

Araştırmanın nicel bölümünde okulların çevik özelliklere sahip olma düzeyleri ile akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkilerin tespiti için ilişki tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu desen, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Creswell, 2020; Fraenkel ve Wallen, 2008).

3.2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada karma yöntem kullanıldığı için hem nicel hem de nitel veri toplama teknikleri birlikte ifade edilmiştir. Çalışmanın ilk kısmı olan nicel bölümde 3 farklı çalışma grubundan veri toplanmıştır.

- ***Birinci Çalışma Grubu***

İlk bölümde özel ve devlet okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul çeviklik algılarına odaklanan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Anadolu yakasındaki İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı kamu ve özel okullarda görev yapmakta olan 437 okul yöneticisi ve öğretmenden basılı formlarla veriler

toplanmıştır. Creswell (2017: 195) katılımcı sayısını faktör analizi için ortalama 300 kişiyi yeterli kabul ederken, Comrey ve Lee (1992) ise katılımcı sayısının 50'nin çok zayıf, 100'ün zayıf, 200'ün uygun, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi, 1000 ve daha fazlasının mükemmel olduğunu belirtmektedir. Üç analiz içinde kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bunun sebebi örneklemin sınırlarının geniş ve içindeki birimlerin oldukça fazla olmasıdır. Teddlie ve Yu'nun (2007) belirttiği üzere kolayda örnekleme ulaşılması kolay, gönüllü kişilerin araştırmaya dâhil edilmesiyle gerçekleşmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) için verilerin toplandığı çalışma grubuna ait demografik özellikleri Tablo 3.1' de verilmiştir.

Tablo 3.1: Birinci Çalışma Grubunun Demografik Özellik Dağılımının Frekans ve Yüzde Olarak Gösterimi

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	291	67.6
	Erkek	146	32.4
Yaş	25 Yaş ve altı	43	9.5
	26-35 Yaş	232	54.5
	36-45 Yaş	125	27.7
	46-55 Yaş	32	7.1
	56 Yaş ve üstü	5	1.1
Mezuniyet Durumu	Yüksek Okul	10	2.2
	Lisans	375	86.3
	Lisansüstü	52	11.5
Görevi	Öğretmen	407	93.3
	Yönetici	30	6.7
Mesleki Yılıınız	5 Yıl ve altı	115	27.3
	6-10 Yıl	158	35.9
	11-15 Yıl	91	20.2
	16-20 Yıl	43	9.5
	21-25 Yıl	22	5.3
	26 Yıl ve üstü	8	1.8
Okul Türü	Özel Okul	72	16
	Devlet Okulu	365	84
Okul Kademesi	İlkokul	95	22
	Ortaokul	256	59
	Lise	86	19
Okul Mevcudu	500 Kişi ve altı	106	23.6
	501-900 Kişi	43	9.5
	901-1200 Kişi	65	14.4
	1201 Kişi ve üstü	223	52.5
Sınıf Mevcudu	20 Kişi ve altı	54	12
	20-29 Kişi	70	15.5
	30-39 Kişi	291	67.6

	40 Kişi ve üstü	22	4.9
TOPLAM		437	100

Tablo 1 incelendiğinde AFA için verilerin toplandığı katılımcıların 291'inin kadınlardan (%67.6) ve 146'sının erkeklerden (%32.4) oluştuğu görülmektedir. Çalışmaya katılanların ortalama yaş aralıklarınının 36-45 yaş arası olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların mezuniyet durumunun en çok lisans olduğu (%86.3) kıdemde ise 6-10 yıl arasında (%35.9) en çok çalışan olduğu belirlenmiştir. Görev yapılan okul türünün %84 devlet okulu olduğu, okul kademesinin %59 ortaokul olduğu görülmektedir.

- **İkinci Çalışma Grubu**

Verilerin uygun olduğu tespit edildikten sonra nicel aşamanın ikinci bölümü olan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için yine İstanbul ilinin Anadolu yakasındaki İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı kamu ve özel okullarda görev yapmakta olan 683 okul yöneticisi ve öğretmenden basılı formlarla veriler toplanmıştır. DFA verilerin toplandığı ikinci çalışma grubuna ait demografik özellikleri Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2: İkinci Çalışma Grubunun Demografik Özellik Dağılımının Frekans ve Yüzde Olarak Gösterimi

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	459	67.2
	Erkek	224	32.8
Yaş	25 Yaş ve altı	76	11.1
	26-35 Yaş	384	56.2
	36-45 Yaş	175	25.6
	46-55 Yaş	36	5.3
	56 Yaş ve üstü	12	1.8
Mezuniyet Durumu	Yüksek Okul	14	2
	Lisans	586	85.8
	Lisansüstü	83	12.2
Görevi	Öğretmen	644	94.3
	Yönetici	39	5.7
Mesleki Yıl	5 Yıl ve altı	241	35.3
	6-10 Yıl	214	31.3
	11-15 Yıl	98	14.3
	16-20 Yıl	67	9.8
	21-25 Yıl	42	6.1
	26 Yıl ve üstü	21	3.1
Kurum Türü	Özel Okul	91	13.3
	Devlet Okulu	592	86.7
Okul Kademesi	Ortaokul	551	80.7
	Lise	132	19.3
Okul Mevcudu	500 Kişi ve altı	58	8.5

	501-900 Kişi	194	28.4
	901-1200 Kişi	184	26.9
	1201 Kişi ve üstü	247	36.2
Sınıf Mevcudu	20 Kişi ve altı	72	12
	20-29 Kişi	103	15.5
	30-39 Kişi	432	67.6
	40 Kişi ve üstü	76	4.9
TOPLAM		683	100

Tablo 3.2 incelendiğinde, araştırmaya katılanların 459'nun (%67.2) kadın, 224'nün (%32.8) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş göre dağılımında %11.1'i 25 yaş ve altı, 26-35 yaş aralığında %56.2 iken, 36-45 yaş aralığında 25.6'dır. 46-55 yaş aralığında ise 5.3'tür. Yaş aralığı en büyük olan 56 yaş ve üstünde ise 1,8'dir. Katılımcıların 2.1'si yüksekokul, 85.8'i lisans, 12,2'si lisansüstü mezundur. Katılımcıların 94.3 öğretmenken 5.7'si yönetici pozisyonunda görev almaktadır. Mesleki yıl dağılımında ise 35.3'ü 5 yıl ve altı aralığında, 6-10 yıl aralığında 31,3'ü, 11-15 yıl aralığında 14.3'ü, 16-20 yıl aralığında %9.8'i, 21-25 yıl aralığında ise 6.1'i, araştırmanın son kıdem aralığı olan 26 yıl ve üstünde ise %3.1'dir. Katılımcıların %13.3'ü özel okullarda çalışırken %86.7'si devlet okullarında çalışmaktadır. Katılımcıların %80.7'si ortaokul kademesinde, %19.3'ü lise kademesinde görev almaktadır.

- **Üçüncü Çalışma Grubu**

Nicel araştırma için geliştirilen Okul Çevikliği Ölçeğinin AFA ve DFA verileri belirlendikten sonra nicel aşamanın üçüncü ve son bölümü olan akademik başarısı (LGS) yüksek olan okullarda Okul Çevikliği Ölçeği uygulanmıştır. İstanbul ilinin Anadolu yakasındaki İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı kamu ve özel okulların 2021 ve 2022 yılları LGS puanları ilçe milli eğitim müdürlüklerinden alınmış ve LGS puanı Türkiye ortalaması üzerinde olan okullarda araştırmaya katılmayı kabul eden 533 öğretmenden basılı formlarla veriler toplanmıştır. Üçüncü çalışma grubuna ait demografik özellikleri tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3: Üçüncü Çalışma Grubunun Demografik Özellik Dağılımının Frekans ve Yüzde Olarak Gösterimi

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	352	66.8
	Erkek	181	33.2
Yaş	25 Yaş ve altı	56	11.7

	26-35 Yaş	316	58.1
	36-45 Yaş	130	24.7
	46-55 Yaş	20	3.6
	56 Yaş ve üstü	11	1.9
Mezuniyet Durumu	Lisans	463	86.7
	Lisansüstü	70	11.2
Mesleki Yılıınız	5 Yıl ve altı	205	38.3
	6-10 Yıl	162	30.6
	11-15 Yıl	85	15.7
	16-20 Yıl	46	8.5
	21-25 Yıl	23	4.6
	26 Yıl ve üstü	13	2.3
Okul Türü	Özel Okul	92	17.4
	Devlet Okulu	441	82.6
Okul Mevcudu	500 Kişi ve altı	41	7.3
	501-900 Kişi	133	25.4
	901-1200 Kişi	150	28.5
	1201 Kişi ve üstü	209	38.8
Sınıf Mevcudu	20 Kişi ve altı	84	17.1
	20-29 Kişi	65	19.4
	30-39 Kişi	310	52.2
	40 Kişi ve üstü	74	11.3
TOPLAM		533	100

Tablo 3.3 incelendiğinde, araştırmaya katılanların 352'sinin (%66.8) kadın, 181'inin (%33.2) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş göre dağılımında %11.7'si 25 yaş ve altı, 26-35 yaş aralığında %58.1 iken, 36-45 yaş aralığında %24.7'dir. 46-55 yaş aralığında ise 3.6'dır. Yaş aralığı en büyük olan 56 yaş ve üstünde ise %1.9'dur. Katılımcıların %2.1'si yüksekokul, %86.7'si lisans, %11.2'si lisansüstü mezunudur. Katılımcıların %93.2 öğretmene, %6.8'i yönetici pozisyonunda görev almaktadır. Mesleki yıl dağılımında ise %38.3'ü 5 yıl ve altı aralığında, 6-10 yıl aralığında %30.6'sı, 11-15 yıl aralığında %15.7'i, 16-20 yıl aralığında %8.5'i, 21-25 yıl aralığında ise 4.6'sı, araştırmacının son kıdem aralığı olan 26 yıl ve üstünde ise

%2.3'tür. Katılımcıların %17.4'ü özel okullarda çalışırken %82.6'sı devlet okullarında çalışmaktadır.

3.2.3. Nicel Veri Toplama Aracı

Çalışmanın bu bölümünde okulların çeviklik özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemeye yönelik veri toplama aracından ve bu aracın geliştirme süreciyle ilgilibilgiler verilmiştir. Araştırmada veriler, okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden bilgi formu (Ek-3) ve bu araştırmada geliştirilen Okul Çevikliği Ölçeği (Ek-4) aracılığıyla toplanmıştır.

3.2.3.1. Katılımcı Bilgi Formu

Araştırmacı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin demografik bilgilerini "Katılımcı bilgi formu" aracılığıyla toplamıştır. Formda katılımcılara demografik özellikler (cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, mesleki yılı, buldukları okulun türü, üstlendikleri görevin türü) gibi sorular sorulmuştur.

3.2.3.2. Okul Çevikliği Ölçeği

Ölçüm, hayatın günlük akışı içerisinde bilinmesi ve fark edilmesi güç olan tutumlarının fark edilmesini ve gözlemlenmesini sağlar. Ayrıca toplumsal gerçeklikle ilgilibilgi sağlar ve ölçülen olguya nesnel olmasını sağlar (Kuş, 2009: 31; Neuman, 2006: 265). Bu araştırmada okulların çeviklik özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafında geliştirilen "Okul Çevikliği Ölçeği" kullanılmıştır. Okul çevikliği ölçeği, 33 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipi olup "Hiç katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kısmen katılıyorum (3)", "Katılıyorum (4)", "Tamamen katılıyorum (5)" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Okul Çevikliği Ölçeğini uygulama sonucunda alınabilecek en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165'tir.

Çeviklikle ilgili alan yazında ölçek geliştirmeye yönelik finans alanında Araza (2015), bilgi teknolojileri alanında ise Zain (2003) tarafından geliştirilmiş ölçek mevcuttur. Ayrıca Sharif ve Zhang' in (1999) işletme alanında geliştirmiş olduğu Örgütsel Çeviklik Ölçeği geniş kullanım alanı bulmuştur. Eğitim alanında da birçok araştırmacı tarafından bu ölçek kullanılmıştır (Najrani, 2016; Öksüz Gül, 2020; Özdemir, 2020). Ancak okulların kendi özgü yapılarına, insan kaynaklarına,

ortamlarına ve iç-dış paydaş ilişkilerine göre yapılmış bir ölçek henüz alan yazına kazandırılmamıştır. Eğitimörgütleri için yepyeni bir kavram olan okul çevikliği kavramı sayesindeokulların çevik özellik düzeylerini belirleneceği ve ilgili literatürdeki eksikliği gidereceği öngörülmektedir.

a) Okul Çevikliği Ölçeğinin Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme, ölçmeye konu olan özellikleri sınıflandırıp derecelendirerek uyulması gereken metodolojiyi belirleyen bir süreçtir (Büyüköztürk, 2005). Bu nedenle DeVellis'in (2017: 73-84) ölçek geliştirmede kullandığı aşamalar takip edilerek süreç planlanmıştır. Bunlar:

Aşama 1: Ölçmek istenilen parametrelerin belirlenmesi

Aşama 2: Madde havuzunun oluşturulması

Aşama 3: Ölçme biçiminin belirlenmesi

Aşama 4: Başlangıçtaki madde havuzunun uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi

Aşama 5: Geçerlik maddelerinin dâhil edilmesinin göz önünde bulundurulması

Aşama 6: Maddelerin ölçek geliştirme örneğine uygulanması

Aşama 7: Maddelerin değerlendirilmesi

Aşama 8: Ölçek uzunluğunun en uygun şekilde getirilmesi

Ölçeğin geliştirilmesinde ilk aşamadaki ölçmek istenilen yapı açık bir biçimde belirlendikten ve tanımlandıktan sonra ulusal ve uluslararası alan yazın incelenerek madde havuzu oluşturularak 98 madde toplanmıştır. Dördüncü aşama olan uzman değerlendirmesi için birbirini takip eden üç adımda uzman değerlendirmesi yapılmıştır.

- 5 okul yöneticisi ve 6 öğretmenin düşünceleri alınarak 78 madde olarak revize edilmiştir.
- Okul yöneticisi ve öğretmenlerden oluşan iki odak grup oluşturulmuştur. (Bu odak gruplardan biri özel okul yöneticisi ve öğretmenlerinden oluşan 6 kişilik bir grup, diğeri kamu okul yöneticisi ve öğretmenlerinden oluşan 5 kişilik bir gruptur). Bu odak grup görüşmeleri sonucunda ölçeğin ön uygulama formunun son hali 53 madde olarak revize edilmiştir.

- Son adım olarak ise eğitim alanında çeviklik kavramıyla ilgili lisansüstü tez yapmış 10 uzman araştırmacının¹ görüşleri alınarak ölçeğin ön uygulama formunun son hali 55 madde olarak revize edilmiştir. (*Uzman görüş formuyla uzmanların maddeleri 'Uygun, Düzeltilmeli, Çıkarılmalı' ifadelerine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Formda maddeyle ilgili uzmanların fikirlerini yazabilmeleri için bir bölüm ayrılmıştır*).

Ölçeğin geliştirilmesindeki beşinci aşama olan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında, 55 maddeden oluşan deneme ölçeğinin SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile Açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Çalışma grubundaki katılımcı sayısı için 50'nin çok zayıf, 100'ün zayıf, 200'ün uygun, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi, 1000 ve daha fazlasının mükemmel olduğu Comrey ve Lee (1992) tarafından ifade edilmektedir. Bu kapsamda deneme ölçeği 520 kişiye uygulanmıştır. Faktör analizi için bunlardan 472 ölçek formu elde edilmiş, fakat 35 tanesi boş veya eksik olduğundan analize dâhil edilmemiştir. Analiz 437 ölçek formu ile yürütülmüştür. Elde edilen AFA verileri sonrasında deneme ölçeğinin son halinin 4 faktör 33 madde olmasına karar verilmiştir. AFA sonrasında elde edilen istatistiksel değerler bulgular bölümünde verilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecindeki bir sonraki aşama olan ölçeğin geçerliliğini belirlemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis- CFA [DFA]) aşamasına geçilmiştir. DFA, AFA ile ortaya konulan bir teoriyi test eden bir analizdir (Worthington ve Whittaker, 2006). DFA için SSPS ve AMOS programları kullanılmıştır. Araştırmacı, İstanbul Anadolu yakasındaki özel ve kamu okullarında çalışan 750 yönetici ve öğretmene ölçek formları vermiştir. Bu formlardan 692 tanesi geri alınmış, ancak 9 tanesi boş veya eksik doldurulduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece Doğrulayıcı Faktör Analizi için 683 ölçek formu kullanılmıştır. Analiz sonrasında Okul Çevikliği Ölçeği 'nin geçerli ve güvenilir değerlere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

¹ Dr. Beyza Himmetoğlu, Dr. Azime Nehir Özdemir, Dr. Şebnem Yazıcı, Dr. Ayça Kaya, Dr. Özge Erdemli, Dr. Feride Öksüz GÜL, Dr. Bülent Akkaya, Esra atmaca, Zeynep Tarakçı ve Elif Sena Gençcelep'e katkıları sebebiyle teşekkür ederiz.

3.2.4. Verileri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan bilgi formu ve Okul Çevikliği Ölçeği, 2021-2022 Eğitim ve Öğretim yılı bahar yarıyılında uygulanmıştır. Araştırma, etik ilkelere uygun olduğu Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (Ek-2). Ayrıca İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır (Ek-1). Ölçek, İstanbul Anadolu yakasındaki farklı sosyo- ekonomik düzeylere sahip özel ve kamu okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlere araştırmacının ziyaret ettiği okullarda gönüllülük esasına göre boş ders, teneffüs veya öğle arası zamanlarında uygulanmıştır. Araştırmacı, uygulamadan önce araştırmanın amacını katılımcılara açıklamış ve uygulama sırasında yanlarında bulunarak sorularını yanıtlamıştır. Uygulama süresi yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Verilerin toplanma periyotlarını belirten bir çizelge oluşturulmuş olup ve Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4: Veri toplama Zaman Çizelgesi

Toplanan Veriler	Bahar (2022)		Yaz (2022)	
	Mayıs	Haziran	Ağustos	Eylül
Nicel Veriler	■		■	
Nitel Veriler	■		■	

Tablo 3.4 incelendiğinde nicel verilerin 2022 yılının ilkbaharında (okulların ikinci yarıyılında) itibariyle, nitel verilerin ise 2022 yılının yaz ve sonbahar aylarında toplanmıştır.

3.2.5. Verilerin Analizi

Kişisel Bilgi formu ve Okul Çevikliği Ölçeği adlı basılı formların verileri bilgisayara aktarılarak analize tabi tutulmuştur. Formları hatalı veya eksik dolduranlar analizden çıkarılmıştır. Verilerin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Çalışmaya katılanların demografik özelliklerinin yüzde ve frekansları incelenmiş, daha sonra Okul Çevikliği Ölçeğinin toplam puanları için aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata, çarpıklık ve basıklık değerleri analiz edilmiştir. Bu bilgilerden sonra ölçek verilerinin normal dağılım gösterdiği görülerek “t-testi”, “Anova” parametrik testler yapılmıştır. “t” testi iki farklı durumun veya grubun ortalamalarını karşılaştırarak; bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olup olmadığını veya iki grubun sürekli iki değişkene göre aldıkları

değerlerin farklı olup olmadığını test etmeye yarar (Büyüköztürk, 2018: 39). “T” testi katılımcıların cinsiyetlerinin, görevlerinin, okul türlerinin ve okul kademelerinin karşılaştırmasında uygulanmıştır. Katılımcıların kıdem, yaş, mezuniyet ve okul mevcudu değişkenleri arasında anlamlı bir istatistiksel fark olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde, güvenirlik ve geçerlilik analizi kapsamında Açıklayıcı faktör analizi (AFA) ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA kapsamında betimsel istatistik değerleri bulunarak ölçeğin normal dağılıma uygunluğunu inceleyerek screeplot grafik üzerinde görsel olarak da analiz edilmiştir. Geçerlilik için önemli olan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett’s sonuçları bakılmıştır. Ölçeğin toplam varyans oranı ile faktör öz değerleri bu kapsamda incelenmiştir. AFA sonrası 4 faktör 33 madde olan ölçeğin DFA çalışması yapılmıştır. DFA için SSPS AMOS programı kullanılmıştır. DFA kapsamında yaygın olarak kullanılan (Kline, 2016: 269; Schumacker ve Lomax, 2010: 76) uyum indeksleri [*Ki-kare iyilik uyumu* (χ^2); *Karşılaştırmalı uyum (CFI)*; *Uyum iyiliği indeksi (GFI)* *Düzenlenmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI)*; *Yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA)*; *Yaklaşık hataların karekökü (RMR)*; *Standardize edilmiş hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR)*] analiz edilmiştir.

Okul Çevikliği Ölçeğinin güvenirlik kapsamında ise ölçeğin ve alt boyutlarının Cronbach’s Alpha değerleriyle güvenirlik katsayıları ele alınmıştır. Ayrıca ölçeğin kapsam geçerlilik oranı (KGO), ölçüt geçerliği, test-tekrar test, madde toplam puan ve madde kalan puan korelasyon değerleri ile alt-üst %27’lik grupla madde ayırt edicilik indeks değerleri analiz edilmiştir.

3.3. Nitel Araştırma Süreci

Nitel çalışma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi gibi yöntemsel konular, araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan bu bölümde ele alınacaktır.

3.3.1. Nitel Araştırma

Nitel araştırmalar, nicel araştırma sonucunda bulunan verilerdeki ilişki, yönelimleri veya bağlantıları meydana getirmek amacıyla yapılmaktadır (Cresswell, 2020: 49). Bu bakımdan araştırmanın nicel verilerinin daha fazla incelenerek zengin

bilgi çeşitliliğine ulaşmak için nitel desenlerden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseninden faydalanılmıştır. Olgubilim, katılımcıların araştırma kavramıyla ilgili deneyim ve görüşlerinin ortak özelliklerini ve temel yapısını anlamak için kullanılmaktadır (Cresswell, 2020: 79; Merriam ve Tisdell, 2016: 26). Bu nedenle tümevarımsal bir çalışma yöntemidir. Ayrıca olgubilimde katılımcılar kişisel görüş ve önyargılarını yansıtmadıkları için araştırmacı katılımcıların deneyimlerine odaklanma olanağı bulmaktadır (Cresswell, 2020: 81). Bu kapsamda katılımcıların bilgi akışını sağlamak için yarı yapılandırılmış sorularla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

3.3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş kriterleri karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 120). Bu bağlamda İstanbul Anadolu yakasında akademik başarısı (LGS) Türkiye ortalamasının üzerinde olan özel ve kamu ortaokulları ilçe milli eğitim müdürlüklerinden tespit edilerek bu okullarda araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılara ulaşılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde pozisyon, unvan, birim, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre maksimum çeşitlilik ilkesine dikkat edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesindeki bir diğer parametre ise okulların her birinden öğretmenlik uygulamalarında tecrübe sahibi en az bir katılımcı çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Son olarak 6'sı okul yöneticisi 15'i öğretmen olmak üzere toplam 21 katılımcıyla yapılan derinlemesine görüşmelerin ardından veri toplama aşaması sonlandırılmıştır.

Çalışma grubu büyüklüğü için Morse (1994) en az altı katılımcı olmasını önerirken, Charmaz (2006) en az 25 katılımcıdan veri toplanmasını vurgulamıştır. Bir diğer araştırmacı Patton (2015) ise araştırmanın amacına, bulguların nasıl analiz edilip kullanılacağına ve araştırmacının imkânlarına göre değişebileceğini belirtmiştir. Bu sebeple çalışma grubu büyüklüğü için genel kabul görmüş kesin bir sayı belirtilmediğinden çalışma grubu büyüklüğü için veri doyum noktası kriter olarak belirlenmiştir. Veri doygunluğu; katılımcıların sorulara verdiği yanıtların aynı olmaya başlamasıyla (tekrarlanmasıyla) sürecin tamamlanıp çalışma grubu büyüklüğünün belirlendiği anlamına gelmektedir (Merriam ve Tisdell, 2015: 100).

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların özelliklerini belirtmek amacıyla kodlama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, “katılımcı” sözcüğünün baş harfi olan “K” ile katılımcının sıra numarası birleştirilerek kod oluşturulmuştur. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 3.5’te sunulmuştur:

Tablo 3.5: Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Okul Kademesi	Hizmet Yılı	Öğrenim Durumu
K 1	Kadın	42	Ortaokul	18	Lisans
K 2	Kadın	52	Ortaokul	26	Lisans
K 3	Erkek	37	Lise	12	Y. Lisans
K 4	Erkek	30	Ortaokul	5	Lisans
K 5	Erkek	26	Ortaokul	2	Lisans
K 6	Kadın	38	Lise	11	Lisans
K 7	Kadın	31	Ortaokul	6	Lisans
K 8	Erkek	27	Ortaokul	3	Lisans
K 9	Erkek	33	Ortaokul	7	Y. Lisans
K 10	Kadın	30	Ortaokul	5	Lisans
K 11	Kadın	39	Ortaokul	15	Lisans
K 12	Erkek	35	Ortaokul	10	Lisans
K 13	Kadın	40	Ortaokul	13	Lisans
K 14	Kadın	34	Lise	8	Y. Lisans
K 15	Erkek	38	Lise	12	Lisans
K 16	Kadın	37	Ortaokul	13	Lisans
K 17	Erkek	37	Lise	14	Y. Lisans
K 18	Erkek	32	Ortaokul	7	Lisans
K 19	Kadın	34	Lise	9	Y. Lisans
K 20	Kadın	56	Ortaokul	23	Lisans
K 21	Erkek	49	Ortaokul	24	Lisans

Araştırmaya katılanların 15’i öğretmen olarak görev yaparken 6’sı yönetici olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların 11’i kadın, 10’u erkektir. Katılımcıların 5’i yüksek lisans, 16’sı ise lisans mezunudur. Katılımcıların 2’si 20-30 yaş aralığında, 14’ü 31-40 yaş aralığında ve 5’i de 41 yaş ve üstündedir. Ayrıca katılımcıların 10’u 1-10 yıl arasında, 8’i 11-20 yıl aralığında ve 3’ü ise 21 yıl üzerinde kıdeme sahiptir.

3.3.3. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmanın veri toplama sürecinde görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi, araştırmacıların bir veya birden çok katılımcıyla genel ve açık uçlu sorular üzerinden yaptıkları sözlü etkileşim sonucunda elde ettikleri verilerin kayıt altına alınması ve analiz edilmesi sürecidir (Creswell, 2020: 281). Nitel yöntemlerde veri toplama aracı olarak “derinlemesine görüşme” olarak ifade edilen görüşme

yönteminin ana paradigması katılımcılar duygularını, bakış açılarını ortaya çıkarmaktır (Baş ve Akturan, 2008: 111).

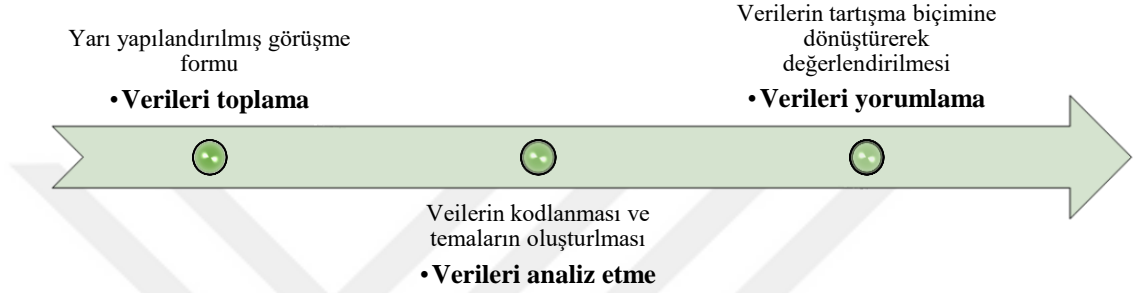
Araştırmanın nitel verileri, okul çevikliği ölçeğinin verilerine göre hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği katılımcılara düşüncelerini ifade etme olanağı verir, derinlemesine bilgi ve esneklik sağlar ve verilerin analizini kolaylaştırır (Merriam ve Tisdell, 2016: 111). Bu durum araştırmacıya önceden hazırlanma olanağı sunarken gerektiğinde araştırmacıya esnek davranma fırsatı vermektedir (Ekiz, 2020). Ayrıca görüşme formunun hazırlanma aşamasında ilgili literatür taraması da yapılmıştır. Görüşme formunun geçerliği için 3 uzmanın değerlendirmesi alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda revize edilen görüşme formu 9 katılımcıyla pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Pilot uygulama sonucunda son düzenlemeler yapılarak görüşme formu nihai şeklini kazanmıştır (EK-5).

Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara yapılan araştırmayla ilgili bilgi verilerek araştırma sürecine katılıp katılmayacağına dair izin alınmıştır. Katılımcılarla görüşmenin yapılacağı yer, gün ve saat belirlenmiştir. Katılımcıların bazıları zaman sıkıntısı nedeniyle okul içinde görüşmeye razı olurken bazılarıyla okul dışında görüşme gerçekleştirilmiştir. Okul içerisinde yapılacak görüşmeler için okul idaresine haber verilerek izinler alınmıştır. Katılımcılarla yapılacak görüşme için görüşme planı oluşturularak katılımcılardan randevu alınmıştır. Görüşmeler 2022 yılının eylül ve ekim aylarında yapılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılardan ses kayıt cihazı kullanılması için izin istenmiş ve onayları alınmıştır. Bunun yanında, araştırmacı görüşme sırasında katılımcı cevaplarını da not etmiştir. Böylece veri kaybı en aza indirerek ses kayıtları ile görüşme sonrası tutulan notlar karşılaştırılmıştır. Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veri toplama sürecini yürütmüş ve görüşmelerin süresi 30-40 dakika arasında değişmiştir. Daha sonra katılımcılarla yapılan görüşmelerdeki ses kayıtları yazılı metin olarak Word belgesi haline getirilmiştir. Bu işlemde VEED uygulaması kullanılmıştır. Böylece 102 sayfadan oluşan katılımcı görüşleri, görüşme sırasında tutulan notlarla da karşılaştırılarak veri kaybının minimum düzeye inmesi sağlanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşme sonucunda oluşturulan temalar, alt temalar, kodlar ve frekans dağılımları EK-6'da verilmiştir.

3.3.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırma sürecinin planlı olması ve araştırmacıya kolaylık sağlaması amacıyla görüşme öncesi katılımcılar için yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiştir. Görüşme formu, katılımcıların demografik özelliklerini içeren bölümün yanı sıra araştırma sorularını kapsayan bölümden meydana gelmektedir.

Nitel çalışma sürecinde Creswell'in (2020: 182) önerdiği araştırma stratejisi izlenmiştir. Nitel çalışma sürecinde uygulanan adımlar Şekil 3.2'de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Nitel Araştırma Adımları

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonrasındaki verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yardımıyla kodlar, alt temalar ve temalar belirlenmiştir. İçerik analizi, verileri anlamlandırmak için, kavram ve temalar arasındaki ilişkileri ortaya çıkararak, bunları okuyucuya açık bir şekilde sunan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242). Başka bir ifadeyle içerik analiziyle verilerin içerisinde saklı olabilecek gerçeklikler gün yüzüne çıkarılmaya çalışılır. Nitel araştırmalarda içerik analizi 4 aşamada yapılır: Bunlara sırasıyla (1) verilerin kodlanması, (2) temaların oluşturulması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların yorumlanmasıdır. Bu bağlamda araştırmada öncelikle nicel boyutlardan hareketle oluşturulan görüşme sorularına verilen yanıtlara bağlı olarak kodlar meydana getirilmiştir. Sonra buna bağlı olarak alt temalar ile temalar oluşturulup yorumlanması yapılmıştır. Ayrıca nitel bulguların analizi sürecinde NVİVO 12.0 Nitel Veri Analiz Programı yardımıyla verilerin depolanması, düzenlenmesi ve kodların oluşturulmasında kolaylık sağlanmıştır (Creswell, 2020: 311).

Nitel verilerin analizi sonunda elde edilen kodlar, alt temalar ve temalar üç uzman görüşü alınarak son hali verilmiştir. Analiz aşamasında “Çevik Lider”, “Çevik Öğretmen”, “Çevik Okul Ortamı” ve “Dış Paydaş İlişkilerinde Çeviklik” başlıkları

altında dört tema belirlenmiştir. Alt temalar ve temalar bulgular bölümünde ayrıntılı şekilde sunulacaktır.

3.3.4.1. Nitel Çalışma Sürecinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda “geçerlik” ve “güvenilirlik” kavramları yerine “inandırıcılık” (trustworthiness) kavramının olmasıyla ilgili öngörüler mevcuttur (Merriam ve Tisdell, 2015). Creswell (2020) ise nitel araştırmalarda inandırıcılığın artırması için “inanılrlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik” ilkelerinden en az birinin uygulanması gerektiğini savunmaktadır. Yapılan bu araştırmada “inanılrlık, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik” ilkeleri inandırıcılığın artması için seçilmiştir.

- ✓ *Inanılrlık*; bu ilkeye ilişkin katılımcı teyidi (*memberchecking*) yapılmıştır. Katılımcı teyidi; her katılımcı görüşmesi sonrasında araştırmacı tarafından tutulan notlar katılımcıya sunularak, verilerin doğruluğunun teyit edilmesidir (Merriam, 2015). Araştırmacı bu bağlamda katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurarak vakit geçirmiş görüşmede tutulan notlar üzerine görüşme sonrasında onlarla değerlendirmeler yapmıştır. Hatta bazı katılımcılarla yeniden görüşerek katılımcı teyidi alınmıştır. Ayrıca katılımcı bu aşamada eklemek ve çıkarmak istediği düşünceleri söyleyerek kendisiyle ilgili verilerin güncelleme sağlanmıştır.
- ✓ *Onaylanabilirlik*; bu ilkenin kapsamı ise araştırmanın nitel sürecinin gerçeği ne kadar yansıttığını gösteren kanıtların gösterilmesidir (Houser, 2015). Bu çalışmada katılımcıların görüş ve düşünceleri ses kayıt cihazı ve tutulan notlarla kayıt altına alınmıştır. Hiçbir değişikliğe uğratılmadan (doğrudan alıntılarla) bulgular bölümünde verilmiştir.
- ✓ *Aktarılabilirlik*; bu ilke için ise çalışma grubu seçiminin nasıl yapıldığı ve katılımcıların demografik özellikleri gibi değişkenlerin açıkça belirtilmesi gerekmektedir (Sharts-Hopko, 2002). Yapılan bu araştırmada aktarılabilirlik ilkesi doğrultusunda katılımcı seçiminin nasıl yapıldığı ve katılımcı özellikleri çalışma grubu bölümünde tablo halinde açıkça sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Nicel ve nitel araştırmaya yönelik veriler bu bölümde iki ayrı başlık halinde incelenmiş olup çözüme ilişkin bulgular sarasıyla verilmiştir.

4.1. Nicel Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde üç alt amaca ilişkin bulgular ele alınmıştır. Bu bulguların ilki olarak Okul Çevikliği Ölçeğine yer verilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi süreci tüm detaylarıyla izah edildikten sonra ikinci olarak; katılımcılarla ilgili bulguların yer aldığı bölüme geçilmiştir. Üçüncü alt amaç ise okul çevikliğinin akademik başarıyla ilişkisine dair olan bulgular başlığı altında ele alınmıştır.

4.1.1. Ölçek Geliştirmeye İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde Okul Çevikliği Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik bulgularına yer verilmiştir.

4.1.1.1. Kapsam Geçerliği

Kapsam (içerik) geçerliliği, ölçek maddelerinin ölçmek istenilen davranışlar bütününe ne derecede temsil ettiğiyle ilgilidir (Büyüköztürk vd., 2017). Bu temsil etme durumu, Lawshe (1975) tarafından geliştirilerek aşamalar olarak verilmiştir:

Aşama 1: Alan uzmanları grubunun oluşturulması

Aşama 2: Ölçek formlarının hazırlanması

Aşama 3: Uzman görüşlerini alma

Aşama 4: Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının belirlenmesi

Aşama 5: Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi

Aşama 6: Ölçeğe son halinin verilmesi

Belirlenen birinci aşama kapsamında çeviklik kavramıyla ilgili eğitim alanında çalışmalar yapan 11 araştırmacıya davette bulunulmuştur. 10 araştırmacının kabul

etmesiyle bir alan uzman grubu oluşturulmuştur. Bunun ardından uzmanların her bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Lawshe(1975) 10 kişilik uzman görüşünde kapsam geçerlik oranının (KGO) asgari 0,62 düzeyinde olması gerektiğini belirtmiştir. Alanyazın okumaları sonucunda oluşturulan 98 maddelik madde havuzu; alan uzmanların görüşleri (KGO) sonucunda 55 madde olarak ölçek formu haline getirilmiştir. Ayrıca geliştirilen okul çevikliği ölçeğinin kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır (KGI=0,86). Bu değer asgari Kapsam Geçerlik Oranı (KGO=0,62) için belirlenen değerden büyük olduğu için ölçeğin kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (KGI> KGO). Sonuç olarak, OÇÖ'nün uzman görüşleri ile kapsam geçerliğini sağladığı söylenebilir.

Alan uzmanlarının görüşleri alınarak oluşturulan deneme ölçeğinin gerçek katılımcılarla pilot bir uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamadan maddelerin anlaşılıp anlaşılmaması, imla hataları ve cevaplama süreleri gibi parametrelerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 5 okul yöneticisi ve 6 öğretmenden oluşan 11 katılımcıya pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan uygulamadan elde edilen veriler 2 uzman ile incelenerek ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri öncesi son hali verilmiştir.

4.1.1.2. Ölçek Geçerlik ve Güvenirlik Bulguları

Bu bölümde Okul Çevikliği Ölçeğinin güvenilirlik analizleri ile Açımlayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizlerine yer verilmiştir.

- ***Açımlayıcı Faktör Analizi***

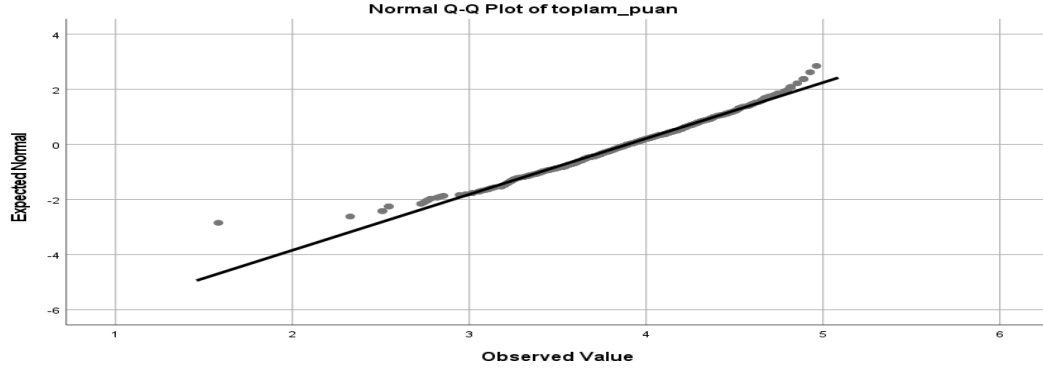
Geçerlilik, ölçülen özelliğin istenen özelliği yansıtmasıdır (Karasar, 2018). Bu kapsamda Okul çevikliği ölçeğinin yapısal geçerliğini test etmek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA'da örneklem büyüklüğü doğru sonuçlar elde etmek için kritiktir. Creswell (2020), AFA için yaklaşık 300 katılımcının yeterli olduğunu belirtirken, başka bir araştırmacı ise çalışma grubu büyüklüğünün madde sayısı arasındaki oranın 5 ile 10 arasında olması gerektiğini savunmuştur (MacCalum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999'dan aktaran Erkuş, 2014: 99). Geliştirilen ölçeğin deneme çalışması İstanbul'un Anadolu yakasındaki ilçelerde gerçekleştirilmiştir. İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Kamu ve özel

okullarda görev yapan toplam 68.776 okul yöneticisi ve öğretmen bulunmaktadır. Comrey ve Lee (1992), örnekleme katılımcı sayısının 50'nin çok zayıf, 100'ün zayıf, 200'ün uygun, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi, 1000 ve üzerinin mükemmel olduğunu ifade etmektedir. Bu çerçevede deneme ölçeği 520 katılımcıyla yapılmıştır. Bu katılımcılardan 472'si ölçeği geri göndermiş, ancak 35 ölçekte eksik veya boş yanıt olduğu için analize alınmamıştır. Örneklem sayısının AFA için yeterli olduğu belirlendikten sonra gözden geçirilen bir başka varsayım verilerin normal dağılım gösterip göstermediğidir. Deneme ölçek verilerinin normal dağılımına ait istatistiksel değerleri Tablo 4.1 'de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Ölçek Taslak Formu Betimsel İstatistik Değerleri

Betimsel Değerler	Değerler
Frekans	437
Aritmetik ortalama	3.76
Ortanca	3.78
Standart sapma	.446
En küçük puan	1,72
En büyük puan	4.80
Ranj	3,08
Çarpıklık	-.418
Basıklık	.602

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi deneme ölçeği normal dağılım göstermektedir. Çünkü basıklık ve çarpıklık değerlerinin normalliğin değerlendirilmesinde en önemli iki unsur olduğu ve değerlerinin ± 1 aralığında kaldığında normal dağılım olduğu görüşü yaygın olarak kullanılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2015; George ve Mallery, 2016; Gravetter vd., 2018). Deneme ölçeğin normal dağılıma uygunluğu Normallik Dağılım Grafiği ile değerlendirilmiştir. Q-Q grafiğinde noktaların 45 derecelik doğruya yakın olması normal dağılımı göstermektedir (Büyüköztürk, 2018). Şekil 4.1'deki grafikler incelendiğinde dağılımın normalliği faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir.



Şekil 4.1: Normallik Dağılım Grafiği

Örneklem büyüklüğünün yeterliliği ve veri yapısının Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için uygunluğu Kaiser -Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett's Testi (Bartlett test of Sphericity) ile test edilmiştir. Tablo 4.2'de Okul Çevikliği Ölçeği için Kaiser-Meyer- Olkin ve Bartlett's Testi neticeleri sunulmuştur.

Tablo 4.2: Okul Çevikliği Ölçeği için Kaiser–Meyer-Olkin ve Bartlett's Test Neticeleri

Kaiser- Meyer- Olkin (KMO)	.943	
Bartlett's Test	<i>Ki-Kare</i>	12953.442
	<i>df</i>	1485
	<i>p</i>	.000

Tablo 4.2'de Okul Çevikliği Ölçeği veri yapısının AFA'ya uygun olup olmadığını belirlemek için yapıla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri (.953) ve Bartlett küresellik testi ki-kare değeri ($\chi^2=14867.52$; $sd=1485$; $p=.000$) bulunmuştur. KMO değerinin .60'ın üzerinde olması ve Bartlett küresellik testinin istatistiksel olarak anlamlı ($p<.05$) çıkması, verilerin AFA için uygun olduğuna işaret etmektedir (Dimitrov, 2012; Huck, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca KMO değerinin .60 üzerinde çıkması yeterli bulursa da alanyazında 0.90-1.00 arası bir KMO değerinin mükemmel olduğu da belirtilmektedir (Field, 2009). Bu sonuçlar alanyazındaki öneriler doğrultusunda değerlendirildiğinde veri setinin, AFA için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin AFA için uygun olması sonrasında ise Temel Bileşenlerin Analizi yapılmıştır. Analiz sonrası ölçekteki maddelerin bulunduğu boyutu ve boyutların birbirine yakın maddeleri göstererek yığılmaya sebep olmaması için birtakım ölçütlere dikkate almak gerekmektedir. Bu ölçütlerden birisi ölçeğin ilk analiz

değerleridir. Tablo 4.3'te 55 maddelik deneme ölçeğinin toplam varyansıya ilk analiz değerleri gösterilmiştir

Tablo 4.3: Okul Çevikliği Ölçeğinin İlk Analiz ve Toplam Varyans Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans	Kümülatif
1.	17.564	31.935	31.935
2.	3.648	6.633	38.568
3.	2.700.	4.91	43.477
4.	2.251	4.093	47.57
5.	1.468	2.67	50.24
6.	1.352	2.458	52.698
7.	1.27	2.31	55.007
8.	1.215	2.208	57.216
9.	1.082	1.968	59.184
10.	1.066	1.939	61122
11.	1.103	1.873	52.995

Tablo 4.3'te sunulan ilk analiz tablosuna göre 1 ve 1'den büyük olan ve %5'ten fazla açıklanan varyans oranına sahip 11 faktör bulunmaktadır. 11 faktör, toplam varyansın %52,995'ini açıklamaktadır.

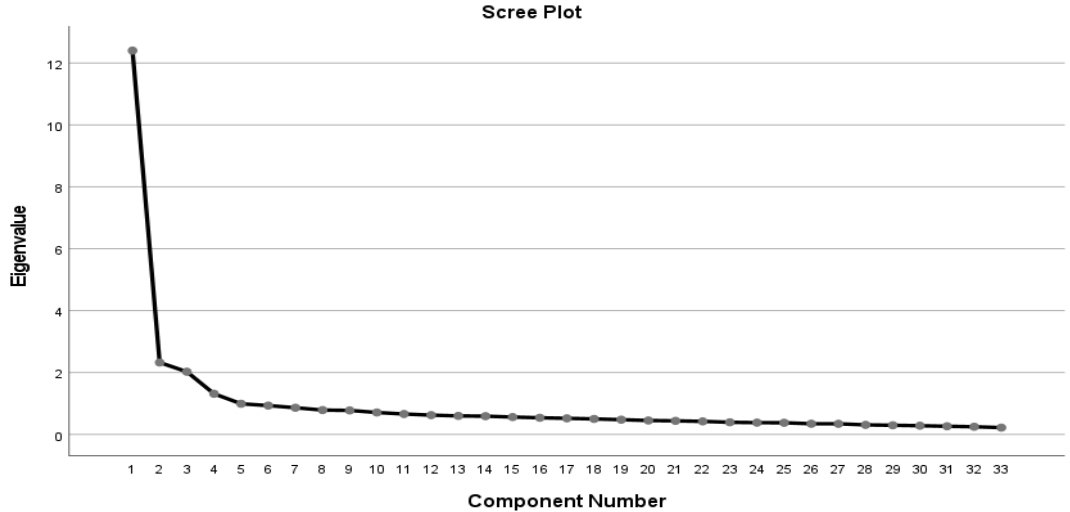
Ölçek maddelerinin ait olduğu alt boyutla ilişkilerinin yüksek olması, o maddelerin buldukları yapıyı ölçmesi anlamına gelmektedir. Madde ile ait olduğu faktör ilişkisini tespit etmek, faktörün yük değerinin en az kaç olması gerektiği ile ilgilidir. Bu ölçüt alanyazında .30 ile .32 (Hair vd., 2014; Tabachnick ve Fidell, 2013) veya ,40 (Costello ve Osborne, 2005) gibi fikirler öne çıkarken (Hair vd., 2014; Büyüköztürk, 2018) .45 üzeri olmasının daha iyi olacağı ifade edilmiştir. Bu sebeple AFA kapsamında madde faktör yükü için .45 alt sınır belirlenmiştir. Maddelerin birden fazla faktöre yük olacağı varsayımıyla doğabilecek binişikliği önlemek için faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az .10 düzeyi (Büyüköztürk, 2018: 135) dikkate alınmıştır. Madde yükleri .45'ten düşük olan ve madde yükleri arasında .10 veya daha az fark olan maddeler ölçekten sırayla elenmiştir. Bu yöntemle ölçekten sırasıyla 1, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 18, 20, 25, 26, 29, 31, 33, 34, 35, 42, 48, 49, 50, 51 olmak üzere toplam 22 madde çıkarılıp 33 maddenin ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Son analiz sonucunda ise ölçeğin faktör değerleri ve açıkladıkları varyanslar Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4. 4: Okul Çevikliği Ölçeği İçin Son Analizde Elde Edilen Özdeğer ve Varyans Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans	Kümülatif
--------	---------	---------	-----------

1.	12.403	37.586	37.586
2.	2.325	7.047	44.633
3.	2.028	6.144	50.777
4.	1.316	3.988	54.765

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere birinci faktörün özdeğeri 12,403 ile diğer faktörlere göre daha yüksektir. Tabloda %54,76'lık toplam varyansın %37,58'i birinci, %7,04'ü ikinci, %6,14'ü üçüncü ve %3,98'i dördüncü faktör tarafından açıklanmaktadır. Faktör sayısının belirlenmesinde sadece özdeğer kriterine dayanmak yeterli olmayabileceği için Yamaç Birikinti (Scree Plot) testi de uygulanmıştır. Çünkü elde edilen değerlerin "a priori" kuramından farklılıklar göstermesi durumunda en uygun yapı bulunana kadar analize devam edilmesi gerekmektedir (Erkuş, 2014: 94-95). Buna göre öz değeri 1 ve üzerinde olan faktörler ile çizgi grafiğindeki ani düşüşler faktör sayısının kaç olması gerektiği konusunda ölçüt kabul edilmiştir (Worthington ve Whittaker, 2006). AFA uygulamasının son döndürmesinden elde edilen Okul Çevikliği Ölçeği Yamaç Grafiği Şekil 4.2'de sunulmuştur.



Şekil 4.2: Okul Çevikliği Ölçeği AFA Uygulamasının Yamaç Grafiği

Şekil 4.2. incelendiğinde dördüncü faktör sonrası faktör öz değerlerinin 1'in altına düştüğü görülmektedir. Bu durum açıklanan toplam varyansı gösteren tabloda da görülmektedir. Buna göre dördüncü bileşenden sonra faktörlerin öz değeri 1'in altına düşmekte ve toplam varyansa katkıları istatistiksel olarak önemsiz hale gelmektedir.

Varyans miktarını maksimize etmek için maddelerin faktörlere dağılımını görmek üzere Varimax dik döndürme analizi uygulanmıştır. Varimax döndürmenin ana hedefi her bir boyut için boyut yüklerinin dağılımını optimize etmektir. Döndürme işlemi esnasında yüksek faktör yükleri daha da artarken, düşük faktör yükleri daha da azalmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Tablo 4.5'te Varimax dik döndürme analizi neticesinde faktörler, faktör maddeleri ve madde yük değerleri gösterilmiştir.

Tablo 4.5: Okul Çevikliği Ölçeği Faktör Madde Yükleri

Madde	1.Faktör	Madde	2.Faktör	Madde	3.Faktör	Madde	4.Faktör
38	.701	5	.806	22	.761	52	.711
40	.699	4	.790	23	.748	53	.693
46	.668	3	.716	24	.711	54	.619
37	.633	2	.706	21	.690	55	.570
45	.531	6	.536	28	.633	30	.546
41	.613	10	.597	19	.608	Toplam Varyans	
39	.609	17	.577	32	.562	1,316	
36	.550	13	.562	27	.545		
43	.548	14	.465	Toplam Varyans		2,028	
44	.525	Toplam Varyans					
47	.523	2,325					
Toplam Varyans		37,586					

Tablo 4.5'te sunulan analiz sonucuna göre ölçekte 33 madde bulunmaktadır. Ölçeğin bu evresinde Varimax döndürme yöntemi ile faktörler arasındaki korelasyonların +1 veya -1'e yaklaştığında boyutlar arasındaki ilişkiler değerlendirilmiş (Hair vd., 2014). Tablodan görüleceği üzere hiçbir madde 0.45'ten düşük yük almamıştır. Birinci faktörün madde yükleri .70 ile .52; ikinci faktörün .80 ile .46; üçüncü faktörün .76 ile .54; dördüncü faktörün .71 ile .54 arasında değişmektedir. Ortaya çıkan 4 faktörün öz değerleri ve toplam varyansı açıklama oranına katkıları Tablo 4.6' da sunulmuştur.

Tablo 4. 6: Okul Çevikliği Ölçeği AFA Uygulaması Faktör Öz Değerleri ve Toplam Varyans Oranları

Boyutlar	Başlangıç Özdeğerleri			Çıkarılmış Kareli Yüklerin Toplamı			Döndürülmüş Kareli Yüklerin Toplamı		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	12.403	37.586	37.586	12.403	37.586	37.586	5.412	16.401	16.401

2	2.325	7.047	44.633	2.325	7.047	44.633	4.917	14.901	31.301
3	2.028	6.144	50.777	2.028	6.144	50.777	4.678	14.175	45.476
4	1.316	3.988	54.765	1.316	3.988	54.765	3.065	9.289	54.765

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi ilk faktörün öz değeri 12,403’tür. İlk faktörden son faktöre gelindiğinde dördüncü faktörün öz değerinin 1,316 olduğu görülmektedir. AFA sonucunda elde edilen dört faktörün toplam varyansı % 54,765’tir. Alanyazında sosyal bilimler alanında %50 düzeyi üzerinde olmasının kabul edilebilir olduğu ifade edilmiştir (Merenda, 1997: 158). Analiz sonucunda 33 maddeden oluştuğu görülen okul çevikliği ölçeğinin boyutları çevik lider, çevik öğretmen, çevik ortam ve dış paydaş ilişkilerinde çeviklik olarak isimlendirilmiştir. Bu boyutların toplam varyansa katkıları sırasıyla % 16,401 %14,901, % 14,175 ve % 9,289’dur.

Maddelerin faktör yük değerinde binişik madde olmaması sebebiyle Okul Çevikliği Ölçeğinin 4 boyutlu olmasına karar verilmiştir. Kuramsal yapıdan hareketle ölçeğin her maddesi incelenmiş ve oluşan alt boyutlarda tanımlanmıştır. Tablo 4.7’de faktör isimleri ve madde sıralamaları gösterilmektedir.

Tablo 4.7: AFA Sonrası Faktör Adları ve Madde Sayıları

Faktör	Madde Sayısı	Maddelerin Eski Sıralaması	Maddelerin Yeni Sıralaması
Çevik Lider	9 Madde	5,4,3,2,6,10,17,13,14	1,2,3,4,5,6,7,8,9
Çevik Öğretmen	8 Madde	22,23,24,21,28,19,32,27	10,11,12,13,14,15,16,17,18
Çevik Okul Ortamı	11 Madde	38,40,46,37,45,41,39,36,43,44,47	19,20,21,22,23,24,25,26,27,28
Dış Paydaş İlişkilerinde Çeviklik	5 Madde	52,53,54,55,30	29,30,31,32,33

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere birinci faktör olan “Çevik Lider” 9 madde (5, 4, 3, 2, 6, 10, 17, 13, 14 maddeleri), ikinci faktör olan “Çevik Öğretmen” 8 madde (22, 23, 24, 21, 28, 19,32, 27 maddeleri), üçüncü faktör olan “Çevik Okul Ortamı” 11 madde (38, 40, 46, 37, 45, 41, 39, 36, 43, 44, 47 maddeleri), dördüncü faktör olan “Dış paydaş İlişkilerinde Çeviklik” 5 maddeden (52, 53, 54, 55, 30 maddeleri) oluşmaktadır.

Okul Çevikliği Ölçeği maddelerinin, ölçeğin toplamı için gerekli olup olmadığına kanıt sunmak için madde-toplam korelasyon değerleri incelenmiştir. Tablo 4.8’de Okul Çevikliği Ölçeğinin toplam puanı ile faktörler arasındaki korelasyon değerleri sunulmuştur.

Tablo 4. 8: Okul Çevikliği Ölçeği Madde-Toplam Korelasyon Değerleri

Alt Boyutlar	Çevik Lider	Çevik Öğretmen	Çevik Okul Ortamı	Dış paydaş ilişkilerinde çeviklik
1-Çevik Lider	1	.545**	.620**	.417**
2-Çevik Öğretmen		1	.706**	.554**
3-Çevik Okul Ortamı			1	.696**
4-Dış Paydaş İlişkilerinde Çeviklik				1
5-Toplam Puan	.792**	.838**	.922**	.769**

Tablo 4.8 incelendiğinde Okul Çevikliği Ölçeğinin madde toplam ile alt temaların korelasyon katsayılarının .922 ile .792 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Alt temalar arası korelasyon katsayılarının ise .706 ile .417 arasındadır. Tablodaki sonuçlara göre faktörlerin ve ölçek toplam puanı pozitif yönde ve anlamlıdır. Korelasyon, iki parametre arasındaki ilişki seviyesini belirlemek ve ifade etmek için yapılmaktadır (Gravetter vd., 2018). Korelasyonun değerleri ± 1 arasında değişim göstermektedir. Korelasyon değeri 1'e yakınsa güçlü, 0'a yakın olduğunda zayıf bir ilişki olduğunu gösterir. Korelasyon katsayısı "1" olduğunda mükemmel pozitif korelasyon olarak; "0" olduğunda iki değişken arasında ilişkinin olmadığını ve "-1" olduğunda ise mükemmel negatif korelasyon olarak ifade edilebilir. Negatif korelasyon, bir değişken değeri yükseldikçe diğerinin düşme eğiliminde olmasıdır (George ve Mallery, 2016; Field, 2018). Ayrıca korelasyon değerlerinin 0.70-1.00 aralığında olması, yüksek; 0.70-0.30 aralığında orta; 0.30- 0.00 aralığında ise düşük seviyede kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2018: 32). Dolayısıyla elde edilen sonuçlardan hareketle alt temalarının aynı yapıyı ölçtüğü ifade edilebilir.

- **Doğrulayıcı Faktör Analizi**

AFA'dan sonra ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi'ne (Confirmatory Factor Analysis- CFA [DFA]) geçilmiştir. Farklı bir ifadeyle DFA, AFA ile ortaya konulan bir teoriyi test eden bir analizdir (Worthington ve Whittaker, 2006). Okul Çevikliği Ölçeği DFA verilerinin normal dağılımına ait istatistiksel değerler Tablo 4. 9'da verilmiştir.

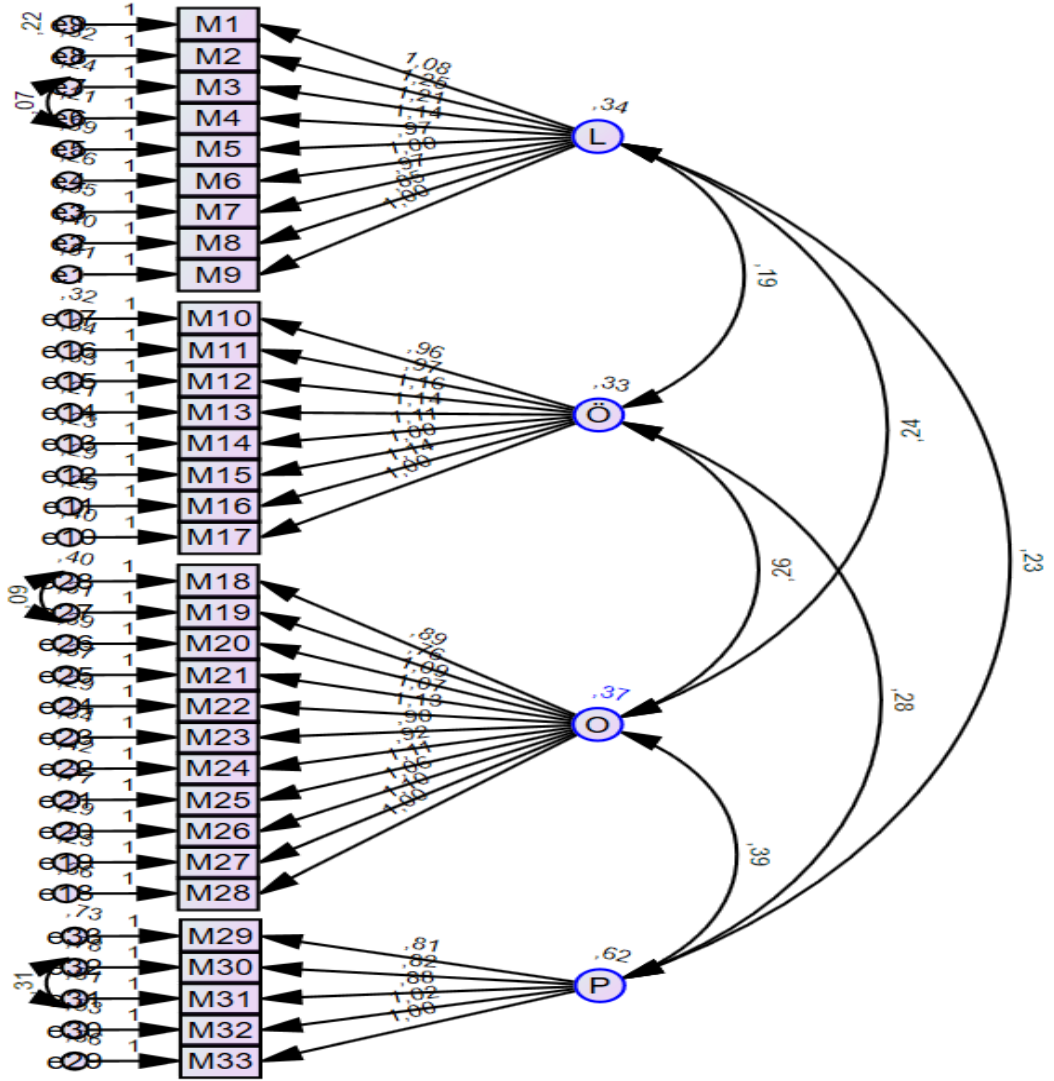
Tablo 4. 9: Okul Çevikliği Ölçeği Betimsel İstatistik Değerleri

Betimsel Değerler	Değerler
Frekans	683
Aritmetik ortalama	3.920
Ortanca	3.941
Standart sapma	.559
En küçük puan	2

En büyük puan	5
Ranj	3
Çarpıklık	-.449
Basıklık	.252

Tablo 4.9 incelendiğinde Okul Çevikliği Ölçeğinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Çünkü basıklık ve çarpıklık değerlerinin normalliğin değerlendirilmesinde en önemli iki unsur olduğu ve değerlerinin ± 1 aralığında kaldığında normal dağılım olduğu belirtilmektedir (George ve Mallery, 2016; Gravetter vd., 2018; Tabachnick ve Fidell, 2015).

DFA için AMOS paket programı kullanılmıştır. Okul Çevikliği Ölçeği için yapılan DFA sonucunda, gizil değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişki değerlerini gösteren path diyagramı Şekil 4.3'te verilmiştir. Modelde yer alan ölçek boyutları sırasıyla; “çevik lider (*L*)”, “çevik öğretmen (*Ö*)”, “çevik okul ortamı (*O*)” ve “dış paydaş ilişkilerinde çeviklik (*P*)” olarak tanımlanmıştır.



Şekil 4. 3: Öğrenme Çevikliği Ölçeği I. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Okul Çevikliği Ölçeği için uygulanan birinci düzey DFA sonucunda elde edilen model Şekil 4.3'te gösterilmiştir. Modelde yer alan standardize edilmiş değerler incelendiğinde örtük değişkenleri açıklamada bu değerlerin yeterli olduğu görülmektedir.

DFA gizli değişkenlerin yorumlanması bakımından kullanılmaktadır (Çokluk vd., 2018). DFA'da Okul Çevikliği Ölçeğinin değerlendirilmesi için uyum indekslerinin ölçütlerine başvurulmuştur. Bu sebeple uyum indeks değerleri alanyazında önerilen (Tabachnick ve Fidell, 2013; Hair vd., 2014; Schumacker ve Lomax, 2010; Kline, 2011) iyi uyum sınırları, kabul edilebilir değerler ve okul çevikliği ölçeğinin birinci düzey DFA uygulamasında ulaşılan değerler Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4. 10: Okul Çevikliği Ölçeği Uyum İndeks Değerleri

	X^2	X^2/df	GFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA	RMR
İlk sonuç	1.665.017	3.405	.864	.913	.906	.913	.059	.042
1.Modifikasyon (m31-m32)	1.545.816	3.168	.874	.922	.915	.922	.056	.039
2.Modifikasyon (m6-m7)	1.496.463	3.073	.878	.925	.919	.925	.055	.038
3.Modifikasyon (m27-m28)	1.455.294	2.994	.881	.928	.922	.928	.054	.038
<i>Kabul Edilebilir Değerler</i>		<5	>0.85	>0.90	>0.90	>0.90	<0.08	<0.08
<i>İyi Uyum Değerleri</i>		<3	>0.90	>0.95	>0.95	>0.95	<0.05	<0.05

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi uyum iyiliği değerleri incelenmiş ve değerlerin iyileşmesi için modifikasyon önerileri dikkate alınmıştır. x^2/df değerinin 3'ün altında olması iyi bir uyuma sahip olduğuna işaret etmektedir (Hair vd. 2014: 630). Ölçeğin x^2/df değerinin 2,994 olarak elde edilmesi iyi bir uyum göstergesidir. RMSEA değeri için alanyazında 0'a yaklaştıkça uyum değerinin yükseldiği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013: 721). Ölçeğin RMSEA değeri ,054 ile kabul edilebilir düzeydedir. Yine alanyazında CFI, TLI, GFI, IFI, değerlerinin ise 0 ile 1 arasında değerler aldığı ve 1'e yaklaştıkça uyum değerinin arttığı belirtilmiştir (Kline, 2011: 208; Worthington ve Whittaker, 2006: 829; Schumacker ve Lomax, 2010: 76). Okul çevikliği ölçeğinin CGI, GFI, TLI, IFI değerlerinin alanyazında belirtilen kabul edilebilir değerlerinin üzerinde olduğu görülmektedir.

DFA'dan sonra ölçüt geçerliği için korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçüt geçerliliğinde hedeflenen, geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış benzer özelliklere sahip bir ölçek ile karşılaştırarak ölçeğin performans gücünü tahmin etmektir (Seçer, 2015). Ölçeğin ölçüt geçerliğini tespit etmek için Sharif ve Zhang'in (1999) geliştirdiği ve Türkçe 'ye uyarlaması da yapılmış olan Örgütsel Çeviklik Ölçeği kullanılmıştır (Akkaya ve Tabak, 2018). Bu bağlamda Okul Çevikliği Ölçeği ile Örgütsel Çeviklik Ölçeği arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayısı Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 11: Okul Çevikliği Ölçeği ile Örgütsel Çeviklik Ölçeği Arasındaki İlişki

	N	Örgütsel Çeviklik
Okul Çevikliği	78	.62*
<i>Çevik Lider</i>		.28*
<i>Çevik Öğretmen</i>	78	.56*
<i>Çevik Okul Ortamı</i>		.79*
<i>Dış Paydaş İlişkilerinde Çeviklik</i>		.44*

Tablo 4.11’de tespit edildiği üzere Okul Çevikliği Ölçeği ile Örgütsel Çeviklik Ölçeği arasında $r=.62$ düzeyinde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

4.1.1.3.2. Güvenirlilik Analizleri

Güvenirlilik, ölçülen değişkenin gerçek değerine ne kadar uyumlu olduğunu ve ölçümün ne kadar sistematik olmadığını gösteren bir istatistiksel kriterdir (Hair vd., 2014: 6). Dört faktörlü ölçek taslağının güvenirliliğini test etmek için, Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı, madde-toplam korelasyonu, madde-kalan korelasyonu, alt-üst %27 grup karşılaştırması, test-tekrar test analizleri gibi çeşitli güvenirlilik analiz yöntemleri uygulanmıştır. Tablo 4.12’de Okul Çevikliği Ölçeğinin güvenirlilik katsayıları verilmiştir.

Tablo 4. 12: Ölçeğin Bütünü ve Her Bir Alt Ölçüt İçin Güvenirlilik İndeksleri

Faktör	Cronbach’s Alpha Değeri
Çevik Lider	.909
Çevik Öğretmen	.889
Çevik Okul Ortamı	.866
Dış Paydaş İlişkilerinde Çeviklik	.914
<i>Toplam</i>	.954

Cronbach’s Alpha değerinin genel kabule göre 0,70’ten büyük olması veya 1’e yakın olması ölçeğin güvenilir olduğunun bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2011; Şeker ve Gençdoğan, 2014). Tablo 4.12 incelendiğinde ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach $\alpha=.954$ olarak hesaplanmıştır ve alt boyutların iç tutarlılık değerleri $\alpha_{max}=.914$ (Dış Paydaş) ile $\alpha_{min}=.866$ (Çevik Okul Ortamı) arasında değişmektedir. Okul Çevikliği Ölçeğinin iç tutarlılığını ölçen Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları, ölçeğin yüksek bir güvenirliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Bir diğer güvenirlilik testi ise Madde-toplam ve madde-kalan korelasyon analizleri yapılarak, her bir maddenin ölçeğin bütünüyle olan ilişkisi belirlenmiştir. Madde-toplam korelasyonu değerleri, maddelerin ölçeğe katkısını gösteren bir göstergedir.

.30 ve üzeri değer alan maddeler ölçeğe iyi uyum sağlarken, .20 ve altı değer alan maddeler ölçekten çıkarılmalıdır (Büyüköztürk, 2018). Tablo 4.13'te Okul Çevikliği Ölçeği madde toplam ve madde kalan korelasyon analizine yer verilmiştir.

Tablo 4.13: Okul Çevikliği Ölçeği Madde Toplam ve Madde Kalan Puan Korelasyon Değerleri

Faktör	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Kalan Korelasyon
Çevik Lider		
1. Okul müdürümüz öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik eder.	.665	.640
2. Okul müdürümüz karar verme sürecine ilgili kişileri dâhil eder.	.629	.597
3. Okul müdürümüz olumsuz durumlara karşı çözüm odaklı yaklaşır.	.612	.582
4. Okul müdürümüz mevcut durumu sorgulayarak yeni öneriler sunar.	.647	.620
5. Okul müdürümüz hızlı karar alır.	.583	.553
6. Okul müdürümüz eğitim-öğretimdeki yenilikleri takip eder.	.639	.613
7. Okul müdürümüz riskli durumlarda veya kriz anında inisiyatif alır.	.602	.573
8. Okul müdürümüz okul dışındaki paydaşlarla(Kamu, STK ve özel kuruluşlar vs.) iş birliği kurar.	.573	.542
9. Okul müdürümüz çalışanlar arasında iş birliğini teşvik eder.	.613	.585
Çevik Öğretmen		
10. Okulumuzdaki öğretmenler eğitim-öğretimdeki değişimi öngörerek gereğini yaparlar.	.672	.647
11. Okulumuzdaki öğretmenler bilişim teknolojilerini kullanma konusunda beceriklidirler.	.609	.580
12. Okulumuzdaki öğretmenler belirsiz ve zor durumları bir öğrenme fırsatı olarak algırlar.	.635	.605
13. Okulumuzdaki öğretmenler deneyimlerinden öğrenerek yüksek performans sergilerler.	.677	.652
14. Okulumuzdaki öğretmenler yeniliklere ve gelişmelere uyum sağlamada hızlıdır.	.664	.639
15. Okulumuzdaki öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetlerinde iş birliği içinde çalışırlar.	.637	.610
16. Okulumuzdaki öğretmenler mesleki açıdan sürekli kendilerini geliştirirler.	.679	.653
17. Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerin kendi kendine öğrenmeleri için ortamlar oluştururlar.	.646	.618
Çevik Okul Ortamı		
18. Okulumuzdaki eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencinin ihtiyaçlarına göre hareket edilir.	.660	.633
19. Okulumuzdaki eğitim-öğretim faaliyetlerinde okulun değerleri dikkate alınır.	.642	.618
20. Okulumuzda motivasyon artırıcı faaliyetler yapılır.	.690	.663
21. Okulumuzda öğrenci fikirlerinin eğitim-öğretim faaliyetlerini geliştirdiğine inanılmaktadır.	.698	.672
22. Okulumuz kaynakları etkili ve verimli kullanılır.	.736	.713
23. Okulumuzda öğrencilerin güven duyabileceği bir ortam vardır.	.645	.619
24. Okulumuzda öğrencilere kariyer planlamaları doğrultusunda rehberlik edilir.	.640	.612
25. Okulumuzda nitelikli bir eğitim-öğretim için fiziksel donanım yeterlidir.	.579	.537

26.	Okulumuzdaki eğitim-öğretim faaliyetlerinde geri bildirim önem verilir.	.728	.705
27.	Okulumuzda "daha iyi eğitim için" etkinlikler yapılır.	.759	.739
28.	Okulumuzda beklenmedik bir sorunun çözümünde tüm çalışanlar ortak hareket eder.	.711	.687

Dış Paydaş İlişkilerinde Çeviklik

29.	Okulumuzdaki öğretmenlere teknolojik becerilerinin artmasına yönelik eğitimler verilir.	.585	.546
30.	Velilerimiz kendisinden beklenenleri yerine getirmede sorumluluk sahibidirler.	.526	.481
31.	Okulumuzda eğitim kalitesini artırmak için velilerin tecrübelerinden yararlanır.	.563	.522
32.	Okulumuzda sosyal etkinliklere (kültür, sanat ve spor vb.) uzman kişiler davet edilir.	.616	.577
33.	Okulumuz diğer okullar ile iş birliği içerisinde.	.669	.638

Tablo 4.13 incelendiğinde Okul Çevikliği Ölçeğinin madde toplam korelasyon değerlerinin $r=.21$ ile $r=.45$ aralığında olduğu görülmektedir. Ölçekteki tüm maddelerin $.20$ değerinden büyük ve $.001$ düzeyinde anlamlı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu işlemin ardından bir diğer güvenilirlik analiz olarak Okul Çevikliği Ölçeğinin madde ayırt edicilik indeksi yapılmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi, bir maddenin ölçeğin genel amacına ne kadar uygun olduğunu belirleyen bir istatistiksel ölçüttür. Bu indeks, ölçekten yüksek ve düşük puan alanların, o maddeyi doğru yanıtlama oranlarını karşılaştırarak hesaplanır (Cohen ve Swerdlik, 2018). Bu analizin yapılmasındaki amaç, maddeye cevap olarak düşük ve yüksek puan veren gruplar arasında, farklılaşma olup olmadığını tespit etmek ve ölçeğin ayırt etme gücünü ortaya koymaktır (Büyüköztürk, 2011). Bu bağlamda madde ayırt edicilik analizi, "bağımsız örneklem t testi" kullanılarak, testin alt ve üst çeyreklerindeki (%27'lik) kişilerin toplam puanlara göre verdikleri değerler karşılaştırılmıştır. Toplam puanlar küçükten büyüğe sıralandıktan sonra, 437 katılımcının alt %27 ve üst %27'lik grupları (118 kişi) oluşturulmuştur. Alt-üst %27'lik grupların puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Tablo 4.14'te bu testin sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 14: Alt-Üst %27'lik Grupların Bağımsız T Testi

	Madde	Grup	N	Ort.	ss	t	Sd	p
Çevik Lider	M1	Alt %27	118	3,84	0,679	-13,859	236	.000
		Üst %27	118	4,84	0,392	-13,859	236	
	M2	Alt %27	118	3,6	0,849	-13,409	236	.000
		Üst %27	118	4,78	0,436	-13,409	236	
	M3	Alt %27	118	3,85	0,735	-13,287	236	.000
		Üst %27	118	4,88	0,417	-13,287	236	

M4	Alt %27	118	3,72	0,727	-14,549	236	.000	
	Üst %27	118	4,83	0,399	-14,549	236		
M5	Alt %27	118	3,57	0,722	-12,764	236	.000	
	Üst %27	118	4,65	0,576	-12,764	236		
M6	Alt %27	118	3,81	0,584	-14,787	236	.000	
	Üst %27	118	4,8	0,425	-14,787	236		
M7	Alt %27	118	3,56	0,768	-12,175	236	.000	
	Üst %27	118	4,59	0,51	-12,175	236		
M8	Alt %27	118	3,73	0,7	-10,603	236	.000	
	Üst %27	118	4,58	0,528	-10,603	236		
M9	Alt %27	118	3,79	0,705	-12,689	236	.000	
	Üst %27	118	4,8	0,499	-12,671	236		
Çevik Öğretmen	M10	Alt %27	118	3,67	0,68	-11,383	236	.000
		Üst %27	118	4,64	0,622	-11,383	236	
	M11	Alt %27	118	3,47	0,688	-13,671	236	.000
		Üst %27	118	4,59	0,573	-13,671	236	
	M12	Alt %27	118	3,14	0,777	-14,047	236	.000
		Üst %27	118	4,44	0,634	-14,047	236	
	M13	Alt %27	118	3,57	0,66	-13,647	236	.000
		Üst %27	118	4,6	0,492	-13,647	236	
	M14	Alt %27	118	3,47	0,65	-15,181	236	.000
		Üst %27	118	4,67	0,556	-15,181	236	
	M15	Alt %27	118	3,64	0,722	-13,547	236	.000
		Üst %27	118	4,74	0,497	-13,547	236	
	M16	Alt %27	118	3,24	0,649	-15,932	236	.000
		Üst %27	118	4,54	0,608	-15,932	236	
	M17	Alt %27	118	2,81	0,987	-11,785	236	.000
		Üst %27	118	4,27	0,912	-11,785	236	
	Çevik Okul Ortamı	M18	Alt %27	118	3,31	0,734	-13,604	236
Üst %27			118	4,5	0,61	-13,604	236	
M19		Alt %27	118	3,36	0,746	-13,783	236	.000
		Üst %27	118	4,51	0,519	-13,783	236	
M20		Alt %27	118	3,66	0,754	-12,183	236	.000
		Üst %27	118	4,68	0,504	-12,183	236	
M21		Alt %27	118	3,31	0,781	-14,504	236	.000
		Üst %27	118	4,58	0,544	-14,504	236	
M22		Alt %27	118	3,29	0,775	-14,662	236	.000
		Üst %27	118	4,57	0,547	-14,662	236	
M23		Alt %27	118	3,49	0,793	-14,119	236	.000
		Üst %27	118	4,69	0,466	-14,119	236	
M24		Alt %27	118	3,71	0,693	-12,492	236	.000
		Üst %27	118	4,72	0,537	-12,492	236	
M25		Alt %27	118	3,3	0,755	-15,381	236	.000
		Üst %27	118	4,61	0,54	-15,381	236	
M26		Alt %27	118	2,71	0,979	-11,997	236	.000
	Üst %27	118	4,14	0,85	-11,997	236		
M27	Alt %27	118	3,27	0,636	-17,362	236	.000	
	Üst %27	118	4,62	0,553	-17,362	236		
M28	Alt %27	118	3,38	0,626	-18,168	236	.000	
	Üst %27	118	4,71	0,491	-18,168	236		
Dış Paydaş	M29	Alt %27	118	3,31	0,803	-15,758	236	.000
		Üst %27	118	4,69	0,501	-15,758	236	
	M30	Alt %27	118	2,26	0,821	-10,868	236	.000
		Üst %27	118	3,58	1,025	-10,868	236	
M31	Alt %27	118	2,53	0,824	-11,232	236	.000	

	Üst %27	118	3,8	0,902	-11,232	236	
M32	Alt %27	118	3,03	0,991	-11,916	236	
	Üst %27	118	4,39	0,751	-11,916	236	.000
M33	Alt %27	118	3,09	0,837	-13,97	236	
	Üst %27	118	4,47	0,663	-13,97	236	.000

Tablo 4.14 incelendiğinde ölçek maddeleri %27'lik alt ve üst gruplar tarafından ($p<.001$) anlamlı ve maddelerin güvenilirlik düzeyinin yüksek ve maddelerin beklenen düzeyde ayırt edici olduğu görülmektedir.

Ölçeklerin güvenilirliğini belirlemedeki bir diğer ölçüt ise test- tekrar test yöntemidir. Bu yöntemde ölçeğin belli bir aralıktan sonra tekrar aynı kişilere uygulanmasıyla elde edilen korelasyon puanının güçlü olması güvenilirliğin ve kararlılığın yüksek olduğunu gösterir (DeVellis, 2017: 51-52; Özdamar, 2016: 85). Test-tekrar test yöntemi ile ölçeğin zaman içindeki kararlılığı test edilmiştir. Bu yöntem için İstanbul Sancaktepe'de çalışan 78 okul yönetici ve öğretmen, dört hafta ara ile iki kez ölçeği yanıtlamıştır. Tablo 4.15'te iki uygulama arasındaki puanların korelasyon katsayıları sunulmuştur.

Tablo 4.15: Test-Tekrar Test Korelasyon Katsayıları

	N	r	p		N	r	p
M1-M1	78	.507	.000	M18-M18	78	.527	.000
M2-M2	78	.487	.000	M19-M19	78	.475	.000
M3-M3	78	.601	.000	M20-M20	78	.576	.000
M4-M4	78	.587	.000	M21-M21	78	.487	.000
M5-M5	78	.576	.000	M22-M22	78	.398	.000
M6-M6	78	.617	.003	M23-M23	78	.620	.000
M7-M7	78	.532	.000	M24-M24	78	.401	.000
M8-M8	78	.384	.000	M25-M25	78	.505	.001
M9-M9	78	.548	.000	M26-M26	78	.293	.000
M10-M10	78	.560	.000	M27-M27	78	.314	.000
M11-M11	78	.409	.000	M28-M28	78	.331	.000
M12-M12	78	.513	.001	M29-M29	78	.466	.000
M13-M13	78	.484	.043	M30-M30	78	.311	.000
M14-M14	78	.491	.000	M31-M31	78	.426	.004
M15-M15	78	.409	.000	M32-M32	78	.345	.000
M16-M16	78	.503	.000	M33-M33	78	.489	.000
M17-M17	78	.399	.000				

Tablo 4.15'te test tekrar test yöntemi ile ulaşılan veriler arasındaki Pearson Korelasyon Katsayı değerleri $r=.31$ ile $r=.62$ aralığında değiştiği görülmektedir. Bu değerler, test tekrar test uygulamasının pozitif yönlü ve anlamlı ($p<.05$) olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Okul Çevikliği Ölçeğinin zaman içinde yapı geçerliliğini koruduğunu ortaya koymaktadır. Tablo 4.16'da test tekrar test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için bağımlı grup t testi uygulanmıştır.

Tablo 4. 16: Test-Tekrar Test Bağımlı T-Testi Sonuçları

İlk-Son Uygulama	N	Ort	ss	t	sd	p
M1-M1	78	-.063	.773	-.402	78	.689
M2-M2	78	.050	.741	1.358	78	.171
M3-M3	78	.037	.823	.357	78	.456
M4-M4	78	.050	.749	.670	78	.325
M5-M5	78	-.012	.650	-.555	78	.125
M6-M6	78	.075	.608	.191	78	.741
M7-M7	78	.088	.706	.524	78	.852
M8-M8	78	.063	.670	.658	78	.963
M9-M9	78	-.021	.821	-1.056	78	.321
M10-M10	78	-.037	.735	-.956	78	.369
M11-M11	78	.113	.741	.636	78	.258
M12-M12	78	-.112	.675	-.847	78	.147
M13-M13	78	.012	.589	.231	78	.069
M14-M14	78	-.164	.691	-.587	78	.187
M15-M15	78	.025	.598	.522	78	.789
M16-M16	78	.036	.742	.452	78	.507
M17-M17	78	.037	.763	.489	78	.469
M18-M18	78	.045	.638	.587	78	.401
M19-M19	78	.102	.602	1.101	78	.308
M20-M20	78	.087	.703	.898	78	.603
M21-M21	78	.045	.688	.555	78	.437
M22-M22	78	.089	.677	.686	78	.101
M23-M23	78	-.014	.748	-.201	78	.503
M24-M24	78	-.026	.759	-.363	78	.171
M25-M25	78	.038	.659	.451	78	.179
M26-M26	78	.082	.668	.856	78	.601
M27-M27	78	.071	.739	.785	78	.773
M28-M28	78	-.010	.721	-.656	78	.683
M29-M29	78	.021	.599	.653	78	.603
M30-M30	78	.068	.601	.854	78	.511
M31-M31	78	.042	.605	.591	78	.221
M32-M32	78	.031	.598	.482	78	.333
M33-M33	78	-.063	.731	-.727	78	.550

p<.05

Tablo 4.16’da Okul Çevikliği Ölçeğinin test tekrar test puanları arasındaki bağımlı t testi sonucunun (p<.05) anlamlı olarak görülmektedir. Bu sonuç, iki uygulama arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmektedir (Patton, 2017: 272). Sonuç olarak elde edilen toplam veriler ölçeğin kararlı ve anlamlı olduğunu ve sosyal bilimler alanı için yeterli yüksekliğe sahip olduğunu göstermektedir.

4.1.2. Fark Testlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların demografik özelliklerine göre Okul Çevikliği Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı farklar olup olmadığı

incelenmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre uygulanan bağımsız gruplar *t* testi neticeleri Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 17: Katılımcıların Okul Çevikliği Ölçeği Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırması

Cinsiyet	N	M	sd	Shx	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Kadın	352	3.919	.466	.025	.169	533	.251
Erkek	181	3.977	.480	.037			

M : Ortalama, sd: standart sapma, Shx: standart hata ortalaması, t: t değeri, df: serbestlik derecesi, p: anlamlılık

Tablo 4.17 incelendiğinde katılımcıların okul çevikliği algılarının cinsiyete göre anlamlı değişiklik göstermediği tespit edilmiştir ($t=.169$; $p>.05$). Başka bir ifadeyle kadın ($M=3.919$; $ss=.466$) ve erkek ($M=3.977$; $ss=.480$) öğretmenler çalıştıkları okulların çeviklik düzeylerini benzer düzeyde algılamaktadırlar.

Katılımcıların çalıştıkları okul türüne göre yapılan Bağımsız Gruplar *t* Testi Sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4. 18: Katılımcıların Okul Çevikliği Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırması

Okul Türü	N	M	sd	Shx	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Özel okul	92	3.989	.446	.056	1.174	533	.547
Devlet Okulu	441	3.915	.473	.022			

Okul çevikliği ölçeğine katılanların görev yaptıkları okul türüne göre karşılaştırıldığı bağımsız gruplar *t* testi sonucunda (bkz. Tablo 4.18), özel ve devlet okul farklılığının anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=1.174$; $p>.05$). Farklı bir ifadeyle özel okul ($M=3.989$; $ss=.446$) ve devlet okulunda ($M=3.915$; $ss=.473$) görev yapan öğretmenler okulların çeviklik düzeylerini benzer düzeyde algılamaktadırlar.

Katılımcıların mezuniyetlerine göre uygulanan Bağımsız Gruplar *t* Testi neticeleri Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 19: Katılımcıların Okul Çevikliği Ölçeği Puanlarının Mezuniyetlerine Göre Karşılaştırılması

Mezuniyet	N	M	sd	Shx	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Lisans	463	3.88	.458	.056	1.154	533	.816
Lisansüstü	70	3.96	.473	.022			

Okul çevikliği ölçeğine katılanların mezuniyetlerine göre karşılaştırıldığı bağımsız gruplar *t* testi sonucunda (bkz. Tablo 4.19), lisans ve lisansüstü mezuniyet farklılığının anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=1.154$; $p>.05$). Farklı bir ifadeyle

lisans (M=3.88; ss=.473) ve lisansüstü (M=3.96; ss=.458) mezunu olan öğretmenler okulların çeviklik düzeylerini benzer düzeyde algılamaktadırlar.

Katılımcıların okul çevikliği düzeylerinin kıdem durumlarına bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 4.20’de bu analize ait sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 4. 20: Katılımcıların Okul Çevikliği Ölçeği Puanlarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Kıdem	N	M	ss	Varyansın Kaynağı	KT	KO	F	P
5 yıl ve altı	205	3.91	.476	Gruplar arası	1.808	.362	1.158	.676
6-10 yıl	162	3.93	.448					
11-15 yıl	85	3.86	.431	Grup içi	211.411	.312		
16-20 yıl	46	4.05	.477					
21-25 yıl	23	3.86	.412	TOPLAM	213.219			
26 yıl ve üstü	13	3.96	.473					
TOPLAM	533	3.92	.459					

sd: standart sapma, KT: kareler toplamı, KO: kareler ortalaması, F: faktör, p: anlamlılık

Tablo 4.20 incelendiğinde katılımcıların kıdemlerinin okul çevikliği düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (F=1.15; p>.05). Farklı bir ifadeyle öğretmenler farklı mesleki kıdemlere sahip olsalar da okulların çeviklik düzeylerini benzer düzeyde algılamaktadırlar.

Katılımcıların yaşlarına göre okul çevikliği düzeylerinin ayrılıp ayrılmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) neticesi Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4. 21: Katılımcıların Okul Çevikliği Ölçeği Puanlarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

Yaş	N	M	ss	Varyansın Kaynağı	KT	KO	F	P
25 yaş altı	56	3.83	.540	Gruplar arası	2.216	.554	1.781	.117
36-35	316	3.91	.549					
36-45	130	3.99	.520	Grup içi	211.003	.311		
46-55	20	3.82	.577					
55 yaş ve üstü	11	4.05	.387	TOPLAM	213.219			
TOPLAM	533	3.92	.559					

Tablo 4.21’de öğretmenlerin yaş gruplarına göre okul çevikliği düzeylerinde anlamlı bir ayrım olmadığı tespit edilmiştir (F=1.781; p>.05). Farklı bir ifadeyle öğretmenler

farklı yaşlarda olsalar da okulların çeviklik düzeylerini benzer düzeyde algılamaktadırlar.

Katılımcıların okul çevikliği düzeylerinin okul mevcudu değişkenine göre ayrılıp ayrılmadığını belirlemek için uygulanacak yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.22’ de verilmiştir.

Tablo 4. 22: Katılımcıların Okul Çevikliği Ölçeği Puanlarının Okul Mevcuduna Göre Karşılaştırılması

Okul Mevcudu	N	M	ss	Varyansın Kaynağı	KT	KO	F	P
500 öğrenci ve altı	41	3.97	.523	Gruplar arası	1.119	.373	1.194	.053
501-900	133	3.97	.557					
901-1200	150	3.89	.519	Grup içi	212.100	.312		
1201 +	209	3.89	.573	TOPLAM	213.219			
TOPLAM	533	3.92	.559					

Tablo 4.22 incelendiğinde katılımcıların okul mevcudu değişkeninde okul çevikliği düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (F=1.194; p>.05). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin görev yaptıkları okulların öğrenci mevcutları farklı olsa da okulların çeviklik düzeylerini benzer düzeyde algılamaktadırlar.

4.1.3. Okul Çevikliği ile Akademik Başarı (LGS) Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Okul çevikliği ile öğrencilerin akademik başarıları (LGS) arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek için korelasyon analizi bulguları Tablo 4.23’te sunulmuştur.

Tablo 4. 23: Okul Çevikliği ile Akademik Başarı Arasındaki Korelasyon Analizi

	Okul Çevikliği toplam	Boyutlar				
		Çevik Lider	Çevik Öğretmen	Çevik Okul Ortamı	Dış Paydaş İlişkilerinde Çeviklik	
2021 LGS	r	.286*	.129*	.181*	.317**	.281**
	p	.000	.006	.000	.000	.000
	N	533	533	533	533	533
2022 LGS	r	.301*	.147*	.195*	.326**	.290**
	p	.000	.002	.000	.000	.000
	N	533	533	533	533	533

Tablo 4.23’te verilen pearson korelasyon analizine göre katılımcıların okul çevikliği algıları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında 2021 yılında yapılan liselere giriş sınavı (LGS) ile OÇÖ arasında (r=.286; p<.05) pozitif yönde ve düşük düzeyde

anlamli bir iliŒki olduğu görülmektedir. Ayrıca 2022 yılında yapılan liselere giriŒ sınavı (LGS) ile OÇÖ'nin alt boyutlarından "evik lider" arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ($r=.147$; $p<.05$); "evik Ğretmen" arasında pozitif yönde ve dŒk düzeyde ($r=.195$; $p<.05$); "evik okul ortamı" arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.326$; $p<.05$) ve "dıŒ paydaŒ iliŒkilerinde çeviklik" arasında pozitif yönde ve dŒk seviyede ($r=.290$; $p<.05$) anlamli bir iliŒki tespit edilmiŒtir.

Okul evikliğinin öğrencilerin akademik baŒarıları (LGS) zerindeki etkisini belirlemek için basit regresyon analizi kullanılmıŒtır. Tablo 4.24'te bu analize ait sonuçlar gsterilmiŒtir.

Tablo 4. 24: Okul evikliğinin Akademik BaŒarıyı Yordamasına İliŒkin Basit Regresyon Analizi

Bağımsız DeĐiŒken	Bağımlı DeĐiŒken	Faktörler	(β)	t	p	R	R ²	F	P
Okul evikliği	2021 (LGS)	evik lider	.129	2.779	.000	.286	.082	40.483	.000
		evik Ğretmen	.181	18.626	.000				
		evik okul ortamı	.317	14.599	.000				
		DıŒ paydaŒ iliŒkilerinde eviklik	.281	7.284	.000				
	2022 (LGS)	evik lider	.147	20.157	.000	.301	.091	45.399	.000
		evik Ğretmen	.195	19.707	.000				
		evik okul ortamı	.326	15.716	.000				
		DıŒ paydaŒ iliŒkilerinde eviklik	.290	7.897	.000				

Tablo 4.24'te okul çevikliğiyle akademik baŒarı (LGS) arasında 2021 yılında dŒk seviyede ve pozitif ($R=.286$; $p<.05$), 2022 yılında ise orta düzeyde ve pozitif ($R=.301$; $p<.05$) yönde anlamli bir iliŒki olduğu görülmektedir. Ayrıca okul evikliği, akademik baŒarıyı anlamli bir Œekilde yordamaktadır ($R^2=.082$; $p<.05$). Bu sonuç, okul evikliği düzeyinin akademik baŒarıdaki toplam varyansın yaklaŒık %9'unu açıkladığını göstermektedir ($F=45.399$; $p<.01$). Ayrıca okulların evik olma düzeylerinin öğrencilerin akademik baŒarı performanslarını olumlu yönde etkilediği belirtilebilir. Aynı zamanda evik okul ortamının yaklaŒık .326 birimlik, dıŒ paydaŒ iliŒkilerinde evik olmanın akademik baŒarıda .290 birimlik bir artıŒa neden olmaktadır.

4.2. Nitel Bulgular

Bu bölümde nitel araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin içerik analizi sonucunda 4 tema ve 16 alt tema olarak düzenlenmiştir. Nitel çalışmanın tema ve alt temaları şekil 4.4’te gösterilmiştir.



Şekil 4.4. Tema ve Alt Temalar

Şekil 4.4’te belirtildiği üzere dört tema ve on altı alt tema elde edilmiştir. Çalışma “Çevik Lider”, “Çevik Öğretmen”, “Çevik Okul Ortamı” ve “Dış Paydaş İlişkilerinde Çeviklik” temalarından oluşmaktadır. Çevik Lider temasının “Kolektif Çalışma”, “Liderliği Paylaşma”, “Geri Bildirim”, “Esnek ve Yetkin Olma” ve “Hız” alt temaları; Çevik Öğretmen temasının “Alışkanlıklar Değiştirme”, “Teknoloji Beceresi”, “Farklı Roller Üstlenme”, “Mesleki Gelişim” ve “Deneyimlerden Öğrenme” alttemaları; Çevik Okul Ortamı temasının “Fiziksel Donanım”, “İletişim”, “Etkinlikler”, “Performans Değerlendirme” alttemaları; son olarak Dış Paydaş temasının alttemaları ise “Veli”, “Projeler ve Çevre” olarak oluşmaktadır.

4.2.1. Çevik Lider Temasına İlişkin Bulgular

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çalıştıkları okulun çeviklik özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin algılar bir araya getirilmiş ve belirgin ifadelerden kodlar oluşturulmuştur. Çevik okul ile ilgili kavramsal çerçevenin geliştirilmesini sağlayan

bu ifadeler Çevik Lider ana teması altında beş alt tema olarak toplanmıştır. Bunlar *kollektif olma, liderliği paylaşma, esnek ve yekin olma, hız ve geri bildirim önem verme* olarak gruplanmaktadır.

4.2.1.1. Kollektif Olma

Araştırma kapsamında yöneticilere ve öğretmenlere “çalıştıkları okulun değişim ve belirsizlik durumlarında nasıl yönetildiği, yeni fikirler ve projeler iletildiğinde nasıl tepkiler verildiği” ilgili görüşme sorularına en fazla uygulanan özelliğin kollektif çalışma olduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda yöneticilerin öğretmenlerin tecrübelerinden istifade etmeleri ve karar alma aşamasında öğretmenlerin inisiyatif sahibi olmalarıyla ilgili katılımcı ifadeleri dikkat çekicidir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Okul yöneticileri bize "icat çıkarma" demiyorlar. Yeter ki "icat çıkar" diyorlar.”
(K-6)

“Okulda bir belirsizlik durumu olduğunda okul yöneticileri kendi aralarında toplanır ve karar verilemediği durumlarda çözüm bulmak için öğretmenler kuruluna başvurulur.” **(K-1)**

Değişimin zorunlu olduğu anlarda daha önce bu alanda adım atmış öğretmen arkadaşların tecrübelerinden faydalandık. Örneğin pandemi sürecinde online ders anlatmakla ilgili kendini geliştirmiş öğretmen arkadaşlardan faydalandık. **(K-4)**

“Okulumuzda danışma kurulları oluşturulmuştur. Yenilikçi fikirler olduğunda ilgili kurula yönlendirilir. Bu sebeple yöneticiler doğrudan karar vermezler.” **(K-9)**

4.2.1.2. Liderliği Paylaşma

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde çevik okul özellikleri bağlamında öne çıkan bir diğer yönetici özelliğinin liderliğin paylaşılması olduğu görülmüştür. Bu alt temada katılımcılar çalıştıkları okullarda yöneticilerin baskın bir otorite olmadıkları, meslektaşlarıyla yetki ve sorumluluk paylaşımı yaptıklarını belirten ifadelere değinmişlerdir.

“Okulumuzda otorite aslında bir kişide toplanmıyor diyebilirim. Yani otoriteyi okul olarak sağlıyoruz.” **(K-15)**

“Okulumuzda danışma kurulları oluşturulmuştur. Yenilikçi fikirler olduğunda ilgili kurula yönlendirilir. Bu sebeple yöneticiler doğrudan karar vermezler.” (K-9)

“20 yıllık idareciyim. Ben böyle istiyorum ve böyle olacak diyen idarecilik eskiden çoktu ama artık öğretmene yardımcı olan idarecilik daha öne çıktı diyebilirim.” (K-11)

“Yöneticiler öğrencinin faydasına olacak ve okulun akışını bozmayacak işlerde sorumluluk almamıza bir şey demezler hatta bazen bunu takdir ederler.” (K-19)

4.2.1.3. Esnek ve Yetkin Olma

Çevik okul özellikleri bağlamında katılımcıların ifadelerine göre öne çıkan bir diğer yönetici özelliğinin esnek ve yetkin olma olarak ifade edildiği görülmüştür. Bu alt temada okul yöneticilerinin esnek olmasının yeniliğe açık olmayı teşvik ettiği, yetkinlik becerisinde ise işlerin meşru çerçevede ilerlemesi kadar anlık müdahale becerisinde etkili oldu yönünde ifadelerin olduğu görülmektedir.

Müdürümüzün en belirgin özelliği yöneticilik hususunda yetkin birisi olmasıdır. Hem yönetmeliği çok iyi bilir hemde yönetmelikte olmayan işleri meşru çerçevede yapmayı çok iyi bilir. Bu durum müdüryardımcıları ve öğretmenler için çok kıymetli bir durumdur. Bu sebeple okulumuzda belirsizlik yok denecek kadar az olmaktadır. (K-14)

Okul yöneticilerimiz yeniliklere çok açıklar. Özel okulların bile bir kısmında karşılaşacağınız uygulamalar okulumuzda kullanılıyor. Örneğin edupage isimli bir uygulamayı tüm akıllı tahtalara indirdik. Yoklamaları ve veliye bilgilendirmeleri anında e yoklama şeklinde alıyoruz. (K-8)

Çalıştığım kolejin 25 yıllık bir bir geçmişi var. Bende burada 14 yıldır çalışıyorum. Bir değişim ve yenilik okulumuz yöneticileri tarafından çok hızlı algılanmakta. Pandemi öncesinde online ders veren bir yönetim anlayışı olduğu için pandemi sürecinde okullar kapanırken öğrenci sayısı burada artmaktaydı. (K-5)

“Okul müdürümüz yeniliklere açık sürekli kendini geliştirmeye çalışan biri olduğu için okulumuzda değişim, yenilik ve gelişme gibi kavramlar sürekli toplantılarda konuşulan konular arasındadır.” (K-20)

4.2.1.4. Hız

Bulgular incelendiğinde çevik okul özellikleri bağlamında katılımcıların ifadelerinin önemli bir bölümü yöneticilerin hızlı olmaları gerektiğini öne çıkarmaktadır. Bu alt temada katılımcıların okul yöneticileri ile ilgili süreç yönetiminde, paydaşlarla iletişimde ve problemlerin çözümünde hızlı olduklarını belirten ifadeleri tespit edilmiştir.

“Okulumuzda velilerle çok hızlı bir iletişim kurulur.” (K-21)

“Okulumuzdaki yöneticilerin olumlu yönü problemler çok hızlı müdahale yaparlar.” (K-5)

“Okulumuzda çoktan seçmeli bir sınav yaptığımızda sonuçları öğrenciye 10-15 dk içinde açıklarız.” (K-13)

4.2.1.5. Geri Bildirim

Çevik okul özellikleri bağlamında katılımcıların ifadelerine göre öne çıkan bir diğer yönetici özelliğinin geri bildirim konusunda dikkatli olunması olarak ifade edilmiştir. Geri bildirim alt temasında katılımcılar, okul yöneticilerinin geribildirime önem vermelerinin motivasyona ve kişinin kendini değerli hissetmesine olumlu yönde katkı sağladığı yönünde ifadelerin olduğu görülmektedir.

“Okulumuzda yöneticiler gün içinde yoğunluktan dönemedikleri bir durumu veya talebimizi akşam olsa bile mesajla da olsa geri dönüt verirler.” (K-7)

Ben bu okulda göreve başladığımda akıllı tahtalar sürekli arıza veriyordu. Okul yönetiminden bu konuda bir çalışma yapılmasını öğretmenler olarak talep ettik. Okul yönetimi bir sonraki yıl ciddi bir bütçe oluşturarak okulun tüm akıllı tahtalarını yeniledi. Okul bütçesinin fikirlerimize önem verilerek ihtiyaçlara verilmesi açıkçası beni çok motive etmişti. (K-2)

Ben fen bilgisi öğretmeniyim. Öğrencinin dokunarak öğrenmesini sağlayacağımız birçok konumuz var. Bu yönde yöneticilerimize bu durumu izah ettiğimizde ellerinden geleni yaptıklarını ben hissediyorum. Beden öğretimi geçmişi olan bir yöneticinin fen bilgisi öğretmenini anlaması bence çok kıymetli diye düşünüyorum. (K-10)

“Toplantılarda idareyi ön çok eleştiren öğretmen ben olmama rağmen idareden bir şey istediğimde ayırım yapmadan hızlıca dönüt verildiğini gördüm. Ayırım yapılmaması bence profesyonelce...” (K-17)

4.2.2. Çevik Öğretmen Temasına İlişkin Bulgular

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çalıştıkları okulun çeviklik özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin algıları bir araya getirilerek belirgin ifadelerden temalar oluşturulmuştur. İnsan kaynakları (öğretmen) her örgütte oldu gibi okullara ilişkin yapılan bu araştırmada da en önemli temalardan biri olarak ön plana çıkmıştır. Çevik okul ile ilgili kavramsal çerçevenin geliştirilmesini sağlayan çevik öğretmen ana teması beş alt temadan oluşmaktadır. Bunlar *alışkanlıkları değiştirme, teknoloji becerisi, farklı roller üstlenme, mesleki gelişim, deneyimlerden öğrenme becerileri* olarak gruplanmaktadır.

4.2.2.1. Mesleki Gelişim

Araştırma kapsamında yöneticilere ve öğretmenlere “eğitimde ortaya çıkan değişime ve gelişmelere nasıl uyum sağladıkları, kendilerini mesleklerinde geliştirmek için neler yaptıkları” ile ilgili görüşme sorularına en fazla mesleki gelişimle ilgili ifadeleri dile getirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda katılımcılar mesleki gelişim için kariyer planlaması, mesleki donanım, eğitim teknolojileri becerisi ve en önemlisi mesleki gelişimi öğretmenin bunu bir ihtiyaç olarak görmesi yönünde ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların bu alt tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

Branşımındaki çalışmalarını internet ortamında araştırıp derslerimde (akıllı tahtayı) kullanıp öğrencilerimin öğrenmelerini artırmaya çalışıyorum. Fakat bunun günceli takip etme noktasında eksiklik olduğunu düşünüyorum. Teknolojik bir aleti kullanmak güncel olduğunu göstermez. Bu nedenle elektrikler gidince kaldığın yerden devam edebiliyorsan güncelsindir. (K-4)

Ben bu okulda 8 yıldır çalışıyorum. Daha önce çalıştığım okul akademik anlamda daha düşük bir yerdi. Bu okula ilk geldiğim zamanlarda daha çok çalışmalıyım ve kendimi geliştirmeliyim demek zorunda kalmıştım. Çünkü buradaki öğrenciler daha fazla talep ediyor ve hedefleri daha büyük. (K-15)

Matematik öğretmeni olduğum için sürekli soru çözmemiz gerekiyor. Soruyu çözmediğimizde öğrenciyle iletişimimize kadar etki ediyor. O yüzden piyasadaki sorulara aşına olmamız ve çözmemiz işimizi daha rahat yapmamıza neden oluyor. (K-16)

Öğretmenlere hizmet içi eğitimler çok ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Bakanlık bunu video olarak hazırlamış ama isteyen bunu izliyor. Bence ilçeler kendi bünyelerinde bu tür becerileri sahip öğretmenlerle öğreten ve öğrenen şeklinde yapabilir. (K-18)

4.2.2.2. Alışkanlıkları Değiştirme

Çevik okul özellikleri bağlamında katılımcıların ifadelerine göre öne çıkan bir diğer öğretmen özelliğinin mevcut alışkanlıkları değiştirebilme becerisi olarak ifade edilmiştir. Alışkanlıkları değiştirme alt temasında katılımcıların öğretmenlerin günceli yakalamak ve mesleki körelmeyi aşmak için akademik kariyer, aktiviteler, eğitim uygulama yöntemlerinde değişiklikler gibi birçok beceri sergiledikleri yönünde görüşleri olmuştur. Katılımcıların bu alt tema ile ilgili görüş aşağıdaki gibidir:

Türkçe öğretmeni olduğum için müfredat bizde hiç değişmez. Ama ilk öğretmenlik yıllarımla kıyasladığımda yeni neslin algılama şekillerinde birçok değişim oldu. Görsel kullanmadığımda öğrenmediklerini görüyorum. Bende anlatma yöntemlerimi buna göre güncelliyorum. (K-5)

“20 yıllık idareciyim. Ben böyle istiyorum ve böyle olacak diyen idarecilik eskiden çoktu ama artık öğretmene yardımcı olan idarecilik daha öne çıktı diyebilirim.” (K-9)

Yıllardır aynı şeyleri anlatmak ve bunu hep aynı kademedeki öğrenciye anlatmak açık söyleyeyim beni köreltiyor. Bu olumsuz durumdan çıkmak için lisansüstü sürece girdim. İster istemez yeni okumalar yapmak zorunda kaldım. Gördüm ki yaptığım işin çok eksikliği varmış. Biz denizde damlayla uğraşıyormuşuz. (K-8)

“Öğrencinin bireysel sorumluluğunun artması için zil sistemini kaldırmış ve bunu başarmış bir okuluz.” (K-1)

Okulumuzda öğretmen seçilerek alınmadığı için performans açısından bazen makas çok açık olabiliyor. Yani aynı branşta iki öğretmen arasında ciddi bir başarı farkı var. Biz bu durumu aşmak için ortak sınav yapıyoruz. o zaman öğretmen kendi performansını kendisi meslektaşlarına göre kıyaslayarak görebiliyor. Öğrenci ve diğer öğretmenler bunu fark edince o öğretmen arkadaş performansını artırmak zorunda kalıyor. (K-14)

4.2.2.3. Teknoloji Becerisi

Araştırma kapsamında yöneticilere ve öğretmenlere “teknolojik ürünler ve hizmetler konusunda öğretmen becerilerinin nasıl olduğu, kendilerini mesleklerinde geliştirmek için neler yaptıkları” ile ilgili görüşme sorularına cevap olarak öne çıkan özelliğin teknoloji becerisi olduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin teknoloji kullanımdaki becerisinin öğrencinin öğretmen özelinde okula bakışını etkilediğini belirten ifadeler ile teknolojinin okulda dinamik bir yapı oluşturduğunu belirten ifadelerdikkat çekici olduğu görülmüştür. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir.

Okul personelimiz yeniliklere çok açıktır. Özel okulların bile bir kısmında karşılaştığımız uygulamalar okulumuzda kullanılıyor. Örneğin edupage isimli bir uygulamayı tüm akıllı tahtalara indirdik. Yoklamaları ve veliye bilgilendirmeleri anında e yoklama şeklinde alıyoruz. Bu hem öğretmenin hemde öğrencinin okula bakışını olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. (K-8)

“Özel okul olmamız sebebiyle teknolojik bir donanıma sahip olabiliriz ama yöneticilerimizin teknoloji kültürüne sahip olmasının biz öğretmenlere katkısı çokça oluyor.”(K-6)

“22 yıllık öğretmenlik hayatımda güncel kalmanın iki şeyle yapılacağını düşünüyorum. Birincisi alan yeterliliği ikincisi bunu teknoloji ile eşgüdümlemek.” (K-2)

“Okulumuzda dinamik bir yapı işleyişi var diyebilirim. Teknoloji konusunda mümkün olduğunca çabalıyoruz. Aksaklık olduğunda da yardımlaşarak üstesinden gelemediğimiz bir durum şu ana kadar olmadı.” (K-15)

4.2.2.4. Farklı Roller Üstlenme

Öğretmen ana teması bağlamında katılımcıların ifadelerine göre öne çıkan bir diğer alt tema ise farklı roller üstlenme olarak oluştuğu görülmüştür. Bu alt temada katılımcılar güven-farklı rol üstlenme ilişkisi, okulun temsil edilmesinde iş birliği ve meslektaş dayanışması gibi özelliklerin önemli olduğu yönünde ifadelerin olduğu görülmüştür.

Müdürüm benden görevim olmayan farklı bir sorumluluk verdiğinde müdürüme olan güven ve muhabbetimden dolayı sadece ben değil tüm okul beni yazabilirsiz deriz. İnsan kullanılmadığını düşündü bir ortamda fedakârlığı her zaman yapabiliyor. (K-15)

“Okul öğretmenlerimiz farklı roller üstlenmede canla başla çalışırlar. Erasmus, TÜBİTAK gibi çalışmaların kollektif bir ruh oluşmasına destek oluyor.” (K-12)

“Okulumuzda otorite aslında bir kişide toplanmıyor diyebilirim. Yani otoriteyi okul olarak sağlıyoruz.” (K-14)

“Ben müzik öğretmeniyim. Bazen derslerimde müzik becerileri olan meslektaşlarımdan destek görüyorum. Bu öğrencilerimi ve beni çok mutlu ediyor.” (K-16)

“Bizim neslin akıllı tahta becerisi yeni nesle göre daha yavaş. Ama öğrencilerimiz için bu durumun daha aktif olması gerekiyor. Onun için genç meslektaşlarımdan yardım etmelerini rica ediyorum. Onlarda sağ olsunlar her zaman yardımcı oluyorlar.” (K-5)

“Geçen yıl Erasmus kapsamında okul olarak yurt dışına gidildi. Gitmeden evvel neler yapalımla ilgili birkaç toplantı yaptık. Hediyelerden yapılacaklara kadar... Okulu daha iyi tanıtmakla ilgili herkesin gayret ettiğini gördüm.” (K-15)

4.2.2.5. Deneyimlerden Öğrenme

Öğretmen ana teması bağlamında katılımcıların “okulda mesleki gelişiminize yönelik sağlanan destekler ile kendinizi mesleğinizde geliştirmek için neler yaparsınız” sorularına verilen ifadelere göre öne çıkan son alt temanın ise deneyimlerden öğrenme şeklinde oluştuğu görülmüştür. Bu alt temada katılımcılar öğretmenler arasındaki mesleki donanım farkını minimize etmek için yapıkları uygulamaları,

yardımlaşarak öğrenmeyi, dış paydaştan istifade etmeyi ve yaşayarak öğrenmeyle ilgili yapılan davranışların okulun gelişimine katkı sağladığı yönündeki ifadelere dikkat çekildiği görülmüştür.

Okulumuzda öğretmen seçilerek alınmadığı için performans açısından bazen makas çok açık olabiliyor. Yani aynı branş iki öğretmen arasında ciddi bir başarı farkı var. Biz bu durumu aşmak için ortak sınav yapıyoruz. O zaman öğretmen kendi performansını kendisi meslektaşlarına göre kıyaslayarak görebiliyor. Öğrenci ve diğer öğretmenler bunu fark edince o öğretmen arkadaş performansını artırmak zorunda kalıyor. (K-8)

“Online ders ve akıllı tahta kullanımıyla ilgili okulumuzda belirli zamanlarda toplantı yapılır. Gerekli donanıma sahip öğretmen arkadaşlar meslektaşlarına hizmet içi eğitim şeklinde tecrübe paylaşımı yapar.” (K-3)

Okulumuzda 5 tane 8.sınıf ve 5 tanede matematik öğretmeni var. Her birimiz bir sınıfa girmek istediğimizi idareye söyledik. Bu hem bizim aktif olmamızı (rekabet açısından) hemde öğrencinin odaklanmasını sağlamak açısından zümre olarak yaptığımız bir uygulamadır. Aynı zamanda bu durum dolaylı olarak öğretmen arasındaki makası da azaltmış oluyor. (K-15)

Okulumuzda hafta sonu kurslar düzenliyoruz. Ama bu kursları özel kurslar nasıl başarmışlar onları ilgili komisyonumuz araştırdı ve ona göre yapılandırdık. Veli ve öğrenci bunu görüyor. Bu durumda bizim çevredeki imajımızı olumlu olarak etkiliyor. (K-10)

Okulumuzda benim gibi 20 yılın üzerinde epey öğretmenimiz var. Aynı zamanda göreve yeni başlayan meslektaşlarımızda var. Eskilerin tecrübesi yenilerin enerjileri el ele verince çok güzel bir ortamımız var. Ortak bir payda da buluşmak çok önemli diye düşünüyorum. (K-14)

“Öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirmek için ayın öğrencisini seçiyoruz. Temizlikten davranışa ve akademik gelişime kadar birçok durumu baz alıyoruz.” (K-7)

4.2.3. Çevik Okul Ortamı Temasına İlişkin Bulgular

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çalıştıkları okulun çeviklik özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin algıları bir araya getirilerek belirgin ifadelerden kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Çevik okul ile ilgili kavramsal çerçevenin geliştirilmesini sağlayan okul ortamı ana teması dört alt temadan oluşmaktadır. Bunlar fiziksel donanım, iletişim, etkililikler ve performans değerlendirilmesi olarak gruplanmıştır.

4.2.3.1. Fiziksel Donanım

Araştırma kapsamında katılımcıların “görev yaptıkları okulu diğer okullardan farklı kılan unsurların neler olduğu” sorularına verdikleri cevaplara göre öne çıkan alt temanın okulun fiziksel donanımı şeklinde olduğu görülmüştür. Bu alt temada katılımcıların görev yaptıkları okulun akademik başarısına doğrudan etki eden teknolojik donanımın yanında öğrencinin sosyal becerilerinin artmasına destek verecek donanımlarında önemi yönündeki ifadelere dikkat çektiği görülmüştür.

Benim branş yani müzik, akademik başarının çok önemsendiği günümüzde genelde okullarda arka planda kalır. Ama burada özel bir müzik sınıfımız var ve birçok enstrüman mevcut. İdarecilerden bir şey talep ettiğimizde imkân ölçüsünde yardım ediyorlar. (K-16)

“Okulumuzun teknolojik donanımı çok iyidir. İhtiyaç duyulan herhangi bir şey olduğunda okul idarecilerimizin maharetiyle çok çabuk tedarik edilir.” (K-14)

“Akademik başarısı yüksek olan bu okullarda müzik ve sanatla ilgili sınıfların veya yeterli malzemelerin olması öğrencinin bu yönünün de önemli görüldüğünün bir kanıtıdır diye düşünüyorum.” (K-3)

4.2.3.2. İletişim

Araştırma kapsamında katılımcıların “görev yaptıkları okulu diğer okullardan farklı kılan unsurların neler olduğu ve görev yapılan okuldaki yönetici/ öğretmen/ öğrenci ilişkilerinin nasıl olduğu” ile ilgili sorulara verdikleri cevaplara göre öne çıkan alt temanın iletişim olarak olduğu görülmüştür. Katılımcılar özellikle meslektaşlarıyla çok iyi bir iletişim kurduklarını, yöneticilerin davranışlarıyla öğretmenleri değerli hissettirdiklerini, öğrencilerin fikirlerine önem verildiğini ve okula aidiyet duygusunun iletişimden dolayı gelişmiş olduğu yönünde ifadeler belirtmişlerdir.

“14 yıldır çalıştığım bu okulda yöneticiler biz öğretmenlere bir çalışan hissinden daha çok fikirlerimizin ve sözümüzün kıymetli olduğu bir birey hissettirirler.” (K-14)

“Ben bu okulda 19 yıldır yöneticiyim. Öğretmene amir olarak yaklaşma yerine yardımcı olarak yaklaşmanın hep başarı getirdiğini gördüm.” (K-6)

“Ben PDR öğretmeniyim bu okulda öğretmenler arsında iyi bir iletişim ağı var. Örneğin sınıfta sıkıntılı bir durum var ise o sınıfa giren öğretmenleri kısa bir toplantı için çağırdığımızda hepsi katılıp yardımcı olmaya çalışıyorlar.”(K-11)

“Bu okulda zihnim çok rahat bu sebeple kendimi işime verip çok rahat odaklanabiliyorum.” (K-4)

“Öğrencilerle yıl içinde farklı başlıklarda özel oturumlar yapılarak fikirleri alınır.” (K-3)

“Aile sıcaklığı ortamını uyumlu bir ekip oluşturarak başardık. Herkesin görev alanı ve sınırları belirlidir. İş birliği durumu çokça yapıldığı için uygun davranış göstermeyen zaten yalnız kaldığı için barınamıyor.” (K-1)

“Bu okulda en az çalışan öğretmen 5 yıldır burada çalışıyor. Ondan dolayı herkes birbirini iyi tanıyor. Buda ilişkileri olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.” (K-15)

4.2.3.3. Etkinlikler

Araştırma kapsamında katılımcıların “okulunuzda öğrencilerin akademik ve sosyal konularda becerilerini artırmak için neler yapıldığı” ile ilgili sorulara verdikleri cevaplara göre ise öne çıkan alt temanın etkinlik olarak oluştuğu görülmüştür. Katılımcılar özellikle okul içerisinde ve dışarısında birçok etkinlik yapıldığını belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmaların bir bölümü öğrencinin akademik gelişimi için bir bölümü ise sosyal beceriler kazanmasına yönelik olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin motivasyonlarının artması içinde ayrı çalışmaların yapıldığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Ben 25 yıllık bir fen bilgisi öğretmeniyim. Kendi zümremde göreve yeni başlamış meslektaşlarım var. Kendimi onlarla kıyaslıyorum. TÜBİTAK, Harezmi vs.gibi projelerde onlar daha aktif olurken ben öyle değilim. Derslerin daha önemli olduğunu düşünüyorum. Sonra onların da çok

öğretici ve öğrenciyi geliştirici olduğunu görünce kendimi bu konuda geliştirmeye çalışıyorum. Bana genç arkadaşlar çok şey katıyor.” (K-10)

“Asıl olanın okul dışındaki hayat olduğunu düşündüğüm için öğretmen arkadaşlara bolca etkinlik yapmalarını ve bunların öğretici olması için planlama yapmaları gerektiğini belirtiyorum.” (K-6)

Sosyal bilgiler öğretmeniyim mesleki donanımımı artırmak için tarihi mekânları geziyorum. Öğrencilerime sınıfta sanal geziler yaparak tarih bilinçlerinin artmasını sağlamaya çalışıyorum. Kamu kurumlarını ve görevlerini ziyaretlerle öğretmeye çalışıyorum. Uygulamalı olan şeylerin öğrencide daha çok yer ettiğini görüyorum. (K-7)

“Öğrencinin asıl öğrenmeyi okul dışında yapıldığını düşünüyorum. Geziler, ziyaretler vs. öğrencilerimle toplu ulaşımına binip bir yere gitmek bile onlara çok şey kazandırdığını görüyorum” (K-4)

...Sosyal beceri kazanımları için halk eğitim merkezi ile koordineli yaptığımız 15 civarındaki etkinlik çalışmalarıdır. Bunlar dil kursları, hat, tezhip, def, kaligrafi ve çeşitli spor kurslarıdır. Okuldaki her öğrenci mutlaka bu çalışmaların birisini dâhil olmuştur. (K-3)

“Okulumuzun akademik başarısı Türkiye ortalamasının epey üzerindedir...öğrencilerin akademik başarısının yanında sosyal beceri sahibi olmaları içinde özel etkinlikler yaparız.” (K-12)

4.2.3.4. Performans Değerlendirilmesi

Okul ortamı ana teması bağlamında katılımcıların ifadelerine göre öne çıkan bir diğer alt tema ise performans değerlendirilmesi olarak oluştuğu görülmüştür. Bu alt temada katılımcılar öğrencinin performansını önemsedikleri gibi kendilerinin ve meslektaşlarının performanslarını da önemsedikleri görülmüştür. Okulun nitelikli bir ortama sahip olması için öğretmen performansının eşgüdümlü olmasını belirten ifadeler görülmüştür.

“Öğrenci performansını ölçtüğümüz gibi öğretmenlerinde performanslarını öğrenci ve velilerden dönütler alarak yaparız. Bu da öğretmen kadromuzun daha nitelikli olmasını ve okul başarımızın artmasını sağladığını düşünüyorum.” (K-6)

“Okulumuzda her sınıfın koordinatör öğretmeni vardır. Diğer öğretmenlerle sınıfıyla ilgili gelişimi takip eder.” (K-19)

“Öğrenci çok iyi bir müfettiştir. Öğretmen performansının nasıl olduğunu görmek isterse öğrenciyi gözlemlemesi yeterli olur. Ama bu istekli kişi için böyledir.” (K-16)

“Öğretmenlerimizden ve öğrencilerimizden performansıyla öne geçenler taltif edilir. Bu bazen törende ismi söylenerek yapılır. Bazende imkân dâhilde küçük ödüller verilir.” (K-15)

Okulumuzda 5 tane 8.sınıf ve 5 tanede matematik öğretmeni var. Her birimiz bir sınıfa girmek istediğimizi idareye söyledik. Bu hem bizim aktif olmamızı (rekabet açısından) hemde öğrencinin odaklanmasını sağlamak açısından zümre olarak yaptığımız bir uygulamadır. Bu durum dolaylı olarak öğretmen arasındaki makası azaltmış oluyor. (K-15)

Okulumuzda öğretmen seçilerek alınmadığı için performans açısından bazen makas çok açık olabiliyor. Yani aynı branştaki iki öğretmen arasında ciddi bir başarı farkı var. Biz bu durumu aşmak için ortak sınav yapıyoruz. O zaman öğretmen kendi performansını kendisi meslektaşlarına göre kıyaslayarak görebiliyor. Öğrenci ve diğer öğretmenler bunu fark edince o öğretmen arkadaş performansını artırmak zorunda kalıyor. (K-14)

“Öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirmek için ayın öğrencisini seçiyoruz. Temizlikten davranışa ve akademik gelişime kadar birçok durumu baz alıyoruz.” (K-13)

4.2.4. Dış Paydaş İlişkilerinde Çeviklik Temasına İlişkin Bulgular

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çalıştıkları okulun çeviklik özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin algıları bir araya getirilerek belirgin ifadelerden kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Çevik okul ile ilgili kavramsal çerçevenin geliştirilmesini sağlayan dış paydaş ilişkilerinde çeviklik ana teması iki alt temadan oluşmaktadır. Bunlar projeler/çevre ve veli olarak gruplanmıştır.

4.2.4.1. Projeler ve Çevre

Araştırma kapsamında katılımcılara “görev yapıları okulun STK, kamu kurumları, şirketler, üniversiteler vs. ilişkilerini nasıl değerlendirdikleri” sorusuna verdikleri

cevaplara göre öne çıkan alt temanın projeler ve çevre şeklinde olduğu görülmüştür. Bu alt temada katılımcıların görev yapıları okulun akademik ve sosyal başarısına doğrudan etki eden projeler yanında okulların çevresi ile iletişiminin artması yönündeki ifadelerle dikkat çektiği görülmüştür.

“Çevreyle iletişimin sadece okulun maddi ihtiyaçları için yapılmaması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğrencinin yeni düşüncelerle ve farklı kişiliklerle tanışmasının kıymeti çok büyük.” (K-2)

Ben 25 yıllık bir fen bilgisi öğretmeniyim. Kendi zümremde göreve yeni başlamış meslektaşlarım var. Kendimi onlarla kıyaslıyorum. Tübitak, Harezmîvs.gibi projelerde onlar daha aktif olurken ben öyle değilim. Derslerin daha önemli olduğunu düşünüyorum. Sonra onların çok öğretici ve öğrenciyi geliştirici olduğunu görünce kendimi bu konuda geliştirmeye çalışıyorum. Bana genç arkadaşlar çok şey katıyor.” (K-10)

“Mezun günlerini çevredeki paydaşlarla birlikte büyük bir organize eşliğinde yapıyoruz.” (K-4)

“Okulumuzda atölye çalışmaları, bilişim etkinlikleri, TÜBİTAK proje çalışmaları vs aktif olarak yapılır.” (K-2)

...Sosyal beceri kazanımları için halk eğitim merkezi ile koordineli yaptığımız 15 civarındaki etkinlik çalışmalarıdır. Bunlar dil kursları, hat, tezhip, def, kaligrafi ve çeşitli spor kurslarıdır. Okuldaki her öğrenci mutlaka bu çalışmaların birisini dâhil olmuştur. (K-3)

“Değişen bu dünya şartlarında bir okulun bahçe duvarı arasına sıkışıp kalması akla uygun değil. Bu sebeple çevremizdeki birçok özel ve resmî kurumlarla iletişim halindeyiz.” (K-5)

4.2.4.2. Velilerin Katılımı

Dış paydaş ana teması bağlamında katılımcıların ifadelerine göre öne çıkan bir diğer alt tema ise veli başlığında olduğu görülmüştür. Bu alt temada katılımcılar, öğrencinin akademik gelişiminin veli gelişimi ile doğru orantılı olduğunu düşünerek velilere yönelik birtakım eğitimler yapıldığı görülmüştür. Okulun nitelikli bir ortama

sahip olması velilerinde okuldaki sürece dâhil edilerek onların birikimlerinden istifade edildiği ifade edilmiştir.

Bu okulun öğrencilerindeki başarı sadece bizim desteğimizle olmadığını düşünüyorum. Velilerinde bu konuda bilinç seviyesi çevremizdeki okullara göre daha yüksek olduğunu düşünüyorum. İletişim kurma şeklimiz ve problemleri çözme şeklimiz bunun göstergesi diye düşünüyorum. (K-10)

“Velilerimizin farklı becerilere ve birikimlere sahip olduğunu biliyoruz. Meslek buluşmaları adı altında öğrencilerimizle velileri buluşturuyoruz.” (K-13)

“Okulumuzda her sene başında ebeveyn okulu adı altında bir dizi programlar düzenlenerek öğrenci için eş güdümlü çalışma becerisi sağlanmaya çalışılır. Örneğin telefon kullanımı, çalışma alışkanlıkları gibi...” (K-6)

“Velilerle ilişkilerimizde popüler olan şeyler yaparak bir ilişki kurmuyoruz. İşimizi yapıyor ve bir plan eşliğinde yürüdüğümüzü gösteriyoruz. Başlarda karşı olan veliler sonra destekçimiz haline geliyor.” (K-7)

“Veli akademisi yapıyoruz. Velilerin eğitimini üniversitelerden uzmanları çağırarak yılda 6 program yapılır.” (K-3)

...Beni bu okulda bağlayan asıl sebep kendimi bu okulda işe yarıyor hissediyorum. Öğrenci verileni alıyor. Meslektaşlarım gayret ediyor. Veli destek veriyor. Yani özetle yakar topu oyunundaki gibi ben topu atınca karşı taraf aynı şekilde geri attığında oyun oynanabiliyor. (K-11)

“Veli görüşmeleri yaptığımızda katılım bu okulda epey çok olur. Bu da velinin yapılan çabaya karşılık verdiğini gösteriyor. Aslında bu durum bizim de daha çok çaba harcamamızı gerektirdiğini öğretiyor.” (K-14)

4.2.5. Birleştirilmiş Görseller Matrisi

Birleştirilmiş Görseller Matrisi (Integrated Visual Display), iki veya daha fazla değişkeni tek bir görselde birleştirerek kullanılan bir yöntemdir. Aşağıdaki görselde nicel verilerle nitel verilerin karşılaştırmasını kolaylaştırmak için okul çevikliği ölçeğine ait örnek maddelerle örnek görüşme soruları verilerek katılımcıların bu iki değişkenle ilgili ifadeleri tek tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.25: Birleştirilmiş Görseller Matrisi

Boyut	Ölçek Sorusu	Nitel Görüşme Sorusu	Katılımcı Görüşü
Çevik Lider	Okul müdürümüz mevcut durumu sorgulayarak yeni öneriler sunar.	Okul müdürünüz değişim ve belirsizlik durumlarında süreci nasıl yönetir? Örnek vererek açıklar mısınız?	<i>Okulumuzda danışma kurulları oluşturulmuştur. Yenilikçi fikirler olduğunda ilgili kurula yönlendirilir. Bu sebeple yöneticiler doğrudan karar vermezler</i>
Çevik Lider	Okul müdürümüz eğitim-öğretimdeki yenilikleri takip eder.	Okul müdürünüzün teknolojik ürünler ve hizmetler konusundaki becerileri nasıldır? Örnek vererek açıklar mısınız?	<i>Okul yöneticilerimiz yeniliklere çok açıktır. Özel okulların bile bir kısmında karşılaştığımız uygulamalar okulumuzda kullanılıyor. Örneğin edupage isimli bir uygulamayı tüm akıllı tahtalara indirdik. Yoklamaları ve veliye bilgilendirmeleri anında e yoklama şeklinde alıyoruz. Bu hem öğretmenin hemde öğrencinin okula bakışını olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.</i>
Çevik Lider	Okul müdürümüz karar verme sürecine ilgili kişileri dâhil eder.	Okul müdürünüze yeni fikirler ve projeler iletildiğinde nasıl tepkiler verir?	<i>Okul idarecileri yeni fikirlerde destekler ve uygulanması noktasında yardım eder ve emeği geçenlere okul imkânlarıyla taltifte bulunmaya çalışır.</i>
Çevik Öğretmen	Okulumuzdaki öğretmenler mesleki açıdan sürekli kendilerini geliştirirler.	Mesleğinizde ortaya çıkan değişimlere ve gelişmelere nasıl uyum sağlıyorsunuz? Örnek vererek açıklar mısınız?	<i>Öğretmenliğe ilk başladığım zamana göre öğrencilerin algılama tarzlarının çok fazla değiştiğini düşünüyorum. Bu nedenle teknoloji kullanımına yönelik içerikler ve görsellerle derslere hazırlık yapıyorum. Bu da dersi monotonluktan çıkarıyor.</i>
Çevik Öğretmen	Okulumuzdaki öğretmenlere teknolojik becerilerinin artmasına yönelik eğitimler verilir.	Görev yaptığınız okulda mesleki gelişiminize yönelik sağlanan destekler nelerdir?	<i>Online ders ve akıllı tahta kullanımıyla ilgili okulumuzda belirli zamanlarda toplantı yapılır. Gerekli donanıma sahip öğretmen arkadaşlar meslektaşlarına hizmetiçi eğitim şeklinde tecrübe paylaşımı yapar.</i>
Çevik Öğretmen	Okulumuzdaki öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetlerinde işbirliği içinde çalışırlar.	Ekip çalışmalarında kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Örnek vererek açıklar mısınız?	<i>Bizim neslin akıllı tahta becerisi yeni nesle göre daha yavaş. Ama öğrencilerimiz için bu durumun daha aktif olması gerekiyor. Onun için genç meslektaşlarımdan yardım etmelerini rica ediyorum. Onlarda sağolsunlar her zaman yardımcı oluyorlar.</i>
Çevik Okul Ortamı	Okulumuzda öğrenci fikirlerinin eğitim-öğretim faaliyetlerini geliştirdiğine inanılmaktadır.	Okulunuzda yönetici-öğretmen-öğrenci ilişkileri nasıldır?	<i>okulumuzda yönetici-öğretmen ve öğrenci ilişkisinde bir aile sıcaklığı oluşturmaya çalışıyoruz ve bunu epey başardık düşüncesindeyim.bunun bir göstergesi olarakta 4 yıldır çalıştığım bu okulda disiplinlik bir durumun olmaması gösterilebilir</i>
Çevik Okul Ortamı	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerin kendi kendine öğrenmeleri için ortamlar oluştururlar.	Okulunuzda öğrencilerin akademik ve sosyal konularda becerilerini artırmak için neler yapılır?	<i>öğrencilerimizde sadece akademik odaklı bir çalışma içerisinde değiliz.velilerimizin anne-baba olarak çalışmasında bizim sosyal becerileri önemli görmemizi öne çıkarıyor.</i>

Çevik Okul Ortamı	Okulumuzda öğrencilerin güven duyabileceği bir ortam vardır.	Okulunuzu diğer okullardan farklı kılan uygulamalar/etkinlikler nelerdir? Lütfen örneklerle açıklar mısınız?	öğrenci performansını ölçtüğümüz gibi öğretmenlerinde performanslarını öğrenci ve velilerden dönütler olarak yaparız.bu da öğretmen kadromuzun daha nitelikli olmasını ve okul başarımızın artmasını sağladığını düşünüyorum.
Dış Paydaş İlişkilerinde Çeviklik	Okulumuzda eğitim kalitesini artırmak için velilerin tecrübelerinden yararlanılır.	Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin velilerle ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?	velilerimizin farklı becerilere ve birikimlere sahip olduğunu biliyoruz. Meslek buluşmaları adı altında öğrencilerimizle velileri buluşturuyoruz.
Dış Paydaş İlişkilerinde Çeviklik	Okul müdürümüz okul dışındaki paydaşlarla(Kamu, STK ve özel kuruluşlar vs.) işbirliği kurar.	Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul bağlamında STK, kamu kurumları, şirketler, üniversiteler vs. ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?	çevreyle iletişimin sadece okulun maddi ihtiyaçları için yapılmaması gerektiğini düşünüyorum.çünkü öğrencinin yeni düşüncelerle ve farklı kişiliklerle tanışmasının kıymeti çok büyük.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları değerlendirilmekte, tartışılmakta ve öneriler getirilmektedir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ulaşılan nicel ve nitel verilerin sonuçları bir arada tartışılmış ve ortak bir sonuç bulunmaya çalışılmıştır.

5.1.1. Ölçek Geliştirmeye İlişkin Tartışma ve Sonuç

İstanbul'un Anadolu yakasındaki özel ve devlet okullarında çalışmakta olan 437 okul yöneticisi ve öğretmenin katıldığı, okulların çevik özelliklere sahip olma düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilmiş olan Okul Çevikliği Ölçeğiyle (OÇÖ) okulların 4 temel çevik özelliğe sahip olması gerektiği tespit edilmiştir. Bu tespit çalışması yapılırken ölçeklerin psikometrik analizinde kullanılan standart aşamalar izlenmiştir. Öncelikle araştırma verilerinin faktör analizi için uygunluğu bakılıp sonrasında da faktör sayısı belirlenmiştir. Bu aşamada ölçeğin bazı maddeleri elenmiş, ardından varimax döndürme yöntemiyle belirli faktörler altındaki maddeler incelenerek oluşan boyutlara isimler verilmiştir. Taslak ölçeğin KMO değeri (.953), Bartlett testi ise (14867,521) olarak belirlenmiştir. Kaiser (1974) bu değer aralıklarını mükemmel olarak sınıflandırmaktadır. Aynı zamanda bu değerler ölçeğin çok değişkenli normal dağılım sergilediğini ifade etmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının belirlenmesinde ise eigen (öz) değeri ve scree plot (yamaç grafiği) kullanılmıştır. Ayrıca geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliliği kapsamında 11 kişilik odak grup görüşmesi (6 okul yöneticisi ve 5 öğretmen) sonucunda ölçeğin maddeleri yazılmış olup sonrasında çeviklik kavramıyla ilgili eğitim alanında araştırma yapmış 10 uzman desteği alınmıştır. Bu bağlamda ölçeğin kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır (KGI=0,86). Lawshe (1975) 10 kişilik uzman görüşünde kapsam geçerlik oranının (KGO) asgari 0,62 düzeyinde olması gerektiğini belirtmiştir. Kapsam Geçerlik Oranı (KGO=0,62)

için belirlenen değerden büyük olduğu için ölçeğin kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($KGI > KGO$). Sonuç olarak, OÇÖ'nün uzman görüşleri ile kapsam geçerliğini sağladığı söylenebilir.

Yapılan Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonrasında OÇÖ 'nün dört faktöre sahip olduğu ve bu faktörlerin toplam varyans oranının (%54,765) olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda toplam varyans oranının sosyal bilimler alanında %50 düzeyi üzerinde olmasının kabul edilebilir olduğu ifade edilmiştir (Merenda, 1997: 158). Geliştirilen ölçeğin alt boyutlarının varyansa katkıları sırasıyla %16,401 %14,901, %14,175 ve %9,289 'dur. Ölçek geliştirmeye ilişkin bir diğer önemli veri ise faktörün yük değerinin en az kaç olması gerektiği ile ilgilidir. Bu ölçüt alan yazında .30 ile .32 (Hair vd., 2014; Tabachnick ve Fidell, 2013) veya .40 (Costello ve Osborne, 2005) gibi fikirler öne çıkarken .45 üzeri olmasının daha iyi olacağı ifade edilmiştir (Hair vd., 2014; Büyüköztürk, 2018). Bu sebeple AFA kapsamında madde faktör yükü için .45 alt sınır belirlenmiştir. Maddelerin birden fazla faktöre yük olacağı varsayımıyla doğabilecek binişikliği önlemek için faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az .10 düzeyi (Büyüköztürk, 2018: 135) dikkate alınmıştır. Madde yükleri .45'ten küçük olan veya madde yükleri arasında .10 veya daha az fark olan maddeler, ölçekten tek tek çıkartılmıştır. Buna göre AFA sonrasında 33 maddeden oluşan ölçeğin madde yük değerlerinin .465 ve .806 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Özetle elde edilen bulgular neticesinde geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı görülmüştür.

Ölçeğin yapı geçerliliği sağlandıktan sonra belirlenen alt boyutlar sırasıyla *çevik lider*, *çevik öğretmen*, *çevik okul ortamı* ve *dış paydaşlarla ilişkilerde çeviklik* olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinin ilk aşamasında madde yazımında belirlenen model ile ölçek geliştirme süreci sonunda ulaşılan model arasındaki benzerlik ve farklılıkların açıklanması gerekli görülmüştür. Ölçeğin geliştirilme sürecinin başında genelde örgütsel çeviklik özelde okul çevikliğine ilişkin alan yazın taranmıştır. İşletme alanında üretim organizasyonuna ağırlık vererek Sharifi ve Zhang'in (1999) geliştirdikleri model esas alınmış; okulların çeviklik düzeyini belirlenmesinde önemli görülen 'okul ortamı ve dış paydaş' faktörünü belirtmek içinde farklı modellerden yararlanılmıştır. Meade ve Sarkis (1999) tarafından örgütlerin karar verme metodolojilerini ve çeviklik süreçlerini değerlendiren

hierarchy analysis model with Crocitto and Youssef (2003) organizational flexibility model is examined for research purposes. The school flexibility scale items were developed. Also, Žitkienė and Deksnys (2018) conceptual model and Gupta and Bharadwaj (2013) developed models are also included in the literature. Sharifi and Zhang (1999) organizational flexibility model's conceptual framework is as follows:

- **Çevik zorlayıcılar:** Örgütün çeviklik ihtiyacı düzeyidir
- **Çeviklik yetenekleri:** Örgütün sahip olduğu çeviklik düzeyi için kendisini değerlendirmesidir.
- **Çevik sağlayıcılar:** Çevik olmaya yönelik eylemlerdir.

The scale consists of 9 items (Çevik Lider), in schools innovation and dynamism brought uncertainty management is related. Dyer and Shafer (1998) bureaucracy/flexibility and adhocracy/flexibility dimensions of the concept map; bureaucratic characteristics increased in an organization flexibility will decrease, adhocracy increased in an environment flexibility will increase has shown. This two characteristics from discipline point of view and also change adaptation from perspective as integrative role for leader is important. Also Meade and Sarkis (1999), human and information is the most valuable resource and they developed model decision making distributed among employees motivation increase will be shown. The developed scale first dimension (Çevik Lider Alt Boyutu) word characteristics are as follows:

- *Okul müdürümüz mevcut durumu sorgulayarak yeni öneriler sunar (Madde 4).*
- *Okul müdürümüz riskli durumlarda veya kriz anında inisiyatif alır (Madde 7.)*
- *Okul müdürümüz karar verme sürecine ilgili kişileri dâhil eder. (Madde 2)*

School flexibility scale second dimension (Çevik Öğretmen) 8 items. This dimension, organizational flexibility is very important human resources and schools context with teachers is related. Organizational flexibility scope Goldman and colleagues (1995) this dimension is included. Also Sharifi and Zhang (1999), capable and committed employees flexible organizations important characteristic as

belirtmiştir. Bu düşünce doğrultusunda okul çevikliği ölçeğinin ikinci boyutundaki bazı maddeler insan kaynaklarının (öğretmenlerin) gelişimi, karar alma süreçlerine katılımı ve teknoloji becerileri gibi özellikleri vurgulamaktadır.

- *Okulumuzdaki öğretmenler bilişim teknolojilerini kullanma konusunda beceriklidirler (Madde 11).*
- *Okulumuzdaki öğretmenler mesleki açıdan sürekli kendilerini geliştirirler (Madde 16).*
- *Okulumuzdaki öğretmenler yeniliklere ve gelişmelere uyum sağlamada hızlıdırlar (Madde 14).*

Okul çevikliği ölçeğinin üçüncü boyutu (*Çevik Okul Ortamı*) 11 maddeden oluşmaktadır. Bu boyut, okulların çevik olma sürecinde sahip olması gereken fiziki ortam ve insanlar arası ilişkiler (yönetici-öğretmen-öğrenci) olmak üzere iki ana özelliği temsil etmektedir. Crocitto ve Youssef (2003) gelişmiş bir üretim ve çevik bir organizasyonun başarılı olması için yeterli fiziki donanım ve niteliğe sahip bir ortamın gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Theisens ve arkadaşlarının (2008) geleceğin eğitim ortamları üzerine yaptıkları OECD çalışmasında; eğitim bilimlerinden kanıtlar üreterek ve günümüz okullarında öğretme ve öğrenme uygulamalarının dönüştürülmesiyle ilgili alandan yenilikçi örnekler sunarak hizmet etmeyi amaçlamaktadırlar. Ayrıca Tokel vd. (2019), Morcov (2020) Pollack(1996), Pócsová vd. (2020) ve Peha (2020) çalışmalarında çevik örgütler için ortamın önemine değinmişlerdir. Bu çalışmada da bahsedilen özelliklerin bir eğitim örgütü olan okullara uyarlanarak aşağıdaki maddeler ölçek formuna konulmuştur.

- *Okulumuzda nitelikli bir eğitim-öğretim için fiziksel donanım yeterlidir (Madde 25).*
- *Okulumuzda beklenmedik bir sorunun çözümünde tüm çalışanlar ortak hareket eder (Madde 28).*
- *Okulumuzdaki öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetlerinde iş birliği içinde çalışırlar (Madde 15).*
- *Okulumuzdaki eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencinin ihtiyaçlarına göre hareket edilir (Madde 18).*

Hesap verebilirlik, yetkilendirme ile el ele gitmektedir; Biri olmadan diğeri teşvik etmek başarıyı getirmeyecektir. Bu sebeple okulları güçlü ve çevik olması veli ve diğeri dış paydaşların etkin olması anlamına gelmektedir. Wissema'nın (2009) yeni nesil üniversitelerle ilgili yaptığı çalışmada, üniversitelerin iş dünyasıyla iş birliği içerisinde olmasının toplumsal gelişim için bir zorunluluk olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Worley ve Lawler'in (2010), işletme alanında geliştirdikleri modelde örgüt çalışanlarının ürünün pazarlandığı kesimle ve sektörle etkili bir iletişim içerisinde olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında geliştirilen Okul Çevikliği Ölçeğinin dördüncü boyutu (*Dış Paydaş İlişkilerinde Çeviklik*) 5 maddeden oluşmaktadır. Bu boyut, okul dışında olup okulla yakından ilgili ve yetkili kişi ve kişileri (örgütleri) ifade etmektedir. Okul-Dış paydaş iş birliğinin amacı, dış paydaşların var olan fiziki güçlerini ve entelektüel birikimlerini okulun amaçlarını doğrultusunda değerlendirmektir (Açıkalın, 1997: 144). Ölçeğin dördüncü boyutuyla ilgili (*Dış Paydaş İlişkilerinde Çeviklik*) bahsi geçen özellikler şu maddelerle bir araya getirilmiştir:

- *Okul müdürümüz okul dışındaki paydaşlarla (Kamu, STK ve özel kuruluşlar vs.) iş birliği kurar.*
- *Okulumuzda sosyal etkinliklere (kültür, sanat ve spor vb.) uzman kişiler davet edilir.*
- *Okulumuz diğeri okullar ile iş birliği içerisinde.*
- *Okulumuzda eğitim kalitesini artırmak için velilerin tecrübelerinden yararlanır.*

Eğitim alanında çevikliğe ilişkin Gül (2020), yaptığı çalışmada geliştirdiği Örgütsel Çeviklik Ölçeği için dört faktör belirlemiştir. Bunlar; “*Strateji ve çalışan odaklı örgüt tasarımı, iç paydaş yönelimi, Dış paydaşlarla iş birliği, inovasyonu destekleme*” şeklindedir. Üniversitelerin akademik ve idari personeline yönelik yapılan bu çalışmada hem üniversite içine hem de üniversite dışına (dış paydaş) yönelik faktör geliştirilmiştir. Benzer durumun Araza'nın (2015) işletme alanında yaptığı çalışmada olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan Kurumsal Çeviklik Ölçeğinin boyutları “stratejik esneklik hız oryantasyonu, proaktif ve yanıt verebilir müşteri oryantasyonu, dış paydaş oryantasyonu, iç paydaş

oryantasyonu” olarak oluşturulmuştur. Bu duruma ek olarak her iki çalışmanın da üniversite akademik personeline uygulanmış olması ve yine her iki çalışmada da dış paydaş vurgusunda çeviklikle yakından ilişki kurulması, dikkat çeken bir bulgu olarak görülmektedir.

Ölçek geliştirme sürecindeki bir sonraki aşama olan ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis- CFA [DFA]) aşamasına geçilmiştir. DFA, AFA ile ortaya konulan bir teoriyi test eden bir analizdir (Worthington ve Whittaker, 2006). Yapılan çalışma kapsamında geliştirilen ölçeğin örneklem özellikleri değiştirilerek yapı geçerliliğinin değişip değişmediği DFA ile anlaşılmaya çalışılmıştır (Brown, 2006). Farklı bir ifadeyle DFA, AFA ile ortaya konulan bir teoriyi test eden bir analizdir (Worthington ve Whittaker, 2006). Bu süreç, AFA sonrası elde edilen değişkenler arasındaki ilişki yapısal eşitlik modeli yol analizi (path analizi) diyagramı ile görselleştirilir. Bu araştırmada literatürde en fazla yararlanılan kestirim tekniği Maximum Likelihood (maksimum olabilirlik çıkarımı) kullanılmıştır. Bu kestirim tekniği için verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Kestirim tekniği sonrasında elde edilen uyum indeksi değerleri bulunmuştur. Uyum indeksi değerleri, verilerle yapılan analizin uyumunu göstermektedir (McDonald ve Ho, 2002). Amaçlanan model ile elde edilen veriler arasındaki iyi uyum değerleri, SRMR değeri .08’e yakın ya da altında olduğunda; RMSEA değeri .06’ya yakın ve altında olduğunda; CFI değeri .95’e yakın ya da büyük olduğunda istenilen değer aralığı sağlanmış olur (Byrne, 2016; Hu ve Bentler, 1999). GFI (goodness-of-fit statistics) değeri için ise genel olarak .90 üstü kabul edilebilir olarak görülürken .85 olarak kabul edilebilir değerlendiren çalışmalarda vardır (Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Bu çalışmanın doğrulayıcı faktör analizinde RMSEA=.054, CFI=.928, IFI=.928, TLI=.922, GFI=.881 ve RMR=.038 değerlerine ulaşılmıştır. RMSEA değeri de .08’den küçük olması sebebiyle kabul edilebilir uyum göstermektedir. Örneklem değerinden en az etkilenen uyum indeksi olması sebebiyle CFI yaygın olarak en etkili değerlerden biri olarak kabul edilmektedir (Fan, Thompson ve Wang, 1999). Bu araştırmadaki CFI değeri (.928) yine .95’e olan yakınlığı ile kabul edilen sınırlar içerisinde. Yine TLI ve IFI değerleri .95’e olan yakınlığı ile GFI değeri de alan yazına göre kabul edilen sınırlar

içerisindedir. Sonuç olarak DFA sonrasındaki bulguların ölçeğin faktör yapısını doğruladığı ve modelin bu yapıya uyum sağladığı söylenebilir.

Okul Çevikliği Ölçeğinin güvenilirlik kapsamında Cronbach's Alpha değeri .954 olarak tespit edilmiştir. Genel kabule göre 0,70'ten büyük olması veya 1'e yakın olması ölçeğin güvenilir olduğunun bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2011; Şeker ve Gençdoğan, 2014). Ayrıca alt faktörlerin iç tutarlılıkları $\alpha_{max}=.914$ (Dış Paydaş) ile $\alpha_{min}=.866$ (Ortam) arasında değişmektedir. Okul Çevikliği Ölçeğinin iç tutarlılığını ölçen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları, ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliğine katkı sağlayan bir diğer gösterge ise madde ayırt edicilik indeksidir. Bu indeks, bir maddenin ölçeğin genel amacına ne kadar uygun olduğunu belirleyen bir istatistiksel ölçüttür. Bu indeks, ölçekten yüksek ve düşük puan alanların, o maddeyi doğru yanıtlama oranlarını karşılaştırarak hesaplanır (Cohen ve Swerdlik, 2018). Bu analizin yapılmasındaki amaç, maddeye cevap olarak düşük ve yüksek puan veren gruplar arasında, farklılaşma olup olmadığını tespit etmek ve ölçeğin ayırt etme gücünü ortaya koymaktır (Büyüköztürk, 2011). Bu bağlamda madde ayırt edicilik analizinde "bağımsız örneklem t testi" kullanılarak, testin alt ve üst çeyreklerindeki (%27'lik) kişilerin toplam puanlara göre verdikleri değerler karşılaştırılmıştır. Ölçek maddelerinin %27'lik alt ve üst gruplar tarafından ($p<.001$) anlamlı bir şekilde ayrıştığı, maddelerin yüksek bir güvenilirlik düzeyine sahip olduğu ve maddelerin istenilen seviyede ayırt edici özellik taşıdığı saptanmıştır. Okul Çevikliği Ölçeğinin güvenilirliğini belirleme kullanılan bir diğer ölçüt ise test- tekrar test yöntemidir. Bu yöntemde ölçeğin belli bir aralıktan sonra tekrar aynı kişilere uygulanmasıyla elde edilen korelasyon puanının güçlü olması güvenilirliğin ve kararlılığın yüksek olduğunu gösterir (DeVellis, 2017: 51-52). Bu bağlamda 78 okul yönetici ve öğretmene üç hafta aryla yapılan uygulamada birinci ve ikinci uygulama sonucundaki ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.49$, $p<.001$) saptanmıştır. Son olarak Okul Çevikliği Ölçeğinin ölçüt geçerliliği belirlenmiştir. Ölçüt geçerliliğinde hedeflenen, geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış benzer özelliklere sahip bir ölçek ile karşılaştırarak ölçeğin performans gücünü tahmin etmektir (Seçer, 2015). Ölçeğin ölçüt geçerliliğini tespit etmek için Sharif ve Zhang'in (1999) geliştirdiği ve Türkçe 'ye uyarlaması da yapılmış olan örgütsel

çeviklik ölçeği kullanılmıştır (Akkaya ve Tabak, 2018). Bu bağlamda Okul Çevikliği Ölçeği ile Örgütsel Çeviklik Ölçeği arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayısı=.62 bulunmuştur. Okul Çevikliği Ölçeğinin benzer özelliklere sahip ölçekle pozitif ve anlamlı ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul çevikliği algıları cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, mesleki kıdem, kurum türü ve okul mevcudu göre incelenmiştir.

Cinsiyet

Kamu ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin okul çevikliği özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre çevik lider, çevik öğretmen, çevik okul ortamı ve dış paydaş ilişkilerinde çeviklik alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul çeviklik algıları anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu durum, öğretmenlerin cinsiyete bağlı özelliklerinin okul çevikliği ile ilişkili olmadığını göstermektedir. Eğitim alanında çeviklikle ilgili alan yazına bakıldığında cinsiyetle ilgili ulaşılan bulgularda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Eghbal vd., 2014; Özdemir, 2020; Yazıcı, 2020). Eğitim dışındaki örgütlerde de cinsiyet gibi heterojen özelliklerin örgütsel çeviklik algılarında farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Gözcü, 2019: 32; Jones vd., 2005: 376). Genel olarak örgütsel çeviklik için cinsiyet önemli olmasa da Lombardo ve Eichinger (2000) kadınların çeviklik bağlamında erkeklere göre bir adım önde olduğunu belirtmektedir. Bu farkın kadınların çalıştıkları yerlere erkeklere göre duygusal bağlanma açısından daha eğilimli olmaları olarak ifade edilebilir. Ayrıca önemli çeviklik göstergelerinde biri olan okul başarısında en büyük pay öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen mesleki sorumluluğunu yerine getirirken Cinsiyet faktörü, öğretmenden beklenen becerileri göstermelerinde, değişime uygun davranış sergilemelerinde kadın veya erkek olmanın anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ifade edilebilir. Çünkü öğretmenlik, ebeveynlik gibi doğal bir iletişim sürecini gerektirmektedir. Sonuç olarak okul

çevikliğinin sistematik olarak okulda görev yapan personelin cinsiyeti açısından değişmediği; okul çevikliği açısından eşit duruma sahip olduğu ifade edilebilir.

Yaş

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaş değişkeninde de okul çevikliği düzeyi açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Aynı durumun okul çevikliğinin alt boyutları olan lider, öğretmen, okul ortamı ve dış paydaş algısı içinde geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında çeviklik kavramıyla ilgili yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Muduli, 2013; Kaya, 2019; De Meuse, Dai ve Hallenbeck, 2010). Her yaştaki öğretmenin, görev yaptığı okulun çevik özelliklere sahip olma düzeyleriyle ilgili algılarının benzer olması önemli bir göstergedir. Teknoloji alanındaki gelişme ve yeniliklerin izdüşümü olarak insanlar ve örgütlerde kendilerini ve düşüncelerini yenilemektedirler (Fouh vd., 2012: 98; İşman, 2003: 28). Güncel olana uyum sağlayabilme (*kendini yenileme*) yaşın yukarı doğru ilerlemesiyle zorlaşmaktadır (Batur ve Uygun, 2012: 85). Eğitim örgütlerinde sürekli genç nesil ile ilişki halinde olan yönetici ve öğretmenlerin, çalıştıkları okulların çevik özelliklere sahip olma düzeyleriyle ilgili algılarının benzer olması; insan kaynaklarına sahip diğer sektörlerden ayrılması açısından önemli bir göstergedir.

Mezuniyet Durumu

Katılımcıların mezuniyet durumlarında okul çevikliği bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Kamu okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenim durumunun okul çevikliğinin alt boyutları olan *lider, öğretmen, okul ortamı ve dış paydaş* açısından da anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Farklı bir ifadeyle okul çevikliği ile öğretmenlerin yüksekokul, lisans ve lisansüstü eğitim almaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Hâlbuki eğitim durumu ile okul çevikliğin doğru orantılı olması beklenmektedir. Alan yazın taramasında çevikliğin öğrenim durumuyla ilişkisini gösteren çeşitli çalışmalara rastlanılmıştır (Yazıcı, Yıldız ve Özgenel, 2022; Ruiz, 2021; Sağır ve Gönülölmez, 2019). Bu çalışmalarda da araştırma bulgusuna paralel olarak alınan eğitimin örgütsel çevikliğe katkı sağlamadığı görülmüştür.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde mesleki donanımlarını artırmak için eğitim alanındaki gelişmeleri takip ettikleri ve eğitim becerilerini artırmak için eğitim

aldıklarını ifade etmişlerdir. Yine yapılan görüşmelerde katılımcılar, her eğitimci için yaşam boyu eğitimin devam edeceğini, çünkü her alanda gerçekleşen yenilik ve gelişmelerin doğrudan ve dolaylı olarak eğitimi etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcıların epistemolojik gelişime dair edindikleri motivasyona rağmen mezuniyet durumuyla okul çevikliği algıları arasında bir farklılığın olmaması alınan eğitimin ayırt edici durumda olmaması veya alınan akademik eğitimin yeni durumlara yansıtılamaması olarak yorumlanabilir. Yine eğitim becerilerinin gelişimine uygun bir ortamın sağlandığı lisansüstü eğitimlerde öğretmenlerin genelde kendi branşlarında eğitim almadığı eğitim yönetimi gibi farklı alanlara yöneldiği görülmüştür. Bu durumun bir yansıması olarak mesleki uzmanlaşmayı ve çevik yeteneklerin gelişimini kısıtladığı düşünülmektedir. Ayrıca TED'in (2009) yılında yaptığı öğretmen yeterlilik raporunda eğitimcilerin %21,7'sinin mezun oldukları alanda görev yapmadıkları belirtilmiştir. Bu durumun öğretmenlerin aldıkları eğitimle yaptıkları görev arasındaki farktan dolayı karşılaştıkları sorunlara ve yeniliklere yeterli çözüm yolunun bulunamaması olarak yansıdığı düşünülmektedir.

Mesleki Kıdem

Kıdem değişkeni ile okul çevikliği ve alt boyutları arasındaki ilişkinin ele alındığı incelemede; öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında ise öğretmenlerin katıldığı araştırmaların da mesleki kıdem değişkeni açısından okul çevikliği bulgularına benzer sonuçlar gösterdiği görülmüştür (Çetin, Akpolat ve Özdemir, 2017; Koçak ve Helvacı, 2011; Yılmaz, 2021). Alt boyutlarda ise mesleki kıdem ile dış paydaş boyutu arasındaki ilişkide mesleki kıdemleri az olanların (1-10 yıl arası) daha fazla olanlara göre (10 yıl ve üstü) daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum meslekte geçirilen süre ile okul çevresiyle iletişim kurma isteğinin aynı doğrultuda olmadığı söylenebilir. Ayrıca Levent'in (2016: 128) öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada benzer bulgulara ulaştığı görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin değişim karşısındaki tutum ve eylemlerinde mesleki kıdem bir etkisinin olmaması şeklinde yorumlanabilir. Kıdemle okul çevikliği algısında ve değişime olan inanç ve tutumda farklılık oluşturmaması kıdemle yüksek olan öğretmen ve idareciyle göreve yeni başlayan öğretmen ve yönetici arasında aynı heyecanın devam etmesi ve seslendikleri yaş grubu sebebiyle güncel davranışlarını

göstermesi olarak ifade edilebilir. Yapılan görüşmelerde de katılımcılar öğrencilerin dinledikleri müziklerden, beğendikleri yemeklere kadar beğenilerini takip ettikleri ve ders materyallerini ve öğretim yöntemlerini buna göre uyarladıklarını ifade etmişlerdir. Mesleki kıdemleri 25 yılın üzerinde olan öğretmenlerin yüksek motivasyonla performans göstermeleri çevik özelliklere sahip olmalarının bir göstergesi olarak ifade edilebilir.

Kurum Türü

Öğretmenlerin okul çevikliği algılarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Farklı bir ifadeyle katılımcıların okul çevikliği ile ilgili görüşlerinde görev yaptıkları okulların özel veya devlet okulu olması açısından istatistiksel olarak farklılık bulunamamıştır. Alan yazın incelemesinde katılımcılarının okul yöneticileri veya öğretmenlerin olduğu araştırmalarında örgütsel çeviklik ile kurum türü arasında yakın ilişki olduğu gösteren araştırmalara rastlanılmıştır (Argon ve Kaya, 2021; Eghbal vd., 2014). Bulgulara göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumların okul çevikliğinde anlamlı fark oluşturmamasındaki etkenlerin başında; örneklemin toplandığı yerin İstanbul olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü İstanbul, dış paydaş ile okul ilişkisinin en yüksek olduğu şehirlerin başında geldiği tahmin edebilmektedir. Bu durum devlet okullarını hem fiziki donanım hem de öğretmen istihdamı konusunda avantajlı konuma taşıyıp özel okullarla rekabet edebilecek bir durumda getirdiği düşünülmektedir.

Okul Mevcudu

Okul mevcudu değişkeni ile okul çevikliği ve alt boyutları arasındaki ilişkinin ele alındığı incelemede; öğretmenlerin görev yaptıkları okulların öğrenci mevcutlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum kalabalık öğrenci mevcudu olan okullar ile öğrenci sayısı az olan okulların okul çevikliği açısından benzer olduğu sonucunu göstermiştir. Geleneksel yaklaşımın geçerli olduğu örgütlerde işletmenin büyüklüğü en önemli nicel veri kabul edilirken günümüz örgütlerinde ise çalışan kişi sayısından ziyade yetkinliğin öne çıktığı görülmektedir (Çakmak, 2022). Alan yazında ise okul mevcudu arttıkça okul performansının arttığı bulgusu elde edildiği gibi (Schneider, Wyse ve Keesler, 2007)

okul mevcudu azaldıkça okul performansının arttığı bulguları da elde edilmiştir (Lee ve Loeb, 2000). Bu bilgiler ışığında okul çevikliğinin alt boyutları ile okul mevcudunun arasındaki ilişki incelendiğinde ise lider, öğretmen ve okul ortamı alt boyutlarında farklılaşma olmadığını fakat dış paydaş alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler doğrultusunda, okullardaki öğrenci mevcudu artıkça okulun ihtiyaçları ve gelişimi için daha çok dış paydaş ilişkisi kurma ihtiyacı doğmaktadır; bu durum ise şartları önceden tahmin ederek hareket eden çevik okullar için dış paydaş ilişkisinin ne kadar hayati olduğunu göstermesi açısından önemi vurgulanmaktadır.

5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

Tartışmanın bu bölümünde okul yöneticileri ve öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çevik özelliklere sahip olma düzeylerine ilişkin deneyim ve görüşleri ele alınmıştır. Bu alt amaca ilişkin tartışma nicel bulgulardaki ana temalar ve nicel bulgulardaki alt temalar eşliğinde yapılmıştır. Ana temalar sırasıyla şunlardır: Çevik lider, Çevik öğretmen, Çevik ortam, Çevik okul ortamı ve Dış paydaş ilişkilerinde çeviklik temalarıdır.

5.1.3.1. Çevik Lider Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Dijitalleşen günümüz dünyası öğrenmeyi öğrenen, girişken, üretken, sorgulayan bireyleri eğitim örgütlerinin yetiştirmesini beklemektedir (Yalçınkaya, 2002: 110). Toplumun gelişmişlik ve ilerleme düzeyi için temel konumunda olan eğitim örgütlerinin dijitalleşen bilgi toplumuna göre yapılandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda bilgi toplumunun gereksinimleri doğrultusunda değişime hızlı ve esnek bir şekilde uyum sağlayabilen, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanan ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilen çevik okulların başarısında okul yöneticilerinin rolü büyüktür. Bu bağlamda, bilgi toplumundaki okulların mevcut durumunu ve gelecekteki ihtiyaçlarını belirlemek için okul yöneticilerinin örgütsel çeviklik düzeylerinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Akademik başarısı (LGS) yüksek olan okulların çevik özelliklerini belirlemek için yapılan nitel görüşmelerde okul yöneticilerinin 3 rol davranışa sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunlardan birincisi “bireysel roldür”. Bu rol okul yöneticilerinin görevlerini yaparken performans-motivasyon-denetim dengesiyle ilgili bir durum

olarak öne çıkmaktadır. Farklı bir ifadeyle, okul yöneticilerin yönetsel süreçleri uygularken prosedür ile duygu arasındaki dengeyi bireysel iletişimle sağladıkları beceri kastedilmektedir. Bu rolde okul yöneticilerinin empati yeteneğini öğretmen ve öğrenci ile iletişimde sıklıkla kullandığı söylenebilir. Okuldaki disiplinle öğretmendeki motivasyon arasındaki dengeyi yöneticilerin esnek ve yetkin davranarak dengede götürdüğü belirlenmiştir. Karaçolak (2022) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin mesleki yetkinliklerinin arttıkça empati eğilimlerinin de arttığını belirtmiştir. Yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin güven, yetkinlik ve takip becerileriyle okulda bir düzenin olduğunu ve bunun rastgele olmadığını kurdukları ve bireysel ilişki ile bunu hissettirdikleri görülmüştür.

Okul yöneticilerine ilişkin ikinci davranış ise “grup rolüdür”. Bu rolde ise takım liderliği, yetki devri, motivasyon ve takım kültürüyle ilgili bir uyum öne çıkmaktadır. Cerit (2004) yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin küreselleşme sürecinde sahip olması gereken nitelikler paydaşlarını yönlendirme, takım çalışması yapabilme, iş birliği yapabilme, katılımcı karar alma, yetki devredebilme gibi özelliklere sahip olması gerektiğini tespit etmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamında yapılan nitel çalışmada da okul yöneticilerinin okulda farklı gruplar (zümreler, takımlar, proje ekipleri, etkinlik sorumluları, sınıf kademe sorumluları vb.) oluşturup bu gruplar arasında doğal rekabet ortamlarını koordine ederek liderlik yaptığı ve çevik beceriler sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcılar, okulun çevik beceriler göstermesinde bazı grupların bireylerin katkılarının toplamından daha fazla okul çevikliğine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Yine bu doğrultuda zümrelerin kendi aralarındaki mesleki donanımı eşgüdümlü hale getirmek için okul yöneticilerinin ortak sınavlara ve kolektif çalışmalara önem vermeleri grup rolüne örnek gösterilebilir.

Üçüncü davranış “örgüt rolüdür”. Bu rolde dış paydaşlara okulu tanıtmaya ve okul isminin bir marka değeri olmasıyla ilgili çalışmaların olduğu roldür. Örgüt rolü hem velilerle hem de diğer dış paydaşlarla kurulan iletişimin, etkinliklerin ve yapılan protokol anlaşmalarının okula katkılarının ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Alanyazında okul yöneticilerinin dış paydaşlarla yaptıkları kolektif çalışmalar, okulun marka (imaj) çalışmaları ve eğitim faaliyetleri için verdikleri destekler ve iş birlikleri ele alınmıştır (Eghbal vd., 2014; Llamasa-Villalba vd., 2014; Özdemir ve Çetin, 2019; Özer, 2008). Katılımcılar, okulların küreselleşen dünyada daha talepkâr

olan iç paydaşların beklentilerini karşılamakta zorlandıklarını ve bunun mücadelesini verirken okulun tanıtımı ve marka değeri için yapılacak çalışmalarda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak okul yöneticilerinin bireysel rolle ilişkilerde bir denge, grup rolüyle bir dinamik bir ortam oluşturmanın ve örgütsel rolle okulun markalaşma çalışmasının sağlandığı görülmüştür.

House (1981) örgütlerde destek ve iş birliklerinin duygusal, araçsal, bilgilendirme ve değerlendirme şeklinde dört destekten oluştuğunu ileri sürmüştür. Bu destekler okul yöneticileri bağlamında şu şekilde açıklanabilir: Okul ortamında *duygusal destek*, yöneticilerin okuldaki tüm iç paydaşlara güven ve empati kurarak esnek becerilere özen göstermesidir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerle ve öğrencilerle toksik ilişki kurmasının örgütsel motivasyona, mutluluğa, iş doyumuna ve örgütsel bağlılığa olumsuz yönde etki ettiği rapor edilmiştir (Bakır, 2022; Çetinkaya, 2017; Ertuğrul, 2021; İlhan ve Çelebi, 2021). Duygusal desteği başaramayan okul yöneticilerinin kollektif çalışmayı başaramadıkları ve hiyerarşinin gücünü kullanarak uygulama yaptıkları ve okulun çevik özelliklerinin etkisini kaybettiği katılımcı görüşmelerinde ön plana çıkmaktadır.

Okul yöneticilerinin *araçsal destek* kapsamında ise yöneticilerin okulun tüm paydaşlarına eğitim hedeflerini gerçekleştirmede yardımcı olması kastedilmiştir. Bu durumun gerçekleşmesi için okul yöneticilerinin mesleki yetkinliğe ve donanıma sahip olması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin mesleki alanda ve eğitim teknolojileri alanında yetkin olmalarının öğretmenlerin motivasyonlarına, öğretme ve öğrenme süreçlerine, üretkenlik ve mesleki gelişimlerine, vizyonlarına, yasal ve etik konulara kadar etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Şişman-Eren, 2010; Yıldırım, 2015). Covid -19 sürecinde her alanda olduğu gibi eğitim örgütlerinde de gerçekleşen krizde, karar vermede yetkin ve hızlı özellik sergileyen, duygusal zekâlarıyla liderlik etme yetkinliğine sahip ve proaktif süreç yönetme kabiliyeti olan okul müdürlerinin olduğu okulların daha güçlü çıktığı tespit edilmiştir (Fraker Bonow, 2022). Katılımcılar mesleki yetkinliğe sahip olan okul yöneticilerinin esnek hareket ettiğini ve inisiyatif alarak paydaşlarla etkili ve sürdürülebilir bir iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir.

Bilgilendirme desteği kapsamında ise tüm paydaşlarla sorunların ve belirsizlik durumlarının çözümünde nitelikli bilgiler sunarak iletişim kurulması ön plana

çıkıştır. Eğitim örgütlerinde geri bildirim ve iletişimin önemine vurgu yapılan bilgilendirme desteğinde çevik örgütlerin en önemli liderlik özelliği olarak öne çıkmaktadır. Henry Ford'un 1926 yılında yayımlanan "Hayatım ve İşim" isimli kitabında tüm çalışanların sürece fikir ve hedefleriyle dâhil olduğu yönetim modelini toplam kalite (TKY) olarak tanımlanmıştır. Örgüt çalışanlarının fikirlerine önem verildiği, örgütle ilgili hedeflerin gerçekleştirilmesinde inisiyatif aldığı bu yönetim modelinde ilişkiler dikey değil yatay süreçte ilerlemektedir (Ford,2022). Katılımcılar, okullarında müdür ve müdür yardımcılarının fikirlerine önem verdiklerini ve okulun hedefine uygun olan projelerde inisiyatif aldıklarını ve okul müdürünün liderliği çok rahat paylaştığını ve kendilerine bir amir gibi değil bir yardımcı gibi yaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Çevik okulların bilgi akışını şeffaf ve herkese göre yapması, teknolojik imkânlarla çok hızlı iletişim kurulması yöneticilere güven ve yetkin görülmesinde önemli bir parametre olduğu görülmüştür. Bu kapsamda okul müdürünün bina yöneticiliği rolünün toplumsal ilişki koordinatörlüğü rolüne doğru evrildiği belirtilebilir.

Çevik lider teması kapsamında son olarak *değerlendirme desteği* öğretmenlerin ve öğrencilerin performansları üzerine düşüncelerini sağlayarak büyük makas aralıklarının oluşmasını minimize eden bilgiler ve uygulamalar sunmayı ifade etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerini söyledikleriyle yaptıkları örtüşüyorsa, ahlaki ilkelere ve davranış kurallarına dikkat ediyorsa, öğretmenlerin performans ve okula bağlılıkla ilgili daha dikkatli davrandıkları belirtmişlerdir. Dikkat etmeyen öğretmenlerin okul ikliminden dolayı ya performanslarını artırdıkları ya da tayin istedikleri ifadelerde görülmüştür (Akcakoca ve Bilgin, 2016). Ayrıca okul müdürlerinin otokratik yaklaşımlarında öğretmen performanslarının olumsuz etkilendiği işbirlikçi yaklaşımlarında ise olumlu etkilendiği ile ilgili araştırma bulgularına paralel sonuçlar olduğu tespit edilmiştir (Aktaş ve Özgenel, 2020; Sezgin, Kazancı Tınmaz ve Tetik, 2017). Sonuç olarak çevik okul yöneticilerinin, ideal örgüt lideri için yukarıda belirtilen duygusal, araçsal, bilgilendirme ve değerlendirme özelliklerine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca alan yazında (Akkaya vd.,2020; Joiner ve Josephs, 2007; Özdemir ve Çetin, 2019) çevik lider özellikleri olarak belirtilen esnek, yetkin, hızlı, iş birliğine uygun olma, liderliği

paylaşma vb. özelliklerin çevik okul düzeyindeki okul yöneticilerinde mevcut olduğu katılımcılarla yapılan görüşmelerde de ifade edilmiştir.

Küreselleşmenin etkisiyle tüm örgütler gibi okullarda hem teknolojik hem de toplumsal gelişmelerle birlikte yeni rollere sahip olması gerektiği görülmektedir. İhtiyaçların sürekli değişerek artması günümüzde okul müdürlerinin rollerinin çeşitlenmesine hatta değişmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda okulların çevik özelliklere sahip olma şartlarının dört temel özelliğinden biri olan okul yöneticileri, değişen şartlara uygun rolleri gerçekleştirdiklerinde tüm okul ve dış paydaşlar bu durumdan olumlu şekilde etkilenmektedir. Sonuç olarak, okul yöneticileri çağın ve geleceğin yeterliliğine sahip çevik yöneticiler olması için esnek ve yetkin olma, liderliği paylaşma, kolektif çalışma, geri bildirim ve iletişime önem verme ve tüm bunları planlarken, optimum düzeyde hızlı hareket etmektir.

5.1.3.2. Çevik Öğretmen Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada bir okulun çevik olması için öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler “alışkanlıkları değiştirebilme”, “teknolojiyi etkin kullanma becerisi”, “farklı roller üstlenme”, “mesleki gelişimi önemseme” ve “deneyimlerden öğrenme” becerileridir.

Alışkanlıklar, hayatımızda farkında olmadan fiziksel, duygusal ve zihinsel faaliyetlerimize yön veren tutumlardır (Orhan, 2017). Günlük davranışların yaklaşık yüzde 40'ını oluşturan alışkanlıklar, insan davranışları ile doğrudan ilişkilidir (Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2019). Araştırmada 15 yılın üzerindeki kıdeme sahip öğretmenlerin göreve başladıkları ilk yıllara kıyasla öğretim yöntem ve tekniklerinden öğrenci-veli demografik yapısına kadar çok büyük bir değişimin olduğunu; bu sebeple alışkanlıkların değişmesi gerektiği belirtmişlerdir. Baker, Bujak ve DeMillo (2012) eğitim örgütlerinin küreselleşmenin etkisiyle 3 alanda değişim yaşamasının zorunluluk olduğunu ifade etmişlerdir. Birincisi, sınıf içinde ve dışındaki teknolojik yaklaşımlar. İkincisi, eğitim sürecinde öğrenciden istenen beceriler ve uygulamalar. Üçüncüsü, örgütsel değişim ve inovasyon. Tüm örgütlerde olduğu gibi okullarında bir değişim içinde olacağı ve değişimin hiç bitmeyeceği bir zorunluluktur. Değişimin gelişini sezme aşamasını kaçırıp hissetme aşamasında olan öğretmenin; buna rağmen zihinsel alışkanlıklarından vazgeçememesi bir okulun

çevik olması önündeki en büyük engellerden biri olarak görülmektedir. Çünkü okul yöneticileri öğretmenden bağımsız eğitim-öğretimde çevik bir dönüşüm sağlayamaz. Gümüş (2019) “Geleceğin eğitiminde yeni öğretmen becerileri” isimli raporunda enformasyon çağının bir gereği olarak “çoklu dönem” olarak adlandırılan bir sürece girildiğini öğretmenin çok bileşenli, çok yönlü, çok kültürlü dolayısıyla çoğulcu ve kapsamlı bir paradigmayla öğrenciye yaklaşması gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin teknoloji becerisi alışkanlıkların değiştirilmesi özelliğiyle de yakından alakalı bir özelliktir. Araştırmada, akademik başarısı (LGS) yüksek olan okulların teknolojik donanımlarının ve öğretmenlerin teknoloji kullanımının üst seviyelerde olduğu ve okul yöneticileri tarafından takip edildiği görülmüştür. Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE, 2022), günümüz öğretmenlerinin hem teknoloji açısından zengin donanıma sahip hem de öğrencinin teknolojik beklentisinin olduğu sınıflarda derse girdiğini bu sebeple eğitim materyallerini ve deneyimlerini çeşitlendirmesi gerektiğini belirtmiştir. Bugün bilişim teknolojileri hayatın her yerinde olduğu için öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerini çözmeleri zorunluluk haline gelmiştir. OECD'nin (2019) dijital dünya becerileri ile ilgili yaptığı araştırmada, öğretmenin teknoloji açısından donanımlı ortamlarda problem çözme becerisiyle öğrencilerin problem çözme performanslarının doğru orantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (2019). Öğretmenlerin teknolojik becerileriyle ilgili yapılan bir araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre teknoloji kullanımı konusunda daha beceri sahibi olduğu görülmüştür; ayrıca şahsi bilgisayarları olmayanlara kıyasla teknoloji becerisinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir (Moyenga ve Usta, 2019). Sonuç olarak dijitalleşen çağımızda öğrencinin ilgisini çekecek mesleki donanıma ve materyallere bir öğretmenin sahip olması için yavaş yavaş yerleşen alışkanlıklarını değiştirerek potansiyelini ortaya çıkarması artık bir gerekliliktir.

Çevik okullardaki öğretmenlerin sahip olması gereken bir diğer beceri ise farklı rolleri (informal rol) üstlenmeleridir. İnfomal rol, öğretmenlerin eğitim sürecinde kurdukları ilişkiler sonucunda kendiliğinden oluşan rollerdir (Paçacı ve Erdem, 2019). Carreau (2011)'ya göre farklı rolleri üstlenme ihtiyacı örgüt üyelerinin belirli bir hedefe ulaşmaya çalışırken birbirleriyle yakınlaşp iletişim ve anlaşma kurarak sosyalleşmek zorunda kalmalarıyla ortaya çıkmaktadır. Araştırmada okul

yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim süreci içerisinde formal rollerinin dışında gelişen anlık durumlara kayıtsız ve umursamaz kalmayıp informal roller üstlenerek eğitimin hedefini gerçekleştirmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Paçacı ve Erdem (2019) yaptıkları araştırmada; akademisyenlerin öğrencilerine karşı olumlu informal rol üstlendiklerinde öğrencilerin başarısının arttığını, kazanım elde ettiklerini ve akademisyenlerle iletişimlerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin üstlendikleri informal roller ise çalıştıkları okullarda paylaşım kültürünün, huzurun ve kolektif çalışma ortamının oluşmasında aktif rol oynadığı tespit edilmiştir (VonDohlen ve Karvonen, 2018). Farklı bir ifadeyle öğretmenler eğitim sürecinde öğrencilerle empati kurabilme, onları anlayabilme, güvenilir olma, yeterli desteği sağlama ve etkili iletişim kurma becerisine ihtiyaç duyarlar. Bu durum öğretmenlerin başarılı şekilde rol yapmasını gerektirir. İnfomal roller ise öğretmenin sınıf ortamı dışında öğrencilerle etkileşim kurabileceği ve onların güvenini kazanabileceği bir yöntemdir.

Çevik okullardaki öğretmenlerin deneyimlerden öğrenme becerisine sahip olmaları ise araştırma kapsamında ulaşılan bir diğer özelliktir. Çevikliğin bir plana bağlı kalmaktan daha çok değişime cevap vermeye yönelik bir beceri olarak ele aldığımızda deneyimlerden öğrenme çok daha önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü deneyimden öğrenen kişiler, ilk kez karşılaştıkları zorlu durumlar karşısında daha önce edindikleri “bilişsel çıkarımları” uygulama becerisi gösteren çevik bireylerdir (Lombardo ve Eichinger, 2000). Araştırmada öğretmenlerin hem kendi deneyimlerinin hem de meslektaşlarından edindikleri deneyimlerin eğitim faaliyetlerini en etkili bir şekilde gerçekleştirmek için kendilerine çok faydalı olduğunu yapılan nitel görüşmede katılımcılarda ifade etmişlerdir. Hatta pandemi sürecinde tüm örgütlerde olduğu gibi okullarında değişimin getirdiği belirsizliği bu özellik sayesinde minimize ettikleri tespit edilmiştir. Pandemi öncesi okullarda uygulanan uzaktan eğitim uygulama çalışmaları, interaktif toplantılar ve etkinlikler bu duruma örnek verilebilir.

Çevik okullardaki öğretmenlerin sahip olması gereken bir diğer özellik ise mesleki gelişime önem vermeleridir. Mesleki gelişim, var olan bilgi talebine göre öğretmenin bilgi ve becerilerini geliştirdiği yaşam boyu öğrenme sürecidir (Hoque, Alam ve Abdullah, 2011). Araştırmada özellikle kıdemi 15 yıl üzerinde olan öğretmenler,

göreve ilk başladıkları yıllara göre öğretim yöntem ve tekniklerinden öğrenci algı ve taleplerine kadar birçok değişikliğin olduğunu bu değişikliklere uyum sağlamak için mesleki anlamda gelişimin zorunluluk olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca alan yazındaki ilgili araştırmalarda, mesleki bilgisini geliştirmeyen ve güncel öğretim tekniklerini sınıfta kullanmayan öğretmenlerin öğrenci başarısına olumsuz etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Garet vd., 2001; Hoque, vd., 2011; Jacob, Hill ve Corey, 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri ve eğitim alanındaki yenilikleri takip edip sınıflarda uygulamaları öğrenci başarısına olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Her örgüt gibi okullarında değişen zamana karşı çevik becerilere sahip olmasında öğretmenlerin (insan kaynaklarının) mesleki donanımlarının önemi yadsınamaz derecede büyüktür. Sonuç olarak günümüzde öğretmenlerin sadece bilgi aktarmakla sınırlı kalmayan birçok rolü vardır. Öğrencilere ilham vermek, onları motive etmek ve öğrenme sürecinde rehberlik etmek de öğretmenlerin sorumlulukları arasındadır. Bu nedenle, günümüz öğretmenleri mesleki bilgi ve beceri kazanmalarının yanı sıra öğrencilere karşı empati kurabilen, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini anlayabilen ve öğrencilerin ilgi alanlarına göre özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabilen kişiler olmalıdır. Ayrıca, teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte, öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanabilme becerilerine de sahip olmaları gerekmektedir.

5.1.3.3. Çevik Okul Ortamı Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada bir okulun çevik olması için ortamında bulunması gereken özellikler “fiziksel donanım”, “etkili iletişim”, “sosyal/kültürel ve akademik etkinlikler” ve “performansları değerlendirme” gibi özelliklere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu tema, okulların çevik olma sürecinde sahip olması gereken fiziki ortam ve insanlar arası ilişkiler (yönetici-öğretmen-öğrenci) olmak üzere iki ana özelliği temsil etmektedir.

Çevik okullar teknolojinin hızla yayıldığı günümüzde diğer örgütler gibi kendilerini hem insan kaynakları hem de fiziksel donanım alanında etkin ve yetkin hale getirerek değişen zamana karşılık vermeye çalışmaktadırlar. Crocitto ve Youssef (2003) gelişmiş bir üretim ve çevik bir organizasyonun başarılı olması için yeterli fiziki donanıma ve niteliğe sahip bir ortamın gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda okullarda eğitim faaliyetlerini daha etkin yapabilmek için okulun

altyapısını, ortamını, teknolojisini vs. birçok unsurun yeterli seviyeye getirilmesi geleceğin bireyleri olan öğrencilerin yetiştirilmesinde büyük önem arz etmektedir (Göksoy, 2017). Araştırmada İstanbul'daki kamu okullarının teknolojik donanım olarak birbirlerine yakın olduğu çevik okulların ise teknolojik donanımı etkin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, akıllı tahta neredeyse tüm okullarda mevcut olup kullanımını öğretmenin becerisine ve inisiyatifine kalmışken; çevik okullarda ise tüm öğretmenlerin ders yoklamalarını ve okul içi iletişimi akıllı tahta üzerinden yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ortak kullanım alanı olan kütüphane, spor salonu, sanat salonu gibi ortak kullanım alanlarının çevik okullarda birçok atölyeler açılarak çok aktif kullanıldığı belirtilmiştir. Eğitim örgütlerinde fiziksel donanımın etkisiyle ilgili yapılan çalışmalarda okulların fiziksel alt yapılarının ve sosyal ortamlarının öğrenci, öğretmen ve diğer iç paydaşların motivasyonlarında, performanslarında, okula bağlılıklarında, tutum ve davranışlarında önemli derece etkilediği sonucuna varılmıştır (Göksoy, 2017; Hotaman, 2018; Siswanto ve Hidayati, 2020; Yılmaz, 2012). Öğrencilerin dijital araçları daha sık kullanmaları sebebiyle okulların bu konuda gerekli altyapıyı sağlamaları okulun etkililiğini artırdığı gibi geleceğin bireyleri olan öğrencilere fırsat eşitliği sağlaması açısından önemlidir.

Çevik okulların ortamlarındaki bir diğer önemli özellik ise iç ve dış paydaşlarla etkin iletişimin kurmasıdır. Araştırmada, çevik okul öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin kendilerini kıymetli hissettikleri, güven duydukları, fikirlerini rahat ve şeffaf bir şekilde ifade ettikleri sağlıklı ve etkili bir iletişimin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sağlıklı bir iletişimin iç paydaşlarda okula aidiyet duygusu, okul başarısı, kolektif çalışma, informal roller alma gibi değişkenlerin oluşmasında da etkin olduğu görülmüştür. Alanyazında okullardaki iletişimin önemi ile ilgili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı iletişimin formal (resmi) ve informal (gayri resmi) arasında özgün bir seviyede olması gerektiği görülmüştür (Çınar, 2010; Eğriboyun, 2022; Swanenberg, 2020; Totseva, 2015). Ayrıca çevik okulların dış paydaşlarla olan iletişiminde velilerle etkin ve hızlı bir iletişim kurulduğu, eğitim süreçlerinin planlanmasında ve öğrencilerin kariyer gelişimlerinde velilerin aktif rol aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Velilerle kariyer günleri, veli akademisi, okul aile birliğinin düzenlediği kermes gibi etkinliklerle; çevik okulların

velilerle sadece geleneksel olarak veli toplantısıyla iletişim kurmadığı ve iletişimde teknolojiyi çok iyi kullandığı tespit edilmiştir. Okulların dış paydaş iletişimleriyle ilgili yapılan çalışmalarda örgüt için bunun çok önemli olduğunu, örgüt üyelerine sosyal kimlik kazandırdığı, okulun imaj ve marka çalışmasına katkı sağladığı rapor edilmiştir (Argyris ve Monu, 2015; Korschun, 2015; Mert ve Yılmaz, 2018). Çevik okulların, geleneksel okullara kıyasla iletişim becerisini biraz daha ilerletip okullar için dış paydaş olan üniversiteler, STK, özel şirketler ve kamu kurumları ile etkin bir iletişim kurarak, eğitim faaliyetlerine dâhil ettiklerini ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin potansiyellerinin ortaya çıkması ve farklı öğrenme stilleri için de doğal ortam olan dış paydaş ilişkisinin hem okul için hem de öğrenci gelişimi için çok önemli olduğu belirtilebilir.

Çevik okullardaki bir diğer önemli özellik ise okul içinde ve dışında hem öğretmen hem de öğrenci için sosyal, kültürel ve akademik başarıyı artırıcı etkinliklerin yapılmasıdır. Araştırmada çevik okullarda öğrencinin akademik başarısının yanında öğrencinin sosyal başarısında önemsendiğini ve buna göre birtakım etkinlikler, faaliyetler ve atölyeler düzenlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu etkinlik çalışmalarının okul imajına olumlu katkı sağladığı, iç paydaşların motivasyonlarını artırdığı ve okulda toksik bir okul iklimi yerine olumlu bir okul ikliminin olduğu gözlenmiştir. Döş'ün (2013) yaptığı çalışmada okulda öğrencilerin resim, müzik, spor, yarışma vb. etkinliklerle ruhsal ve fiziksel yorgunluklarını attığını ve bu durumun öğrencilerin okulu sevmelerini sağladığını belirtmiştir. Ayrıca alanyazında okul içi veya dışında yapılan sosyal faaliyetlerin öğrencilerin akademik başarısından sosyal beceri gerektiren arkadaşlık, güven, empati gibi davranışlar kazanmasına kadar öğrenciye doğrudan veya dolaylı olarak katkı sağladığı tespit edilmiştir (Batdı, 2014; Bodur ve Yıldırım, 2018; Duncombe ve Armour, 2008; Karaküçük, 1999). Öğrencilerin sadece akademik başarılarının değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek programların ve aktivitelerinin sunulması öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarına ve proaktif beceriler kazanmalarına katkı sağlamaktadır.

Çevik okullarda okul ortamı bağlamında öne çıkan bir diğer özelliği ise öğrencilerin ve öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesidir. Araştırmada öğrenciler bağlamında her sınıfın koordinatör öğretmeni olduğu, sınıflar arasında ortak

sınavların yapıldığı ve bu şekilde rekabete dayalı bir performans değerlendirilmesinin yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca performansta öne geçen sınıfların taltif edildiği; ayın sınıfı, ayın öğrencisi gibi değerlendirmelerle öğrencilerin sorumluluk bilincinin artırılmaya çalışıldığı görülmüştür. Alanyazında bu tür performans değerlendirmenin tüm paydaşların katılımı sebebiyle denetimin daha şeffaf olduğunu ve denetiminden kazanılan zamanın rehberlikte kullanıldığına dair bulgulara ulaşılmıştır (Altun ve Memişoğlu, 2008). Öğrencilerin performanslarını artırma ve değerlendirilmesiyle ilgili çevik okullarda LGS (Liseye Geçiş Sınavı)'ye yönelik ders dışında tüm okulca özel hazırlık yapıldığı, koordinatör öğretmenlerin belirlendiği, özel kursların yapıldığı, düzenli LGS deneme sınavlarının yapıldığı ve değerlendirmelerin çok hızlı yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çevik okulların LGS sınavına bu kadar çok önem vermeleri okulun imajıyla başarılı öğrencinin okula kayıt yaptırmasının doğru orantılı olmasıyla ilgili olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Okul imajının akademik başarıya etkisiyle ilgili literatürde Dalbudak ve Özgenel (2022) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmüştür. Sonuç olarak okullarda öğrencilerin performansları değerlendirildiğinde öğrenme sürecinde ne kadar başarılı olduklarını, onların güçlü ve zayıf yönlerini belirleme ve geliştirme imkânı sağlıyorsa öğretmenlerinde öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını anlama, eğitim programını geliştirme, öğrencilerin akademik ilerleme sürecini izleme ve gerektiğinde müdahale etme konusunda yardımcı olmaktadır. Araştırmada çevik okullardaki öğretmenlerin performans değerlendirmesiyle ilgili ise ortak sınavlarla kıyaslamaların yapıldığı, veli ve öğrencilerden belirli zamanlarda öğretmen değerlendirmesi alındığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Alanyazında velilerin okulla ilgili performans değerlendirmesinin öğretmene olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Ayrıca öğrenci ve velinin eğitime önem verdiği ve üst düzey bir beklenti içinde olduğu bu sebeple akademik gelişime önem vermeyen öğretmenlerin bu tür okullarda devam edemeyip tayin istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğretmen performansının okul imajıyla ve akademik başarıyla pozitif korelasyona sahip olduğunu ortaya koyan araştırmalar bu bulguları desteklemektedir (Milanowski, 2004; Taylor ve Tyler, 2012; Spilt vd., 2012; Ruus vd.,2007). Çevik okulların sosyal çevredeki olumlu imajı öğretmene ve öğrenciye sosyal kimlik, örgütsel mutluluk

kazandırdığı ve öğretmenlerin iş doyumunu noktasında önemli bir katkı sağladığı için çevik okul öğretmenleri ve öğrencileri performanslarını sürekli geliştirmek için motivasyonlarının olduğu araştırmanın nitel bulgularındaki ifadelerde de görülmüştür. Sonuç olarak, günümüz okul ortamları öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu durum öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve kişisel gelişimlerini desteklemeye yardımcı olmaktadır.

5.1.3.4. Dış Paydaş İlişkilerinde Çeviklik Temasına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada çevik okulların dış paydaşlarla ilişkisindeki beceriler ve öne çıkan özellikleri araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre iki alt boyutta toplandığı görülmüştür. Bunlar “veli”, “çevre ve proje” becerileridir.

Eğitim dinamik bir süreçte gerçekleşen çok paydaşlı bir faaliyettir. Bu sebeple okulun eğitim hedeflerini sadece iç paydaşlarla başarmaya çalışması arz ve talep dengesini göz önüne almaması anlamına gelmektedir. Yapılan bu araştırmada toplumsal dinamizmin ve değişen çevresel koşulların çevik okullar tarafından çok önemsendiği ve geleceğin bireyi olan öğrencilerin yetiştirilmesinde dış paydaşların eğitim sürecine dâhil edilerek planlama yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda toplumsal yapının şekillenmesinde veliler okullar için vazgeçilmez paydaşlardır (Altuntaş, Demirdağ ve Ertem, 2020). Çünkü veliler, birçok farklı kültürel birikimin yanında mesleki donanımlarıyla da bu dinamik ortamda rekabet etmektedirler (Coleman, 2018). Buna ilişkin araştırmada çevik okulların veli iletişimine özel önem verdiği, farklı ihtiyaçlara cevap verebilecek velilerle iş birlikleri yaptığı, veli akademileriyle eğitime yönelik bilinçlenmesinde eşgüdümün yakalandığı ve eğitim süreçleriyle ilgili velilerin planlamada ve karar almada etkin oldukları vurgulanmaktadır. Velilerin okul imajıyla ve itibarıyla ilgili önemli bir kriter ve reklam yapıcı olduğu belirlenmiştir (Bakioğlu ve Bahçeci, 2010). Okul iklimiyle ilgili ise velilerin okulla kurdukları pozitif ilişkinin okul iklimine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür (Berryhill vd., 2020). Ayrıca öğrencilerin akademik başarısında okul kadar, velilerinde çok önemli bir faktör olduğu rapor edilmektedir (Amponsah vd.,2018; Aslanargun ve Özakça, 2015; Keçeli-Kaysılı, 2008). Farklı bir ifadeyle okul-veli ilişkisi, öğrencinin eğitim hayatında başarılı olması için oldukça önemlidir. Velilerin öğretmenlerle düzenli olarak iletişim kurarak öğrencisinin akademik gelişimini takip etmesi, ödevleri ve sınav notlarını takip etmesi ve

öğrencisinin okulda yaşadığı problemleri çözmek için iş birliği yapması iş birliğine dayalı, açık ve samimi bir iletişim kanalının açık olmasıyla mümkündür. Araştırma kapsamında yapılan nitel görüşmelerde Katılımcılar öğretmenlerin velilerle düzenli olarak iletişim kurarak öğrencinin akademik ve sosyal gelişimini paylaştıkları, velilerin öğrencilerin eğitime katılımını ve disiplinini desteklemelerine yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak çevik özelliklere sahip okulların eğitimin hedeflerini gerçekleştirmek için veli ile ilişkinin önemini geleneksel okullara göre bilinçli şekilde farketmediği görülmüştür.

Çevik okullarda dış paydaş bağlamında öne çıkan bir diğer özellik ise veli dışındaki paydaşlarla eğitimin hedeflerine uygun bir ilişkinin kurulmasıdır. Okulun ilişkili olduğu bu dış paydaşlar üniversiteler, özel şirketler, kamu kurumları, STK'lar ve uzman kişilerdir. Araştırmada çevik okulların değişen dünya şartlarında okulun bahçe duvarı arasına sıkışıp kalmadığı birçok özel ve resmi kurumla veya kuruluşla iletişim halinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, akademik başarısıyla öne çıkan çevik bir okulun halk eğitim merkeziyle eşgüdümlü çalışarak okulda onlarca atölye ile öğretmenlere, öğrencilere hatta velilere bile kültürel ve akademik kurslar düzenlediği görülmüştür. Bu sebeple okul, çevresinden ve dış paydaşlardan bağımsız düşünülemez. Çünkü açık bir sistem olan okullar, çevrelerinden gelen girdileri işleyip tekrar çevrelerine çıktı olarak verirler (Aslan vd., 2022). Ayrıca araştırmada ve alanyazında çevik okulların çevreleriyle kurdukları ilişkilerde şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkesi çerçevesinde bir süreç yönetildiğinde okulların finansal anlamda da bir sıkıntı yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Özkan, Karakurt ve Yaşar, 2021). Okullar dış paydaşlarla yaşadıkları resmi veya gayri resmi ilişkilerde dış paydaşların kendi çıkarları doğrultusunda hareket edebilecekleri gerçeğini göz ardı etmeden okulların çıkarlarını koruması gerektiğini unutmamalıdır.

Dış paydaşlarla ilişkilerde çeviklik alt boyutu bağlamında öne çıkan bir diğer özellik ise teknoloji, sanat, spor ve benzeri alanlarda yapılan proje çalışmalarıdır. Okullardaki bu tür projelerin öğrencilerin hem akademik hemde sosyal becerilerine büyük katkı sağladığı görülmüştür. Proje çalışmaları, öğretmenlere mesleki gelişimlerine ve öğretim yöntemlerinin çeşitlenmesine katkı sağlarken öğrencilere de öğrendikleri bilgileri pratik yapma ve gerçek yaşamda kullanma imkânı vermektedir (Mukhtoralievna ve Saminjanovna, 2022; Özarslan, 2015). Araştırmada okullar

ERASMUS, TÜBİTAK, HAREZMİ, TEKNOFEST gibi ulusal ve uluslararası projelerin tamamlandığında öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini gururlu hissedip daha büyük projelere motive oldukları görülmüştür. Boondee, Kidrakarn ve Sa-Ngiamvibool (2011) iş birliğini artırmak için yaptıkları proje çalışmasında da benzer bulgulara ulaştıkları görülmüştür. Öğrencilerin iş birliği içerisinde yaptıkları proje çalışmalarının öğrencilerin öğrenme süreçlerine gerçek katkı sağlayarak hem günlük yaşamlarına hem de ilerdeki iş yaşamlarına yararlı katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Powers (2008) ise okulların proje çalışmalarlarıyla öğrencilere bir konuya odaklanarak ve derinlemesine araştırma yaparak zorluklarla mücadele etme fırsatı ve deneyimi sunduğunu ifade etmiştir.

Araştırma sonuçlarına ve alanyazındaki bulgulara dayanarak çevik okul için dış paydaşla etkili bir iletişimin bir kez daha öneminin ortaya çıktığı görülmektedir. Okullar, sürekli değişimin yaşandığı çevresel faktörler karşısında arzu edilen sonuçları oluşturmak için kendini ve kapasitesini mecburen geliştiren dış paydaşlarla ilişki halinde olması ve deneyimlerinden faydalanması okul çevikliği için oldukça önemli gözükmektedir. Yine araştırma bulgularına göre karmaşa ve belirsizliğin yoğun olduğu okul ortamlarında tecrübe sahibi kişi ve örgütlerden faydalanmayı bir kültür haline getirmenin okullara büyük başarılar getireceği düşünülmektedir.

5.1.4. Araştırmanın Nicel ve Nitel Bulgularının Birlikte Tartışılması ve Sonuç

Tartışmanın bu bölümünde araştırmanın hem nicel hem de nitel bulgularından hareketle katılımcıların okul çevikliği algıları ile öğrencilerin akademik (LGS) başarıları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcıların okul çevikliği algıları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Başka bir ifadeyle okulların çevik özelliklere sahip olma düzeyleri arttıkça, öğrencilerin akademik başarısının olumlu yönde artmaktadır. Alan yazında da yapılan araştırma bulguları doğrultusunda sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Sarı (2012) gelişime ve iletişime açık olan öğretmenlerin, okulda kendini değerli hisseden öğrencilerin ve katılımcı yönetim tarzına sahip yöneticilerinin olduğu bir okulun daha pozitif bir yaşam alanına sahip olduğu ve akademik başarının da yüksek olduğu tespitini yapmıştır. Arifoğlu (2019) TIMSS verileri kapsamında öğrenci başarısına okul etkisini araştırdığı çalışmasında ise okulun sosyo/ekonomik kompozisyonuyla öğretmen özelliklerinin öğrenci başarısına

güçlü bir etkisinin olduğunu belirtmiştir. PISA araştırmalarında ise öğrencinin akademik başarısında öğrenci ve öğretmen özelliklerinin yanı sıra okulun donanımsal faktörlerinin ve dış paydaş olarak velinin etkili olduğunu göstermektedir (OECD, 2017). Ayrıca alan yazında okulların sahip olduğu özelliklerle ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalarda da anlamlı ilişki olduğunu ortaya koyan bulgulara rastlanılmıştır (Chigbu ve Nekhwevha, 2021; Mesfin vd., 2017; Lombardo ve Eichinger, 2000).

Bu araştırmaların yanı sıra Covid-19 pandemi sürecinin doğurduğu belirsizlik her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de hissedilmiştir. Bobby, Naftali ve Mugiatno' nun (2020) okullarda yaşanan okul-öğrenci ve veli iletişimde yaşanan soruna bir çözüm önerisi olarak geliştirdikleri “myschool” uygulama modeliyle iletişim sorunlarını çözmeyi amaçlamışlardır. Online olan bu uygulama modelinin öğrencilerin akademik başarılarına da olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Teknolojik imkânların eskiye kıyasla daha ulaşılır olduğu bu çağda çevrimiçi uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarına pozitif katkı sağlaması okulların gelişmelere göre çevik donanımlara sahip olmasının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Collins-Warfield ve Niewoehner-Green'nin (2021) üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına etki eden nedenleri araştırdıkları çalışmalarında öğrencinin akademik başarısının önünde teknoloji erişimi ve çevrimiçi öğrenmede zorluk olduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda araştırma kapsamında elde edilen nitel bulgularda da görüldüğü gibi okulların teknolojik alt yapı yeterliliği kadar teknoloji kullanımına dair yaygın bir kültüre sahip olmalarının da okulun akademik başarısını daha da yükselteceği düşünülmektedir.

Okul çevikliğinin alt boyutlarından çevik lider boyutu ile akademik başarısı (LGS) arasında diğeri boyutlara kıyasla daha düşük ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu durumun, öğrenci başarısıyla doğrudan ilintili olmayan çevik lider alt boyutuna ait ölçek maddelerinin öğrenci merkezli olmamasının bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Balyer ve Gündüz (2013) okul yöneticilerinin öğrencinin akademik başarısına etkisiyle ilgili yaptıkları geniş çaplı araştırmalarında okul yöneticilerinin öğrencilerin akademik başarılarında önemli derecede etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca Coleman vd. (1966) yaptıkları çalışmada öğrencinin akademik başarısı üzerinde okul dışı etkenlerin daha önemli olduğunu belirtmiştir. Son yıllarda

okulların geleneksel yapılarının teknolojik gelişmelerle sorgulandığını ve mevcut neslin dijitalleşme eğiliminde olduğu belirtilmektedir (Kim, Hong ve Song, 2018). Bu sebeple yapılan katılımcı görüşmelerinde de tespit edildiği gibi okul yöneticilerinin öğrencilerin akademik başarılarında dolaylı olarak etkin oldukları söylenebilir. Okul yöneticilerinin bu dolaylı rolleri şu şekilde özetlenebilir: Öğretmenleri akademik gelişimlerini ve performanslarını artırmaları için motive etmeleri, tüm paydaşlarla doğal ve sürdürülebilir bir ilişki kurmaları, uygulanabilir akademik hedefler koymaları ve okul için gerekli kaynak ve materyalleri sağlama çalışmaları olarak düşünülmektedir.

Okul çevikliğinin diğer boyutu olan ve akademik başarıyla da doğrudan ilintili olan çevik öğretmen alt boyutunda ise öğrencilerin akademik başarısıyla ilişkisinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan çevik öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarısına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir. Alanyazında Stewart'ın (2008) Amerika'da lise öğrencilerine yaptığı geniş çaplı araştırmada destekleyici özelliklere sahip öğretmenlerin öğrenci başarısına önemli katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Kaya ve Rice'nin (2009) Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS) verileriyle ilgili beş ülke üzerine yaptığı araştırmada da benzer sonuca ulaştıkları görülmüştür. Ayrıca değişen teknolojik gelişmeler düşünme ve algılama şekillerini etkilemesi sebebiyle öğretmenlerin çevik becerilerini artırması ve gelişmelere/ yeniliklere uyum sağlaması günümüz eğitim örgütlerinde bir zorunluluk olarak ön plana çıkmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde de öğretmenlerin alışkanlıklarını değiştirmeleri, teknoloji kullanımında esnek ve yetkin beceriler göstermeleri, farklı rolleri üstlenerek informal görevler almaları, mesleki gelişimdeki isteklilikleri ve deneyimlerden öğrenme becerileri gibi öğretmen özelliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına doğrudan ve dolaylı olarak etki ettiği söylenebilir.

Diğer bir alt boyut olan Çevik Okul Ortamı, öğrencilerin akademik başarısıyla ilişkisinde ise diğer alt boyutlara kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Farklı bir ifadeyle, öğrencilerin akademik başarılarını en fazla çevik okul ortamı etkilemektedir. Okul ortamı, okulların fiziki ortamıyla insanlar arası ilişkileri (yönetici-öğretmen-öğrenci) ele alan iki ana özelliği temsil etmektedir. Bu bağlamda alan yazında da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmüştür. Chigbu ve Nekhwevha'nın

(2021) üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yaşadığı zorlukları demografik özellikler ve okul ortamı bağlamında araştırdığı çalışmada üniversite öğrencilerinin entelektüel birikimlerinin ve demografik özelliklerinin zorluklar karşısında etkili olduğu, ancak okuldaki fiziki koşulların ve ilişkiler örüntüsünün öğrencinin akademik başarısında en dikkate değer ve farkı yaratan bir değişken olduğunu ortaya koymuşlardır. Okul ortamları hem öğrencinin akademik başarısına hem de davranışlarına etki etme potansiyeli yüksek olan bir parametredir (Dupper ve Meyer-Adams, 2002; Hoy ve Hannum, 1997). Bunun yanı sıra, okul ortamı öğrencinin okula aidiyetini artırıp saygı, destek ve kabul görme hissini desteklenmesini sağlayarak motivasyon yüksek akademik başarılar sağlayabilir. Sonuç olarak alan yazın incelendiğinde okul ortamıyla ilgili yapılan araştırma bulgularının bir tutarlılık içerisinde öğrencilerin akademik başarısına olumlu etki ettiği görülmüştür (Collins-Warfield ve Niewoehner-Green, 2021; Kaya ve Rice, 2009; Mesfin vd., 2017; Özdemir vd., 2010). Ayrıca katılımcılarla yapılan görüşme bulgularında da okulun fiziksel donanımının, sosyal ve akademik etkinliklerin, nitelikli iletişimin ve düzenli performans değerlendirmelerinin yapıldığı bir ortama sahip okulların akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul çevikliğinin son olarak dış paydaş ilişkilerinde çeviklik boyutunun öğrencilerin akademik başarısıyla ilişkisinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarında velilerin, yerel yönetimlerin, STK'ların, özel ve kamu kuruluşlarının pozitif bir etki yaptığını göstermektedir. Okul ve toplumun birbirine bakan iki ayna gibi olduklarını ve birbirlerinde kendilerini gördükleri düşünüldüğünde (Yiğit ve Bayraktar, 2006), öğrencilerin akademik başarısıyla dış paydaş ilişkisinin doğru orantılı olduğu şaşırtıcı olmayacaktır (Şişman ve Yücel, 2006). Çünkü okul sadece kendi duvarları içine kapalı ve toplumdan soyutlanmış bir örgüt değil, bilâkis toplumla iç içe olan bir yerdir (Özgan ve Yalçın, 2011: 1459). Bu bağlamda önemli bir dış paydaş kabul edilen öğrenci velilerinin öğrencinin akademik başarısına ilişkin yapılan araştırmalarda velinin akademik başarıyı artırmada önemli bir yordayıcı olduğunu göstermiştir (Gonzales-Pienda vd., 2002; Marchant, Paulson ve Rothlisberg, 2001). Ayrıca okulların dış dünyayla iletişim kurmasında aile dışındaki farklı dış paydaşlara da ihtiyacı vardır. Bu dış paydaşlar üniversiteler, STK'lar, özel ve kamu kurumları ve

uzman kişiler olarak örneklendirilebilir. Alan yazında dış paydaşın akademik başarıya doğrudan katkısından ziyade örgütlerin karar alma süreci ile yönetime etkisi bağlamında ele alınan ve dolaylı olarak akademik başarıyı etkileyen araştırmalar da mevcuttur (Benneworth ve Jongblod, 2010; Burrows, 1999; Karayaman, 2021; Mitchell, Agle ve Wood, 1997). Bu araştırmalarda ise dış paydaşların örgütlerin işleyiş süreçlerinde rol almalarının değişen dünyaya uyum sağlamasını ve belirsiz ortamlarda çevreye cevap verebilme kabiliyetlerini artırdığına dair bulgulara rastlanılmıştır. Freeman (2010) ise dış paydaşları örgütlere sadece yardım eden ve pasif bir rol sahibi olarak görülmesinin sakıncalı olduğunu belirtmiştir. Dış paydaşların sahip olduğu imkân ve vizyon öğrencilerin hem sosyal hem de akademik etkinlikler yapmasına imkân tanımaktadır. Farklı alanlarda yapılan yarışmalar ve motive edici projeler öğrencilerin ilgisini çekmekte hem yurt içinde hem de yurt dışında rekabet imkânı bularak yaşayarak öğrenmektedirler. Öğrencinin öğrendiği bilgiyi uygulama imkânı bulduğunda daha analitik düşündüğü ve akademik başarısını artırdığı düşünülmektedir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde de kıdemi yüksek olan öğretmenlerin ilk başlarda proje veya sosyal, kültürel etkinlikler gibi faaliyetleri faydasız olarak gördükleri için uygulamadıklarını ama bu tür informal öğrenmeleri önemseyen meslektaşlarındaki öğretmen uygulamalarının öğrenciye etkisini görünce bu anlayıştan vazgeçtiklerine dair görüşler beyan etmişlerdir. Yine katılımcılar okulun STK'lar ile kurdukları ilişki kapsamında öğrencilerin sosyal sorumluluk anlayışlarının geliştiğini ve öğrencilerin farklı roller üstlenerek empati duygularının arttığını ifade etmişlerdir. Öğrenciye empati, sorumluluk gibi duyguları kazandıran bu tür çalışmaların hem veli hem de farklı dış paydaşlar vesilesiyle olmasının öğrencini akademik başarısında ve en önemlisi de kişilik gelişiminde önemli olduğu ifade edilebilir. Sonuç olarak yapılan alan yazın taramasında ve katılımcılarla yapılan hem nicel hem de nitel görüşmelerde okulların çeviklik düzeylerini ve özelliklerini artırmalarının akademik başarıya doğrudan ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularından hareketle uygulayıcılar ve araştırmacılara yönelik öneriler bulunmaktadır.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

MEB'e bağlı okullardaki uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur:

- Araştırma verilerine dayanarak, okul çevikliği özellikleriyle ilgili bir stratejik plan oluşturularak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin karmaşa ve belirsizlik durumlarıyla mücadele etmelerine yardımcı olabilir.
- Nitel görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin proaktif ve materyal kullanımı yetkinlikleri seminer haftalarında farklı branşlara göre değerlendirilmiştir. Bu yetkinlikleri yüksek olan çevik öğretmenlerin meslektaşlarına hizmet içi eğitim vermesi, deneyimlerle öğrenme ve mesleki dayanışma açısından önemli faydalar sağlayabilir.
- Araştırma bulgularından yola çıkarak, liderliği paylaşma ve kollektif çalışma ilkelerine bağlı kalarak hareket edilmesi okullardaki çeviklik düzeyini arttırmaktadır. Bu bağlamda öğrenci temsilciliklerinin ve kulüplerinin düşüncelerinin alınması ve önemli görülmesi çevik lider özelliklerini uygulama imkânını sağlayabilir.
- Okul yöneticilerine ve öğretmenlere çevik okul özellikleri konusunda hizmet içi eğitim seminerleri verilerek, MEB okullarda çevik dönüşümü destekleyebilir.
- Bulgulara göre VUCA çağının getirdiği zorluklara karşı okulların çevik özelliklerle donatılması, okul paydaşlarının okula olan bağlılıklarını ve memnuniyetlerini yükseltmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticileri çevik liderlik yaklaşımlarıyla okul kültürünü ve iklimini olumlu yönde etkileyerek okul markasını güçlendirebilirler.
- Çevik okul ortamı oluşturulmasında kişiler ve örgütler arası sosyal ve akademik yönleri güçlendiren aktiviteler, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından organize edilebilir.
- Okullarda çevik dönüşümün hızlanması için okulla dış paydaş ilişkisi bulgularına göre önemli bir olgudur. Bu bağlamda dış paydaşla “deneyim paylaşımı” projeleri yapılabilir. Örneğin akademisyenler haftanın bazı günlerinde okulda eğitim faaliyetlerinde görev alabilir. Böylelikle okul

yöneticilerinin ve öğretmenlerin bilimsel araştırma ve öğrenme yönleri güçlendirilebilir. Ayrıca akademisyenler de bilimsel teorileri uygulama zemini bulabilirler

- Çevik okulların dış paydaşla iş birlikleri söz konusu olduğunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin informal rolleri ön plana çıkmıştır. Bu iş birliklerinin azami şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin formel görevlerinin bir parçası haline getirilmelidir.
- Araştırma sonuçlarına göre öğrenci ve öğretmen performanslarının değerlendirilmesi çevik okul ortamı olarak öne çıkmıştır. Bu kapsamda ilçe ve il düzeyinde değerlendirmelerin yapıldığı ve değerlendirme sonuçlarından kişilerin etkilendiği kariyer basamakları oluşturulabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Bu çalışma, İstanbul Anadolu Yakası'ndaki okul yöneticileri ve öğretmenler ile sınırlıdır. Okul çevikliği algılarını farklı şehirlerdeki okul yöneticileri ve öğretmenler ile karşılaştıran benzer çalışmalar, alan yazına katkı yapabilir.
- Bu çalışma, okulların çevik düzey özelliklerinin akademik başarıya etkisini incelemeye yönelik olarak yürütülmüştür. Okul çevikliğinin farklı değişkenlerle ilgili araştırmaların yapılması alan yazına katkı sağlayabilir.
- Bulgulara göre okul çevikliği kavramının işletme örgütlerindeki çeviklik paradigmasından farklılaştığı literatür bölümünde görülmektedir. Bu bakımdan okulların çeviklik özelliklerini geliştirecek ve derinleştirecek ampirik çalışmalar yürütülebilir.
- Ülkemizde okulların çeviklik özellikleriyle farklı ülkelerdeki okulların çeviklik özellikleri karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıkları ortaya çıkartılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (1997). *Teknik, Toplumsal ve Kurumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Açıkalin, A. (1998). *Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Adams, D. K. (2002). *Education and National Development: Priorities, Policies, and Planning*. Manila Philippine: Asian Development Bank.
- Agnew, A. L. (2017). *Embracing innovation: The agile teacher's DNA* (Doctoral Dissertation). University of Technology, Sydney.
- Akkaya, B. ve Tabak, A. (2018). Örgütsel Çeviklik Ölçeğinin Türkçe 'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İş ve İnsan Dergisi*, 5(2): 185-206.
- Akkaya, B., Kayalidere, U. K., Aktaş, R., ve Karğın, S. (2020). Çevik Liderlik Yaklaşımı ve Çevik Lider Davranışlarını Ölçmeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(2): 1605-1621.
- Aktaş, A. ve Özgenel, M. (2020). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Öğretmen Performansına Etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2): 1-18.
- Altan, S. (2018). Eğitim Örgütlerinde Midye Sendromu. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(3): 35-45.
- Altalhi, H. (2018). The Study of Measuring the Level of Organizational Agility at Yanbu Colleges and Institutes in Saudi Arabia. *APJABSS*, 4(1): 252-62.

- Altuntaş, B., Demirdağ, S. ve Ertem, H. Y. (2020). Veli Algılarına Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2): 254-269.
- Altun, S. A. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53): 7-24.
- Amankwah-Amoah, J., Khan, Z., Wood, G. & Knight, G. (2021). Covid-19 and Digitalization: The Great Acceleration. *Journal of Business Research*, 136: 602-611.
- Amponsah, M. O., Milledzi, E. Y., Ampofo, E. T., & Gyambrah, M. (2018). Relationship Between Parental involvement and Academic Performance of Senior High School Students: The Case of Ashanti Mampong Municipality of Ghana. *American Journal Of Educational Research*, 6(1): 1-8.
- Appelbaum, S. H., Calla, R., Desautels, D. & Hasan, L. (2017). The Challenges of Organizational Agility. *Industrial and Commercial Training*, 49(1): 6-14.
- Ashley, S. (1997). Rapid-Response Design, *Mechanical Engineering*, 119(12): 72-75.
- Aslan, M. E., Gündüz, M. F., Aslan, A., Hasan, A. Y., Saçınalp, Ö. ve Pekdemir, A. (2022). Eğitim Kurumlarında Etkili Okul ve Okul İklimi Konularının Kuramsal Bağlamda Açıklanması. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 8(24): 120-134.
- Aslanargun, E. ve Özakça, B. (2015). Akademik Başarıları Yüksek Olan Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Ailelerinin Katkıda Bulunma Biçimleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3): 9-21.
- Akcakoca, A. ve Bilgin, K. U. (2016). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğretmen Performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2): 1-23.
- Aktaş, B.N. (2021). *Vizyoner liderlik ve yenilikçi insan kaynakları yönetim uygulamalarının örgütsel çeviklik üzerindeki etkisi: savunma sanayi işletmelerinde bir araştırma* (Doktora Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi.

- Au-Yeung, M. A. M., Tung, V. W. S., & TszTse, S. W. (2022). Agile Destination Management and Marketing. *Tourism Recreation Research*: 1-11.
- Araza, A. (2015). *Kurumsal çeviklik ve performans ilişkisine çevresel dinamizmin etkisi* (Doktora Tezi). Yaşar Üniversitesi, İzmir.
- Argyris, Y.A. ve Monu, K. (2015). Sosyal Medyanın Kurumsal Kullanımı: Teknoloji Uygunluğu ve Dış Paydaş İlişkileri. *Kurumsal Bilişim ve Elektronik Ticaret Dergisi*, 25 (2): 140-168.
- Arifoğlu, A. (2019). *Öğrenci başarısına okul etkisinin araştırılması: TIMSS 2015 türkiye verisine göre çok düzeyli bir analiz*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Aydın, A., Selvitopu, A. ve Kaya, M. (2018). Eğitime Yapılan Yatırımlar ve PISA 2015 Sonuçları: Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *İlköğretim Online*, 17(3): 1283-1301.
- Ayub, A., Arzu, F., Iftekhar, H. & Hafeez, S. (2014). Entrepreneurial Call for Strategic Agility in Fast-Paced Business Environment. *Acta Universitatis Danubius. Economica*, 10(3): 146-154.
- Bahçetepe, Ü. ve Giorgetti, F. M. (2015). Akademik Başarı ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3): 83-101.
- Bakan, İ., Sezer, B. ve Ceylan, K. (2017). Bilgi Yönetiminin Örgütsel Çeviklik ve Örgütsel Atalet Üzerindeki Etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1): 117-138.
- Baker, J. (2013). Industrial age education is a disservice to students. The Huffington Post: http://www.huffingtonpost.com/john-baker/industrial-age-education_b_2974297 adresinden 04.04. 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Baker, P. M., Bujak, K. R., & DeMillo, R. (2012). The Evolving University: Disruptive Change and Institutional Innovation. *Procedia Computer Science*, (14): 330-335.
- Bakır, M. (2022). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek lisanstezi). Hacettepe üniversitesi, Ankara.

- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42): 1-21.
- Bakioğlu, A. ve Bahçeci, M. (2010). Velilerin Okul İmajına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(31): 25-55.
- Balcı, Y. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü (transformatif) liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Balcı, A. (2013). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2020). Covid-19 Özelinde Salgınların Eğitime Etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3): 75-85.
- Balyer, A., & Gündüz, Y. (2013). Öğretim Lideri Olarak Okul Müdürlerinin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29): 107-128.
- Baralou, E. & Tsoukas, H. (2015). How is New Organizational Knowledge Created in a Virtual Context? An Ethnographic Study. *Organization Studies*, 36(5): 593-620.
- Bartlett-Bragg, A. (2006). Reflections on pedagogy: Reframing practice to foster informal learning with social software. *University of Technology*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.2265&rep=rep1&type=pdf> adresinden 02.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Basri, S. ve Zorlu, K. (2020). Örgüt Kültürü Algısının Örgütsel Çeviklik Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 20(39): 147-164.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri NVivo 7.0 ile Nitel Veri Analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başar, H. (1997). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Batur, Z. ve Uygun, K. (2012). İki Neslin Bir Kavram Algısı: Teknoloji. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1): 74-88.
- Batdı, V. (2014). Etkinlik Temelli Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarıya Etkisi (Meta-Analitik ve Tematik Bir Çalışma. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3): 39-55.
- Benneworth, P. & Jongbloed, B. W. (2010). Who Matters to Universities? A Stakeholder Perspective on Humanities, Arts and Social Sciences Valorisation. *Higher Education*, 59(5): 567-588.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 4(7): 21-35.
- Berryhill, B., Morgan, H., Wilson, E. & Ruggles, H. (2020). The Challenge of Effective Family/School Partnerships: The Middle School Parent Teacher Leadership Academy Pilot Program. *Journal Of Community Engagement And Scholarship*, 13(1): 10-25.
- Berger, A. (1997). Continuous Improvement and Kaizen: Standardization and Organizational Designs. *Integrated Manufacturing Systems*, 8(2): 110-117.
- Binbaşoğlu, C. (1993). Okumanın Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 18 (193): 15-20.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Taylor and Francis.
- Brockbank, W. (1999). If HR were Really Strategically Proactive: Present and Future Directions in HR's Contribution to Competitive Advantage. *Human Resource Management*, 38(4): 337-352.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY, US: The Guilford Press.
- Bushey, N. (2019). *Enhancing organizational agility within the human resources function* (Master's Thesis). Pepperdine Graziadio Business School, ABD.

- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Burrows, J. (1999). Going Beyond Labels: A Framework for Profiling Institutional Stakeholders. *Contemporary Education*, 70(4): 5.
- Budak, G., Gülerüz, D., Türkyılmaz, I. ve Kiliçaslan, S. (2011). Rekabetçi Stratejilerin Başarısında, Bilgi Yönetimi ve Örgütsel Atıklığın Etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14: 241-257.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2): 133-151.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bobby, Y., Naftali, Y. & Mugiarno, S. (2020). My School Application as a Computer-mediated Communication for Parents, School, and Teachers. *Jurnal IKRA-ITH Humaniora*, 4(3): 244-251.
- Bodur, Z. ve Yıldırım, M. (2018). Sınıf Dışı Etkinliklerinin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(47): 125-140.
- Boondee, V., Kidrakarn, P. & Sa-Ngiamvibool, W. (2011). A Learning and Teaching Model Using Project-Based Learning on the Web to Promote Cooperative Learning. *European Journal of Social Sciences*, 21(3): 498-506.
- Carreau, J. M. (2011). *Emergence and evolution of informal roles in an interdependent group through an outdoor expedition context* (Master's Thesis). Laurentian University, Canada.
- Candan, A., Çankır, B. ve Seker, S. E. (2017). Organizasyonlarda Çeviklik (Organizational Agility). *YBS Ansiklopedi*, 4(3): 3-9.

- 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.
- Cerit, Y. (2005). *Okul ve Öğretmenlik*. M. Durdu KARSLI (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (s.259-292). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cerit, Y. (2004). Küreselleşme Sürecinde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Nitelikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(8): 1-11.
- Çetin, M., Akpolat, T. ve Özdemir, A. N. (2017). Okullarda Entelektüel Sermaye Kullanımı ile Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Arasındaki İlişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13): 141-157.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. California, USA: Sage Publications.
- Chung, S., Lee, K. Y. & Kim, K. (2014). Job Performance Through Mobile Enterprise Systems: The Role of Organizational Agility, Location Independence, and Task Characteristics. *Information & Management*, 51(6): 605-617.
- Çınar, O. (2010). Okul Müdürlerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (26):1-10.
- Chigbu, B. I.&Nekhwevha, F. H. (2021). High School Training Outcome and Academic Performance of First-Year Tertiary Institution Learners-Taking (Input-Environment-Outcomes Model) Into Account. *Heliyon*, 7(7): 1-9
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2021). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (E. Dinç ve K. Kiroğlu, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, R. J. & Swerdlik, M. E. (2018). *Psikolojik Test ve Değerleme: Testlere ve Ölçmeye Giriş*, (E. Tavşancıl, Çev.). Ankara: Nobel.
- Coleman, J.S. (1966). *Equality of Educational Opportunity Study (EEOS)*, University Consortium for Political and Social Research. Columbia University, Columbia.

- Coleman, J. S. (2018). *Parents, Their Children, And Schools*. London: Routledge.
- Collins-Warfield, A. E., & Niewoehner-Green, J. E. (2021). Caring for the Whole Student in Response to the Adaptive Challenge of COVID-19. *NACTA Journal*, 65: 156-163.
- Connor, P. E. (1997). Total Quality Management: A Selective Commentary on its Human Dimensions, With Special Reference to its Downside. *Public Administration*, 57(6): 501-509.
- Cosner, S. (2009). Building Organizational Capacity Through Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2): 248-291.
- Costello, Anna B. & Osborne, J. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7): 1-9.
- Creswell, J.W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. (2020). *Eğitim Araştırmaları; Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: EDAM.
- Creswell, J.W. ve Plano-Clark, V.L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları* (Y. Dede & S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Crocitto, M. & Youssef, M. (2003). The Human Side of Organizational Agility. *Industrial Management & Data Systems*, 103(6): 388-397.
- Cybulski, T. G., Hoy, W. K. & Sweetland, S. R. (2005). The Roles of Collective Efficacy of Teachers and Fiscal Efficiency in Student Achievement. *Journal of Educational Administration*, 43(5): 439-461.
- Çakmak, F. (2022). Yapısal Sermayenin İşletme Performansına Etkisinde Örgütsel Çevikliğin Aracılık Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (48): 171-184.

- Çalık, C. (2007). Okul Çevre İlişkisinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir Çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3): 123-140.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları. *Akademik bilişim*, 2(4): 1-9.
- Çelik, Z., Yurdakul, S., Bozgeyikli, H. ve Gümüş, S. (2017). *Eğitime Bakış 2017: İzleme ve Değerlendirme Raporu*. Ankara: Eğitim Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Çetinkaya, H. (2017). *Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Y. Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağ-Yalnızlar, N. (2019). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı arasındaki ilişki (Tekirdağ ili Süleymanpaşa merkez ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Dalbudak, K. ve Özgenel, M. (2022). Okul Etkililiği, Okul İmajı, Öğretmenlerin Performansı ve Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1): 1-15.
- Dasruth, J. (2020). *Teachers' perceptions of their principals' digital leadership practices in Gauteng West* (Master's Thesis). University of Johannesburg (South Africa).
- David, S. & Congleton, C. (2013). Emotion alagility. *Harvard Business Review*, 91(11): 125-131.
- De Meuse, K. P., Dai, G., & Hallenbeck, G. S. (2010). Learning Agility: A Construct Whose Time Has Come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2): 119-130.

- Demirtaş, Z. (2010). Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158): 3-11.
- Denning, S. (2018). *The Age of Agile: How Smart Companies are Transforming the Way Work Gets Done*. New York: Anacom.
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek Geliştirme: Kuram ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel.
- Dimitrov, D. M. (2012). *Statistical Methods for Validation of Assessment Scale Data in Counseling and Related Fields*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Doeze Jager-van Vliet, S. (2017). *Proactive and Adaptive Agility Among Employees: The Relationship with Personal and Situational Factors*. Rotterdam: Erasmus University Rotterdam.
- Doğan, O. ve Baloğlu, N. (2018). Örgütsel Çeviklik ve Bazı Eğitim Kurumlarındaki Yansımaları. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*. 10-12 Mayıs 2018. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Doz, Y. & Kosonen, M. (2008). The Dynamics of Strategic Agility: Nokia's Rollercoaster Experience. *California Management Review*, 50(3): 95-118.
- Doz, Y. ve Kosonen, M. (2017). *Hızlı Strateji, Stratejik Çeviklik, Değişen Koşullara Uyum Becerisi* (Çeviri: Ü. Şensoy, 1. Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Döş, İ. (2013). Mutlu Okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170): 266-280.
- Dries, N., Vantilborgh, T., Pepermans, R. & Venneman, L. (2008). Leervermogen als Metacompetentie: Ontwikkelbaarheid en Loopbaanuitkomsten [Learning Agility as Meta competency: Developability and Career Outcomes]. *Gedrag en Organisatie*, 21(4): 365-385.
- Duffy, F. (2003). *Courage, Passion, and Vision: A Guide to Leading Systemic School Improvement*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- 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)*, Shanghai, China.

- Dupper, D. R. & Meyer-Adams, N. (2002). Low-Level Violence: A Neglected Aspect of School Culture. *Urban Education*, 37: 350-364.
- Dyer, L. & Shafer, R. A. (1998). From Human Resource Strategy to Organizational Effectiveness: Lessons From Research on Organizational Agility. *HR Strategy to Organizational Effectiveness*, 12: 1-35.
- Eghbal, F., Siadat, S. A., Rahaepour, S. & Hoveida, R. (2014). Organizational Agility in Public and Private Schools. *International Journal of Education and Applied Sciences*, 1(1): 55-60.
- Eğitim-Bir-Sen. (2016). *Eğitime bakış 2016: İzleme ve Değerlendirme Raporu*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğriboyun, D. (2022). Okullarda İletişim Becerilerinin İş Motivasyonu ve İş Doyumu Üzerindeki Aracılık Etkisi. *Afyon Kocatepe University Journal Of Social Sciences*, 24(3):920-940.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2005). *Yeni Bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi; Sorunlar ve Çözümler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme I: Temel Kavramlar ve İşlemler*. Ankara: Pegem A.
- Ertem, H. (2020). Velilerin Okul İklimi ve Veli Ekleme Algılarının Velilerin Eğitim Durumunu ve Bölümlerin Bölümlerine Göre İnceleyin. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1): 78-91.
- Ertuğrul, S. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
- Eshlaghy, A. T., Mashayekhi, A. N., Rajabzadeh, A. & Razavian, M. M. (2010). Applying Path Analysis Method in Defining Effective Factors in Organisation Agility. *International Journal of Production Research*, 48(6): 1765–1786.

- Evans, D. J. (2022). Has Pedagogy, Technology, and Covid-19 Killed the Face-To-Face Lecture? *Anatomical Sciences Education*, 15(6): 1145-1151.
- Fan, X., Thompson, B., & Wang, L. (1999). Effects of Sample Size, Estimation Methods, and Model Specification on Structural Equation Modeling Fit Indexes. *Structural equation modeling: A multidisciplinary journal*, 6(1): 56-83.
- Freeman, R. (2010). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. London: SAGE.
- Fouh, E., Akbar, M., & Shaffer, C. A. (2012). The Role of Visualization in Computer Science Education. *Computers in the Schools*, 29(1-2): 95-117.
- Ford, H. (2022). *Hayatım ve İşlerim*. İstanbul: Liberus Yayınları
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2008). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Boston: Mc Graw-Hill.
- Fraker Bonow, C. (2022). *Leading in crisis: Principals and covid-19* (Doctoral Dissertation). Northern Arizona University
- Fullan, M. (2006). *Turn Around Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gall, M.D., Gall, J.P. & Borg, W. R. (2007). *Educational Research an Introduction*. USA: Longman Publisher.
- Ganguly, A., Nilchiani, R. & Farr, J. V. (2009). Evaluating Agility in Corporate Enterprises. *International Journal of Production Economics*, 118(2): 410-423.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from A National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4): 915-945.
- George, D. & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics Step by Step: A Simple Guide and Reference*. New York: Routledge.
- Gençcelep, E. S. (2020). *Üniversitelerde örgütsel çeviklik ölçeğinin geliştirilmesi* (Yayımlanamamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

- Gonzales-Pienda, J. A., Nunez, J. C., GonzalesPumariiega, S., Alvarez, L., Rocas, C. & Pat Garcia, M. (2002). A Structural Equation Model of Parental Involvement, Motivational and Aptitudinal Characteristics, and Academic Achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70 (3): 257-287.
- Goldman, S.L., Nagel, R.N. & Priess, K. (1995). *Agile Competitors and Virtual Organizations: Strategies for Enrichingthe Customer*. New York: Van Nostrand Reinhold,
- Gould, P. (1997). Whatis Agility? *Manufacturing Engineer*, 76(1): 28-31.
- Göksoy, S. (2017). Okulların Altyapı Yeterliliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1): 9-15.
- Gözcü, Ö. F. (2019). *Örgütsel çeviklik ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki: Üniversite personeli üzerine bir analiz* (Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Graetz, F. (2000). Strategic Change Leadership. *Management Decision*, 38(8): 550-564.
- Gravetter, F., Wallnau, L. B. & Forzano, L. B. (2018). *Essentials of Statistics for the Behavioral Sciences*. Canada: CENGAGE Learning.
- Gunasekaran, A. (2001). *Agile Manufacturing: The 21st Century Competitive Strategy*. Oxford, UK: Elsevier.
- Gupta, N. & Bharadwaj, S. S. (2013). Agility in Business School Education Through Richnessand Reach: A Conceptual Model. *Education & Training* 55(4): 370-384.
- Gümüş, A. (2019). *Geleceğin Eğitiminde Yeni Öğretmen Becerileri*. İstanbul: İlke yayıncılık.
- Gürsakal, S. (2012). PISA 2009 Öğrenci Başarı Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 17(1): 441-452.
- Güzle-Kayır, Ç. (2012). *PISA 2009- Türkiye verilerine dayanarak okuma becerileri alanında başarılı okullar ile başarısız okulları ayırt eden okul içi etmenler ve*

sosyo-ekonomik faktörler (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Hair, Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis*. London: Pearson Education Limited.

House, J. S. (1981). *Workstress and Social Support Reading*. MA: Addison-Wesley.

Hanushek, E.A. & Woessmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Equality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries. *Economic Journal*, 116: 63-76.

Hammami, J. & Khemaja, M. (2019). Towards Agile and Gamified Flipped Learning Design Models: Application to The System and Data Integration Course. *Procedia Computer Science*, 164: 239-244.

Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli Yaklaşımlarının Öğretmen Performansına Etkisi. *Itobiad: Journal Of The Human & Social Science Researches*, 5(4):1012-1034.

Hayward, S. (2018). *The Agile Leadership. How to Create an Agile Business in the Digital Age*. New York: KoganPage.

Hazzan, O. & Dubinsky, Y. (2014). *Agile Anywhere – Essays on Agile Projects and Beyond*. Cham: Springer.

Hesapçioğlu, M. (2001). Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Ed.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (s. 39-80). İstanbul: Sedar.

Himmetoğlu, B. (2021). *Öğretim elemanlarının örgütsel hafıza ve işgücü çevikliğine yönelik görüşleri arasındaki ilişkide işle bütünleşmenin aracılık rolü* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Hoque, K. E., Alam, G. M. & Abdullah, A. G. K. (2011). Impact of Teachers Professional Development on School Improvement An Analysis at Bangladesh Standpoint. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 337-348.

- Hollister, R. M. (2003). *Organizational operating dimensions for agile schools of the next generation: An agile performance inventory of Pennsylvania schools* (Doctoral Dissertation). Lehigh University, Bethlehem, PA
- Houser, J. (2015). *Nursing Research: Reading, Using, and Creating Evidence*. Burlington: Jones ve Bartlett Learning.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Educational Administration – Eğitim Yönetimi* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Hoy, W. K. & Hannum, J. W. (1997). Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3): 290-311.
- Hotaman, D. (2018). Okulların Fiziksel Donanım Yeterliliğinin Müzik, Beden ve Doğa Zekâ Alanları Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3): 863-879.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. (6th Edition). Boston: Pearson Education.
- Hunter, J. E. & Schmidt, F. L. (1996). Intelligence and Job Performance: Economic and Social İmplications. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2(3-4): 447-472.
- Hüseynov, V. (2010). *İnsan kaynaklarının stratejik yönetiminde örgütsel atıklığın rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- ISTE.(2022). *Iste Standards For Students*. <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-students> adresinden 01 Eylül 2022 tarihinde erişilmiştir.
- İlhan, H. ve Çelebi, N. (2021) Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23): 201-223.
- İşcan, Ö. F. ve Karabey, C. N. (2006). Bilgi Teknolojilerinin Benimsenmesi ile Örgütsel Atıklık Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (26): 1-17.

- İşman, A. (2003). Technology and Technique: An Educational Perspective, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1): 28-33.
- Jacob, R., Hill, H. & Corey, D. (2017). The Impact of A Professional Development Program on Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching, Instruction, and Student Achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2): 379-407.
- Johnson, S.D., Aragon, S.R., Shaik, N. & Palma-Rivas, N. (1999). Comparative Analysis of Learner Satisfaction and Learning Outcomes in Online and Face-to-Face Learning Environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(1): 29-49.
- Jones, R. A., Jimmieson, N. L. & Griffiths, A. (2005) The Impact of Organizational Culture and Reshaping Capabilities on Change Implementation Success: The Mediating Role of Readiness for Change. *Journal of Management Studies*, 42(2): 361-386.
- Joiner, W. B. & Josephs, S. A. (2007). Leadership Agility: Five Levels of Mastery for Anticipating and Initiating Change. *Reflections: The SoL Journal*, 8(1): 44-51.
- Joiner, B., & Josephs, S. (2007). Developing Agile Leaders. *Industrial And Commercial Training*, 39(1): 35-42.
- Joroff, M. L., Porter, W. L., Feinberg, B. & Kukla, C. (2003). The Agile Workplace. *Journal of Corporate Real Estate*, 5(4): 293-311.
- Kamat, V. & Sardesai, S. (2012). Agile Practices in Higher Education: A Case Study. *In 2012 AgileIndia* (pp. 48-55). IEEE.
- Karaçolak, K. (2022). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öz-yeterlik ve empati algıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Y. Lisans Projesi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1): 3-14.

- Karasar, N. (2018). *Bilimsel İrade Algı Çerçevesi ile Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu Avcı, E. ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri: Bir Olgubilim Araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4): 926-942.
- Karaküçük, S. (1999). Okul Yöneticilerinin Ders Dışı Etkinliklere Yaklaşımları. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3): 51-62.
- Karayaman, S. (2021). Okul Yöneticilerini Etik İnkileme İten Baskı ve Güç Kaynaklarının Okul Kademelerine Göre İncelenmesi. *İnsan ve İnsan*, 8(27): 235-253.
- Karlı, M. D. (2004). *Yönetmel Etkililik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Kaya, A. (2019). Öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumuna ilişkin öğretmen görüşleri (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kaya, S. & Rice, D. C. (2010). Multilevel Effects of Student and Classroom Factors on Elementary Science Achievement in Five Countries. *International Journal of Science Education*, 32(10): 1337-1363.
- Keçecioglu, T. ve Çiçek, A. (2012). Örgüt DNA'sına Yerleşen Yeni Bir Kavram ve Marka: Örgütsel ve Stratejik Çeviklik (Örgütsel Bağlılık Sistemini Güçlendirmek). *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 34(2): 295-308.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01): 69-83.

- Kenç, M. F., ve Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 27(124): 71-79.
- Kharabe A.T. (2012). Organizational agility and complex enterprise system innovations: A mixed methods study of the effects of enterprise systems on organizational agility (Doctoral Dissertation). Case Western Reserve University, Ohio.
- Kim, H. J., Hong, A. J. & Song, H. D. (2018). The Relationships of Family, Perceived Digital Competence and Attitude, and Learning Agility in Sustainable Student Engagement in Higher Education. *Sustainability*, 10(12): 4635.
- Kline, R. B. (2016). *Yapısal Eşitlik Modellemesi ve Uygulaması*, (Ed. S. Şen). Ankara: Nobel.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. & Liu, J. (2020). Projecting The Potential Impact of COVID-19 School Closures on Academic Achievement. *Educational Researcher*, 49(8): 549-565.
- Kuş, E. (2009). Nicel- Nitel Araştırma Teknikleri: Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi?. Ankara: Anı
- Kurt, T. (2005). MEB Tarafından Başlatılan Eğitime Destek Projesinin Değerlendirilmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(329): 23-29.
- Koçak, F. ve Helvacı, M. A. (2011). Okul Yöneticilerinin Etkililiği (Uşak İli Örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 33-55.
- Korschun, D. (2015). Sınırları Aşan Çalışanlar ve Dış Paydaşlarla İlişkiler: Bir Sosyal Kimlik Yaklaşımı. *Academy Of Management Review*, 40 (4): 611-629.
- Köse, M. R. (1999). Üniversiteye Giriş ve Liselerimiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15): 51-60.
- Llamosa-Villalba, R., Delgado, D. J., Camacho, H. P., Paňsz, A. M. & Valdivieso, R. F. (2014). *Organizational Leadership Process for University Education*. International Association for the Development of the Information Society. *11th International Conference on Cognitionand Exploratory Learning in Digital Age*, Celda.

- Lavy, V., Paserman, M. & Schlosser, A. (2011). Inside the Black Box of Ability Peer Effects: Evidence From Variation in the Proportion of Low Achievers in the Classroom. *The Economic Journal*, 122 (559): 208-237.
- Lee, V. E. & Loeb, L. (2000). School Size in Chicago Elementary Schools: Effects on Teachers Attitudes and Students Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(1): 3-31.
- Leslie, L. (2020). Engaging Teachers in Agile School Improvement. *The Organizational Improvement Plan at Western University*, 144: 36-49. <https://ir.lib.uwo.ca/oip/144>
- Lewis, M. W., Andriopoulos, C. & Smith, W. K. (2014). Paradoxical Leadership to Enable Strategic Agility. *California Management Review*, 56(3): 58-77.
- Lloyd, J. D. (2021). *The role of organizational agility in community development corporations* (Doctoral Dissertation). University of Pennsylvania.
- Lombardo, M. M. & Eichinger, R. W. (2000). High Potentials as High Learners. *Human Resource Management*, 39: 321-330.
- Powers, E. A. (2008). The Use of Independent Study as a Viable Differentiation Technique for Gifted Learners in the Regular Classroom. *Gifted Child Today*, 31(3): 57-65.
- Pócsová, J., Bednárová, D., Bogdanovská, G., & Mojžišová, A. (2020). Implementation of Agile Methodologies in Engineering Course. *Education Sciences*, 10(11): 333.
- Plonka, F. E. (1997). Developing A Lean and Agile Workforce. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing*, 7(1): 11-20.
- Radoini, A. (2020). Cyber-Crime During the COVID-19 Pandemic. *Freedom from Fear*, 16: 6-10.
- Richards, C. W. (1996). Agile Manufacturing: Beyond Lean? *Production and Inventory Management Journal*, 37(2): 60-64.
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S., & Veisson, A. (2007). Students' well-Being, Coping, Academic Success, and School

- Climate. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(7): 919-936.
- Rose, J. (2012). *How to break free of our 19th century factory-model education system*. <http://www.theatlantic.com/business/archive/2012/05/how-to-break-free-of-our-19th-century-factory-model-education-system/256881/> adresinden 04.04.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Ronda, P. C. & Jericó, C. A. (2022). Agile methodologies in times of pandemic: acquisition of employment skills in higher education. *Education And Training*, 64 (6): 811-825.
- Malik, R. S. (2018). Educational Challenges in 21st Century and Sustainable Development. *Journal of Sustainable Development Education and Research*, 2(1): 9-20.
- Maskell, B. (2001) The Age of Agile Manufacturing. *Supply Chain Management: An International Journal* 6(1): 5–11.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of Middle School Students Perceptions of Family and School Contexts With Academic Achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6): 505-519.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-Fit Indexes in Confirmatory Factor Analysis: The Effect of Sample Size. *Psychological Bulletin*, 103(3): 391. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.391>
- McCarthy, S. J. (2000). Home–School Connections: A Review of the Literature. *The Journal of Educational Research*, 93(3): 145-153.
- McDonald, R. P. & Ho, M. H. R. (2002). Principles and Practice in Reporting Statistical Equation Analyses. *Psychological Methods*, 7(1): 64-82. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.64>
- May, G. H. (2011). Education: Time to Rethink the Industrial Model? *Journal of Futures Studies*, 16(1): 101-108.
- Meade, L. M. & Sarkis, J. J. I. J. (1999). Analyzing Organizational Project Alternatives For Agile Manufacturing Processes: An Analytical Network Approach. *International Journal of Production Research*, 37(2): 241-261.

- Measey, P. (2015). *Agile Foundation: Principles, Practices and Frameworks*. SWINDON (United Kingdom): BCS Learning & Development Limited.
- Medinilla, Á. (2012). *Agile Management: Leadership in an Agile Environment*. Berlin/Heidelberg: Springer Science & Business Media.
- Mesfin, G., Grønli, T. M., Ghinea, G., Midekso, D., Covaci, A. & Hwang, W. Y. (2017). Agile and Continuous Digital Learning Integration: Perspectives in Ethiopian High Schools. *10th International Conference on Ubi-media Computing and Workshops (Ubi-Media)* (pp. 1-6). IEEE.
- Meilich, O. (1997). *The Flexibility-Efficiency Debate: Review and Theoretical Framework*. Boston: Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management,
- Meredith, S. & Francis, D. (2000). Journey Towards Agility: The Agile Wheel Explored. *The TQM Magazine*, 12(2):137-143.
- Merenda, P. F. (1997). A guide to the proper use of factor analysis in the conduct and reporting of research: Pitfalls to avoid. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30(3): 156-164.
- Mert, Ö. Ü. G. ve Yılmaz, O. (2018). Örgütsel Kültürün Kurum İmajı ve Marka Bağlamında Örgütsel Performansa Etkisinin Araştırılması. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research (Jshsr)*, 5(23): 1194-1208.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Los Angeles: Sage.
- Metin, M., Gürbey, S. ve Çevik, A. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1): 66-89.
- McCauley, C. D., DeRue, D. S., Yost, P. R., & Taylor, S. (2014). *Experience-Driven Leader Development: Models, Tools, Best Practices, and Advice for on-the-Job Development*. New Jersey: John Wiley & Sons.

- Milanowski, A. (2004). The Relationship Between Teacher Performance Evaluation Scores And Student Achievement: Evidence From Cincinnati. *Peabody Journal Of Education*, 79(4), 33-53.
- Mitchell, R. K., Agle, B. R. & Wood, D. J. (1997). Toward A Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *Academy of Management Review*, 22(4): 853–886.
- Morcov, S. (2020). Modern Agile Learning Environment. In *14th International Technology, Education and Development Conference* (p. 9336-9345). IATED-Int Assoc Technology Education & Development.
- Morse, J. M. (1994). *Designing Qualitative Research*. California, USA: Sage Publications.
- Moyenga, M. ve Usta, E. (2019). Burkina Faso Secondary School Pre-Service Teachers Technology Skills. *Pedagogical Research*, 4(1): 1-8.
- Muduli, A. (2013). Workforce Agility: A Review of Literature. *IUP Journal of Management Research*, 12(3): 55-65.
- Muduli, A. (2017). Workforce agility: Examining the role of organizational practice and psychological empowerment. *Global Business and Organizational Excellence*, 36(5): 46-56.
- Mukhtoralievna, Z. S. & Saminjanovna, M. S. (2022). Formation of Future Primary School Teachers Skills to Use Project Activities. *Spanish Journal of Innovation And Integrity*, 6: 346-353.
- Murphy, S. M. (2021). *Learning agility and its applicability to higher education* (Doctoral Dissertation). Columbia University.
- Najrani, M. (2016). *The effect of change capability, learning capability and shared leadership on organizational agility* (Doctoral Dissertation). Pepperdine University, Malibu.
- NaoajAhmed, S. (2021). *Employee experience and agile working: how to improve engagement, job satisfaction, and productivity of millennial workforce* (Unpublished Master's Degree). Bremen University, München.

- Neuman, L. (2006). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. Ankara: Yayın Odası Yayınları.
- Onwuegbuzie, A. & Johnson, R. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time has Come. *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.
- Olorunsola, R. (2000). Job Rotationin Academic Libraries: The Situation in A Nigerian University Library. *Library Management*, 21(2): 94-98.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 Results: What Student Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Skills Outlook 2019: Thriving In A Digital World*. Paris: Oecd Publishing. <https://www.oecd.org/els/oecd-skills-outlook-e11c1c2d-en.htm> adresinden 08 Kasım 2022 tarihinde erişilmiştir.
- OECD. (2017). PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being. Paris: PISA OECD Publishing
- Orhan, R. (2017). Alışkanlık. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2): 301-316.
- Öksüz Gül, F.(2020). *Yükseköğretimde örgütsel çeviklik: akademik ve idari çalışanların üniversiteye ilişkin algı ve deneyimleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özarlan, M. (2015). *Proje paydaşlarının bilsem biyoloji projeleri hakkındaki düşünceleri ve bu üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin biyoloji öğrenmeye yönelik motivasyonları ile bilimsel tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi Yayınları.
- Özdemir, N. ve 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.

- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4): 411-436.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38: 213-224.
- Özgan, H. ve Yalçın, A. (2011). Liselerin Okul Stratejik Planlarında Yer Alan Stratejik Amaçlara ve Hedeflere Ulaşma Düzeylerinin İncelenmesi. *EducationSciences*, 6(2): 1453-1462.
- Özgenel, M. ve Yazıcı, S. (2021). Learning Agility of School Administrators: An Empirical Investigation. *International Journal of Progressive Education*, 17(1): 247-261.
- Özgenel, M. (2020). Örgüt ve Okul İkliminin Tanımı ve Önemi. M. Özgenel (Ed.), *Örgüt ve okul iklimi içinde* (1-17). Ankara: Nobel.
- Özer, A. (2008). *21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler*. Ankara: Nobel.
- Özkan, M., Karakurt, N. ve Yaşar, İ. (2021). Zengin Okul Çevresi, Büyük Öz Kaynak: Okul Aile Birliği Gelirlerinin Okul Çevresinin Sosyoekonomik Düzeyine Göre İncelenmesi. *Ibad Sosyal Bilimler Dergisi*, (12): 17-32.
- Paçacı, M. ve Erdem, R. (2019). Akademik Örgütlerde Üstlenilen İnfomal Roller Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(2): 445-460.
- Paçacı, M. ve Erdem, R. (2019). Örgütlerde İnfomal Roller Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(33): 1-28
- Parlar, H. (2012). Bilgi Toplumu, Değişim ve Yeni Eğitim Paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4): 193-204.
- Patton, MQ. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory And Practice*. (4th ed.). USA: Sage Publications.
- Peker, Ö. (1995). *Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği*. Ankara: Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.

- Pollack, T. A. (1996, June). Distance Learning and Today's Educational Environment. Association of Small Computer Users in Education. (ASCUE) *Summer Conference Proceedings*. North MyrtleBeach, SC.
- Pócsová, J., Bednárová, D., Bogdanovská, G. & Mojžišová, A. (2020). Implementation of Agile Methodologies in an Engineering Course. *Education Sciences*, 10(11): 333.
- Reeves, D. (2009). *Leading Change in Your School: How to Conquer Myths, Build Commitment, and Get Results*. Alexandria, VA: (ASCD) Association for Supervision and Curriculum Development.
- Robbins, S., Judge, T. (2013). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel.
- Ruiz, P. A. (2021). Entrepreneurship Among Young People in Spain AndT urkey: İncentivesand Challenges to Overcome. *Journal of Corporate Governance, Insuranceand Risk Management*, 8(1): 201-215.
- Sağır, M. V Gönülölmez, A. (2019). Yapısal Sermaye ve İnsan Sermayesinin İşletme Performansına Etkileri: Örgütsel Çevikliğin Aracılık Rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27): 58-77.
- Sambamurthy, V., Bharadwaj, A. & Grover, V. (2003). Shaping Agility Through Digital Options: Reconceptualizing the Role of Information Technology in Contemporary Firms. *MIS Quarterly*, 27(2): 237-263.
- Sandford, R., Duncombe, R. & Armour, K. (2008). The Role of Physical Activity/Sport in Tackling Youth Disaffection and Anti-Social Behaviour. *Educational Review*, 60(4): 419-435.
- Saykılı, A. (2018). Dünden Yarına Eğitim Paradigmaları: Sanayi Modeli Eğitim Dijital Çağda Yeterli Mi? *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2): 189-198.
- Salazar, P. (2007). The Role of The Secondary School Leader-The Current Reality, Ed. (Tirozzi, G.N.) *Changing Role of the Middle Level and High School Leader: Learning fromthe Past—Preparing for the Future*, National Association of Secondary School Principals (NASSP), 5-17.

- Sarı, M. (2012). Okul Yaşamının Değerlendirilmesi: Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42: 344-355.
- Saputra, N., Chumaidah, E. & Aryanto, R. (2021). Multi-Layer Agility: A Proposed Concept Of Business Agility in Organizational Behavior Perspective. *Diponegoro International Journal of Business*, 4(1): 30-41.
- Sezgin, F., Kazancı Tınmaz, A. Y. Ş. E. ve Tetik, S. (2017). Performans Kriterlerine Göre Öğretmenlerin Değerlendirilmesine İlişkin Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşleri. *Journal Of Human Sciences*, 14(2): 1647-1668
- Scalia, A. E. (2011). *Identity as the foundation for change in school systems* (Unpublished Master's Degree). Pepperdine University, Malibu.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (3rd ed.). New York, NY, US: Routledge/ Taylor & Francis Group.
- Schneider, B., Wyse, A. E. & Keesler, V. (2007). *Is Small Really Better? Testing Some Assumptions About High School Size (Ed.)*, *Education Policy*, DC: Brookings Institution Press, 15–47.
- Shafer, R. A., Dyer, L., Kilty, J., Amos, J., & Erickson, J. (2001). Crafting a Human Resource Strategy to Foster Organizational Agility: A Case Study. *Human Resource Management*, 40(3): 197–211.
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing Rigor in Qualitative Research. *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, 4(13): 84-86.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci*. Ankara: Anı.
- Sekman, M. ve Utku, A. (2017). *Çevik Şirketler: Kurumsal Ataleti Yenmek*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Senge, P. (2000). *Schools That Learn*. New York: Doubleday.
- Senge, P. M. (2004). *Beşinci Disiplin*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156): 142-159.

- Sree, M. P. N. U. & Das, V. T. (2020). Impact of Intentional Change Theory and Intrinsic Motivation on Agile Teachers. *EPRA International Journal of Economic and Business Review*, 9(1): 10-22.
- 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 Operations & Production Management*, 21(5/6): 772-794.
- Sherehiy, B., Karwowski, W. & Layer, J. K. (2007). A Review of Enterprise Agility: Concepts, Frameworks, and Attributes. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 37(5): 445-460.
- Sherehiy, B. & Karwowski, W. (2014). The Relationship Between Work Organization and Workforce Agility in Small Manufacturing Enterprises. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 44(3): 466-473.
- Siswanto, E., & Hidayati, D. (2020). Management Indicators of Good Infrastructure Facilities to Improve School Quality. *International Journal of Educational Management and Innovation*, 1(1): 69-81.
- Stewart, E. B. (2008). School Structural Characteristics, Student Effort, Peer Associations, and Parental Involvement the Influence of School-and Individual-Level Factors on Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 40(2): 179-204.
- Sommerville, I. (2013). Teaching Cloud Computing: A Software Engineering Perspective. *Journal of Systems and Software*, 86(9): 2330-2332.
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y., & Kwok, O. M. (2012). Dynamics of Teacher Student Relationships: Stability and Change Across Elementary School and The Influence on Children's Academic Success. *Child Development*, 83(4): 1180-1195.

- Swanenberg, J. (2020). Out of Order: Authenticity and Normativity in Communication at School. *Chronotopic Identity Work. Sociolinguistic Analyses of Cultural Phenomena in Time And Space*: 153-173.
- Swisher, W. (2013). Learning Agility: the “X” Factor in Identifying and Developing Future Leaders. *Industrial and Commercial Training*, 45: 139-142.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Şen, G. (2020). *Stratejik çeviklik ve iç girişimcilik davranışı ilişkisinde yenilikçi örgüt ikliminin aracılık etkisi: havacılık sektöründe bir araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Şişman-Eren, E. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. Ankara: Nobel.
- 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*, 35(2): 463-486.
- Taylor, E. S. & Tyler, J. H. (2012). The Effect of Evaluation on Teacher Performance. *American Economic Review*, 102(7): 3628-51.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. California, USA: Sage Publications.

- Theisens, H., Benavides, F. & Dumont, H. (2008). *OECD Work on Future Educational Environments*. Programme on Educational Building. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/235174702321>
- Turan, S. (2002). Organizational Climate and Organizational Commitment: A Study of Human Interactions in Turkish Public Schools. *Educational Planning*, 14: 20–30.
- Toffler, A. (1970). *Future Shock*. New York: Random House, Inc.
- Tokel, A., Dagli, G., Altınay, Z., & Altınay, F. (2019). The Role of Learning Management in Agile Management for Consensus Culture. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 36(4): 364-372.
- Totseva, Y. (2015). Communication Management in School. *Eurasia Proceedings of Education and Social Sciences*, 3: 118-128.
- Uğurlu, Ö.Y., Çolakoğlu, E. ve Öztosun E. (2019). Stratejik Çevikliğin Firma Performansına Etkisi: Üretim İşletmelerinde Bir Araştırma. *İşve İnsan Dergisi*, 6 (1): 93-106.
- 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, California.
- Vardar, F. A., Bardakcı, S. ve Şenocak, E. (2018). Okul Ortamı Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması ve Ön Psikometrik Özellikleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3): 20-41.
- Vázquez-Bustelo, D., Avella, L. & Fernández, E. (2007). Agility Drivers, Enablers and Outcomes: Empirical Test of an Integrated Agile Manufacturing Model. *International Journal of Operations & Production Management*, 27(12): 1303-1332.
- Vecchiato, R. (2015). Creating Value Through Foresight: First Mover Advantages and Strategic Agility. *Technological Forecasting and Social Change*, 101: 25-36.

- Wissema, J. G. (2009). *Üçüncü Kuşak Üniversitelere Doğru-Geçiş Döneminde Üniversiteleri Yönetmek* (Çev. Devrim, N. ve Belge, T.). İstanbul: Özyeğin Üniversitesi Yayınları.
- VonDohlen, H. B., & Karvonen, M. (2018). Teachers Self-Reported Leadership Behaviors in Formal and Informal Situations. *International Journal Of Teacher Leadership*, 9(2), 69-89.
- Worthington, R. L. & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6): 806-838.
- Yalçın, S. ve Tavşancıl, E. (2014). The Comparison of Turkish Students' PISA Achievement Levels by Year Via Data Envelopment Analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3): 961- 968.
- Yalçınkaya, M. (2002). Çağdaş Okulda Etkili Liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2): 109-119.
- Yazıcı, Ş. ve Özgenel, M. (2020). Marmara Öğrenme Çevikliği Ölçeğinin Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Journal of History School*, 44: 365-393.
- Yamnitsky, E. (2022). Application of Agile to Distance-Learning Professional Doctorate Programmes: A Conceptual Model. *Innovations in Education and Teaching International*: 1-12.
- Yazıcı, S., Yıldız, K., & Ozgenel, M. (2022). Examining the Agile Leadership Characteristics of School Principals According to Teacher Perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(2): 296-308.
- Yıldız, T. (2018). *Çalışmaya tutkunluk, iş özellikleri, kişilik tipleri, işkoliklik, stratejik çeviklik ve başarı hedef yöneliminin örgütsel bağlılığa etkisi üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Arel Üniversitesi, İstanbul.

- Yıldız, İ., Karaman, G. E. ve Karaman, E. (2017). Bilişim Sistemleri Başarısı ve Örgütsel Atiklik: Sigorta Şirketleri Üzerine İlişkisel Çalışma. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11): 421-444.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, O. (2015). *Okul Müdürlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yılmaz, F. Ç. (2021). *Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, A. (2012). İlköğretim Okullarının Fiziksel Yapılarının Eğitim ve Öğretim Açısından Değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28): 77-107.
- Yiğit, B. ve Bayraktar, M. (2006). *Okul-Çevre İlişkileri*. Ankara: Pegem.
- Yusuf, Y. Y., Sarhadi, M. ve Gunasekaran, A. (1999). Agile Manufacturing: The Drivers, Concepts and Attributes. *International Journal of Production Economics*, 62(1-2): 33-43.
- Yusoff, Y., Alias, Z., Abdullah, M., & Mansor, Z. (2019). Agile Marketing Conceptual Framework for Private Higher Education Institutions. *International Journal of Academic Research Business and Social Sciences*, 9(1): 1418-1426.
- Yurdasever, E. ve Seyfi, T. O. P. (2014). Nitelikli Çalışanlar Arasında Mesleki Tükenmişliğin İç Motivasyona Etkisi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 36-43.
- 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.
- Žitkienė, R. & Deksnys, M. (2018). Organizational Agility Conceptual Model. *Montenegrin Journal of Economics*, 14(2): 115-129.

EKLER

EK-1: İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-56887822
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Mustafa TAKTAK)

07/09/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 22.08.2022 tarihli ve 31961 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 01.09.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okulların Çeviklik Özelliğine Sahip Olma Düzeyleri ile Akademik Başarı
Arasındaki İlişki: Karma Bir Araştırma
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler : Tüm Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmen, Yönetici
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
07/09/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (2 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aydın BALTA
E-posta : stratejigelistime34@meb.gov.tr Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys> kodu ile teyit edilebilir. **ecce-0119-3chd-hd50-9038**

EK-2: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu Onayı



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı : E-20292139-050.01.04-28840
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Mustafa TAKTAK
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Doktora Programı Öğrencisi

"Okulların Çeviklik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki: Karma Bir Araştırma" başlıklı araştırmanız kurumumuzun 26.05.2022 tarihli ve 2022/05 sayılı toplantısında değerlendirilerek etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Nasuh USLU
Kurul Başkanı

Ek:44-Mustafa TAKTAK Etik Onay Belgesi (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSRS7E9ZF* Pin Kodu : +4022
Adres: Halkalı Caddesi No: 281 Kınçlıkmece/İstanbul
Telefon: +44 97 98 Faks: +90 (212) 693 82 29
e-Posta: bilgi@izu.edu.tr Web: www.izu.edu.tr
Kop Adresi: izu@hs01.kop.tr

Belge Takip Adresi : <https://obyv.izu.edu.tr/en/Visioin/Dogrula/0N3>

Bilgi için: Zeynep Funda TEZ
Unvanı: Yeminli Katip
Tel No: +902126929606





T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU

ETİK ONAY BELGESİ

Tarih	26.05.2022
Sayı	2022/05
Araştırmanın Niteliği	Doktora Tezi
Araştırmanın Adı	<i>Okulların Çeşitlik Özelliklerine Sahip Olma Durumları ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki: Karma Bir Araştırma</i>
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Mustafa TAKTAK
Danışman Adı Soyadı	Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemize ilgili etik ilkelere ilişkin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla taşınmaktadır.)

(Kararlı)

Prof. Dr. Nasuh USLU
Başkan

(Kararlı)

Prof. Dr. Metin TOPRAK
Üye

(Kararlı)

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ
Üye

(Kararlı)

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ
Üye

(Kararlı)

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK
Üye

(Kararlı)

Prof. Dr. Yalçın Kemal YOĞURTU
Üye

(Kararlı)

Av. Bilal ŞAMAT
Üye

Kurul Yeminli Kâatibi

Zeynep Funda TEZ

EK-3: Katılımcı Bilgi Formu

EK-3: Katılımcı Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım;

Bu veri toplama aracı “Okulların Çeviklik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki: Karma Bir Araştırma” konulu doktora tez çalışması için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Demografik Bilgiler” ve ikinci bölümde “Okul Çevikliği Ölçeği” yer almaktadır. Formda yer alan her bir maddeyi okuduktan sonra, sizin için en uygun olan seçeneği, ilgili yerlere çarpı işareti koyarak belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Verilerin çözümlenmesi toplu halde yapılacağı için isim belirtmenize gerek yoktur. Araştırmanın güvenilir bulgulara ulaşabilmesi maddelere vereceğiniz samimi, içten ve gerçek görüşlerinizi yansıtan cevaplara bağlıdır. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Mustafa TAKTAK
Sabahattin Zaim Üniversitesi

BÖLÜM I- DEMOGRAFİK BİLGİLER

Açıklama: Lütfen demografik bilgilerinizle ilgili seçenekleri doldurunuz.

Cinsiyetiniz?	Yaşınız?	Mezuniyet durumunuz?	Göreviniz?
<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> 25 yaş ve altı	<input type="checkbox"/> Yüksek Okul	<input type="checkbox"/> Öğretmen
<input type="checkbox"/> Erkek	<input type="checkbox"/> 26 - 35 yaş	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Müdür Yardımcısı
	<input type="checkbox"/> 36 - 45 yaş	<input type="checkbox"/> Lisansüstü	<input type="checkbox"/> Müdür
	<input type="checkbox"/> 46 - 55 yaş		
	<input type="checkbox"/> 56 yaş ve üstü		

Mesleki Yılımız?	Görev yaptığımız okul türü?	Okulunuzdaki öğrenci sayısı?
<input type="checkbox"/> 5 yıl ve altı	<input type="checkbox"/> <i>Özel Okul</i>	<input type="checkbox"/> 500 kişi ve altı
<input type="checkbox"/> 6 - 10 yıl	<input type="checkbox"/> <i>Devlet Okulu</i>	<input type="checkbox"/> 501 - 900kişi
<input type="checkbox"/> 11 - 15 yıl	<input type="checkbox"/> Anaokulu	<input type="checkbox"/> 901 - 1200kişi
<input type="checkbox"/> 16 - 20 yıl	<input type="checkbox"/> İlkokul	<input type="checkbox"/> 1200kişi ve üstü
<input type="checkbox"/> 21 - 25 yıl	<input type="checkbox"/> Orta Okul	
<input type="checkbox"/> 26 yıl ve üstü	<input type="checkbox"/> Lise	

EK-4: Okul Çevikliği Ölçeği Formu

EK-4 Okul Çevikliği Ölçek Formu		HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
1.	Okul müdürümüz öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik eder.					
2.	Okul müdürümüz karar verme sürecine ilgili kişileri dâhil eder.					
3.	Okul müdürümüz olumsuz durumlara karşı çözüm odaklı yaklaşır.					
4.	Okul müdürümüz mevcut durumu sorgulayarak yeni öneriler sunar.					
5.	Okul müdürümüz hızlı karar alır.					
6.	Okul müdürümüz eğitim-öğretimdeki yenilikleri takip eder.					
7.	Okul müdürümüz riskli durumlarda veya kriz anında işbirliği alır.					
8.	Okul müdürümüz okul dışındaki paydaşlarla(Kamu, STK ve özel kuruluşlar vs.) işbirliği kurar.					
9.	Okul müdürümüz çalışanlar arasında işbirliğini teşvik eder.					
10.	Okulumuzdaki öğretmenler eğitim-öğretimdeki değişimi öngörerek gereğini yaparlar.					
11.	Okulumuzdaki öğretmenler bilişim teknolojilerini kullanma konusunda beceriklidirler.					
12.	Okulumuzdaki öğretmenler belirsiz ve zor durumları bir öğrenme fırsatı olarak algırlar.					
13.	Okulumuzdaki öğretmenler deneyimlerinden öğrenerek yüksek performans sergilerler.					
14.	Okulumuzdaki öğretmenler yeniliklere ve gelişmelere uyum sağlamada hızlıdır.					
15.	Okulumuzdaki öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetlerinde işbirliği içinde çalışırlar.					
16.	Okulumuzdaki öğretmenler mesleki açıdan sürekli kendilerini geliştirirler.					
17.	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerin kendi kendine öğrenmeleri için ortamlar oluştururlar.					
18.	Okulumuzdaki eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencinin ihtiyaçlarına göre hareket edilir.					
19.	Okulumuzdaki eğitim-öğretim faaliyetlerinde okulun değerleri dikkate alınır.					
20.	Okulumuzda motivasyon artırıcı faaliyetler yapılır.					
21.	Okulumuzda öğrenci fikirlerinin eğitim-öğretim faaliyetlerini geliştirdiğine inanılmaktadır.					
22.	Okulumuz kaynakları etkili ve verimli kullanılır.					
23.	Okulumuzda öğrencilerin güven duyabileceği bir ortam vardır.					
24.	Okulumuzda öğrencilere kariyer planlamaları doğrultusunda rehberlik edilir.					
25.	Okulumuzda nitelikli bir eğitim-öğretim için fiziksel donanım yeterlidir.					
26.	Okulumuzdaki eğitim-öğretim faaliyetlerinde geri bildirim önem verilir.					
27.	Okulumuzda "daha iyi eğitim için" etkinlikler yapılır.					
28.	Okulumuzda beklenmedik bir sorunun çözümünde tüm çalışanlar ortak hareket eder.					
29.	Okulumuzdaki öğretmenlere teknolojik becerilerinin artmasına yönelik eğitimler verilir.					
30.	Velilerimiz kendisinden beklenenleri yerine getirmede sorumluluk sahibidirler.					
31.	Okulumuzda eğitim kalitesini artırmak için velilerin tecrübelerinden yararlanır.					
32.	Okulumuzda sosyal etkinliklere (kültür, sanat ve spor vb.) uzman kişiler davet edilir.					
33.	Okulumuz diğer okullar ile iş birliği içerisinde.					

EK-5: Nitel Görüşme Soruları

Müdür

- 1-Okul müdürünüz değişim ve belirsizlik durumlarında süreci nasıl yönetir? Örnek vererek açıklar mısınız?
- 2-Okul müdürünüzü teknolojik ürünler ve hizmetler konusundaki becerileri nasıldır? Örnek vererek açıklar mısınız?
- 3- Okul müdürünüze yeni fikirler ve projeler iletildiğinde nasıl tepkiler verir?
- 4.Okul müdürünüzün en belirgin özelliği nedir?(olumlu /olumsuz)

Öğretmen

- 1-Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 vizyon belgesinin hedefleri doğrultusunda bir dizi değişikliğe gidilmekte ve öğretmenlerden de bu değişime uyum sağlaması beklenmektedir. Bu amaçla mesleğinizde ortaya çıkan değişimlere ve gelişmelere nasıl uyum sağlıyorsunuz?
- 2- Kendinizi mesleğinizde geliştirmek için neler yaparsınız? Örnek vererek açıklar mısınız?
- 3-Görev yaptığınız okulda mesleki gelişiminize yönelik sağlanan destekler nelerdir?
- 4-Ekip çalışmalarında kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Okul ortamı

- 1-Okulunuzda yönetici-öğretmen-öğrenci ilişkileri nasıldır?
- 2-Okulunuzda öğrencilerin akademik ve sosyal konularda becerilerini artırmak için neler yapılır?
- 3-Okulunuzu diğer okullardan farklı kılan uygulamalar/etkinlikler nelerdir? Lütfen örneklerle açıklar mısınız?
- Sizi bu okula bağlayan özellikler nelerdir?

Dış Paydaş

- 1-Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin velilerle ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 2- Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul bağlamında STK, kamu kurumları, şirketler, üniversiteler vs. ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- size katkısı nelerdir?
- zararları oldu mu?

Kapanış sorusu

Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?

EK-6: Nitel Görüşme Sonucunda Ulaşılan Temalar, Alt Temalar ve Kodlar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f
<i>Çevik Lider</i>	Kollektif Olma	Öğretmenler kurulu, insiyatif kullanımı vermek, her zaman yardımcı oluyorlar, destek verir, desteği ve güvenleriyle, esnek davranış,	19
	Liderliği Paylaşma	Danışma kurulları, yöneticiler doğrudan karar vermezler, amirhane bir ortam yoktur, taltif ederek ödüllendirir, bana güvendiğini hissettiğim, destek verirler, öğretmene yardımcı olan, güvende hissetme	15
	Esnek ve Yetkin Olma	kararları uygulamada esnek, yardımcı olup yönlendirme, sürekli kendilerini geliştirmeye çalışsani, hızlı algılanmakta, yeniliklere açık,	14
	Hız	Hızlı müdahale yapar, hızlı bir iletişim, akıllı tahta üzerinden de iletişime geçilir, 10-15 dk içinde açıklarız,	8
	Geri Bildirim	Yakından ilgi, çok hızlı geri dönüt, fikirlerimize önem verilerek, ellerinden geleni yaptıklarını, ayırım yapmadan	13
<i>Çevik Öğretmen</i>	Mesleki Gelişim	Günceli takip, farklı okumalar, bireysel gelişim, eğitim kapmlar, görsellerle derslere hazırlık, yakın takip etme imkanı, aşına olma, rahat yapma, güncel tutma, soru şekilleri, kendimi geliştirme, üniversite kaynakları,	22
	Alışkanlıkları Değiştirme	Eskiden çoktu ama artık, birçok değişim oldu, kariyer çalışmaları yapmaya çalışıyorum, ben öyle değilim, farklı okumalar yaparak, buna göre şekillendiriyorum, meslektaşlarına göre kıyaslayarak	16
	Teknoloji Becerisi	Akıllı tahta becerisi, teknoloji konusunda, internet ortamında araştırıp, yeniliklere çok açık	8
	Farklı Roller Üstlenme	Farklı görevler, farklı roller üstlenmede, insaiyatif, görevim olmayan sorumluluk, müzik becerileri olan meslektaş,	15
	Deneyimlerden Öğrenme	Eskilerin tecrübesi, köklü, gıpta ile baktığım, performans, rekabet, müfettiştir, daha fazla talep, yakın takip etme, kariyer çalışmaları	20
<i>Çevik Okul Ortamı</i>	Fiziksel donanım	Spor sınıfı, konferans salonu, teknolojik bir donanım, ses sistemi, müzik sınıfı	10
	İletişim	Aile sıcaklığı, iletişim ağı, iyi bir iletişim, güven, iyi tanıyor, okula bağlayan, güzel bir ortam, ellerinden geleni, sözümüzün kıymetli	22
	Etkinlikler	İnovatif fikirler, projeler, atölye çalışmaları, bilişim etkinlikleri, tübitak proje çalışmalar, sosyal aktiviteler, programlar, denemeler, akademik gelişim,	19

	Performans Değerlendirilmesi	öğrenci performansı, takip, akademik gelişimü, rekabet, performans, sürekli soru, çoktan seçmeli,	13
<i>Dış Paydaş İlişkilerinde Çeviklik</i>	Projeler ve Çevre	dış paydaş, çevredeki paydaşlar, atölye çalışmaları, bilişim etkinlikleri, tübitak, çevreyle ilişki, kolektif, übitak, harezmi	17
	Velilerin Katılımı	ebeveyn okulu, veli akademisi, veli görüşmeleri, eğitim durumları, sosyal şatlar, destek, veliyle ilişkileri, bilinç seviyesi	20

