

**ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL PERFORMANSLARINA YÖNELİK ALGILARI  
İLE ÖRGÜTSEL DAYANIKLILIK DÜZEYLERİ VE OKUL MÜDÜRÜNÜN  
KUANTUM LİDERLİK DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Doktora Tezi**

**Adem YURDUNKULU**

**Eskişehir 2023**

**ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL PERFORMANSLARINA YÖNELİK ALGILARI  
İLE ÖRGÜTSEL DAYANIKLILIK DÜZEYLERİ VE OKUL MÜDÜRÜNÜN  
KUANTUM LİDERLİK DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Adem YURDUNKULU**

**DOKTORA TEZİ**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Çetin TERZİ**

**Eskişehir**

**Anadolu Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Mart 2023**

## **JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI**

## ÖZET

# ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL PERFORMANSLARINA YÖNELİK ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL DAYANIKLILIK DÜZEYLERİ VE OKUL MÜDÜRÜNÜN KUANTUM LİDERLİK DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Adem YURDUNKULU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Programı  
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mart 2023

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Çetin TERZİ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları ile örgütsel dayanıklılık düzeyleri ve okul müdürünün kuantum liderlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Düzce İlindeki ilköğretim ve orta öğretim devlet okullarında görev yapan 4702 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 409 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmadaki verilerin toplanmasında, Erçetin, Potas, Turan ve Bisaso (2016) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği”, Özgenel, M. (2019) tarafından geliştirilen “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği” ve “Kişisel Form” kullanılmıştır. Verilerin analizinde AMOS 21 ve SPSS 24 paket programları kullanılmıştır. Betimsel İstatistik Teknikleri, Bağımsız Grup T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Korelasyon Katsayıları, Çoklu Varyans Analizi, Regresyon Analizi yönteminden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda, bağımsız değişkenlerin (öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin kuantum liderlik algıları ve örgütsel dayanıklılık algıları) bağımlı değişken (öğretmen performansı) üzerindeki etkinin %62,9’unu açıkladığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel dayanıklılık, Kuantum liderlik, Öğretmen performansı, İlköğretim ve ortaöğretim devlet okulları.

## ABSTRACT

# THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS REGARDING THEIR PERSONAL PERFORMANCE AND ORGANIZATIONAL RESILIENCE LEVELS AND THE LEVEL OF SCHOOL PRINCIPAL'S QUANTUM LEADERSHIP

Adem YURDUNKULU

Department of Educational Sciences, Programme of Educational Administration  
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, March 2023

Supervisor: Asts. Prof. Dr. Çetin TERZİ

The aim of this study is to investigate the relationship between teachers' perceptions regarding their personal performance and organizational resilience levels and the level of school principal's quantum leadership.

The research was designed using correlational survey methods. The target population of the research consists of 4702 teachers working in primary and secondary education public schools in Düzce in spring term of 2021-2022 academic year. The research sample consisted of 409 teachers selected from the general population using a stratified sample technique. In the collection of research data, "Scale On The Quantum Leadership Behaviours of School Principals" developed by Erçetin, Potas, Turan ve Bisaso (2016), "Teacher Performance Evaluation Scale" developed by Özgenel (2019), "The Scale of Organizational Resilience", and "Personal Information Form" developed in this research were used. To analyze the data, AMOS 21 and SPSS 24 package programs were used. Descriptive Statistics Techniques, Independent Group T-Test, One-Way Variance Analysis (ANOVA), Correlation Coefficients, Multiple Variance Analysis, Regression Analysis were employed.

As a result of the research, independent variables (teachers' quantum leadership perceptions regarding their principals and teachers' organizational resilience perceptions) explained 62.9 percent of the effect on the dependent variable (teachers' performances).

**Key Words:** Organizational resilience, Quantum leadership, Teacher performance, Primary and secondary public education schools.

## ÖNSÖZ

Algılarımız davranışlarımızı yönlendirir, onlara şekil ve hayat verir. Kime veya neye karşı hangi algılar içerisindeyse içsel hayatımız ona göre bir mekanizma oluşturur. Algıların ilk oluşmaya başladığı ve yeşerdiği yerler okullardır, öğretmenlerdir, orada karşılaşılan insanlardır. Çokluğun olduğu ve kimi zaman karışıklığın yaşandığı, yöneticisine göre çalışanların şekillendiği okul... Sürekli değişen, değişime ayak uyduran, kaotik durumdan dahi faydalanabilen bir yönetici ne de güzel algıları yönetebilir değil mi? İnsanın çalıştığı yere karşı duyduğu algı, performansını olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Bu ve buna benzer düşünceler araştırmanın konusunun belirlenmesinde öncü olmuş ve “*Öğretmenlerin Kişisel Performanslarına Yönelik Algıları İle Örgütsel Dayanıklılık Düzeyleri Ve Okul Müdürünün Kuantum Liderlik Düzeyi Arasındaki İlişki*” adlı çalışma ortaya çıkmıştır.

Bu çalışma kapsamında gereken her türlü esnekliği ve desteği gösteren, tanışmaktan ve dersine girmekten onur duyduğum danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Çetin TERZİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Doktora öğrenciliğim esnasında derslerine girmekten şeref duyduğum kıymetli hocalarım Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU'na, Dr. Öğr. Üyesi Esra KAYA'ya, Dr Öğr. Üyesi Eren KESİM'e çok teşekkür ederim.

Doktora tezi savunma jürisi üyeleri Prof. Dr. Bülent GÜVEN, Prof. Dr. Cemil YÜCEL, Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU ve Doç. Dr. Yusuf Levent ŞAHİN hocalarıma da tezimin gelişimi adına yaptıkları katkılardan dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma esnasında iletişim halinde bulunduğum ve yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşlarım ve hocalarım Doç. Dr. Taner ATMACA'ya, Doç. Dr. Ümit Dilekçi'ye, Dr. Öğr. Üyesi Damla AYDUĞ'a, Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Bozkurt'a, Öğr. Gör. Dr. Mustafa Dervişoğulları'na çok teşekkür ederim.

Tez yazma süresince okul ders programımda gerekli esnekliği ve kolaylığı sağlayan Cumayeri İlçe Milli Eğitim müdürü Sn. Yunus YILDIZ'a, Cumayeri Ortaokulu müdürü Sn. Muharrem AKTAŞ'a, verileri toplamamda yardımcı olan Sn. Nevzat ÖZTÜRK'e, tüm öğretmen arkadaşlarıma, görev yaptığım Cumayeri Ortaokulu'ndaki kıymetli meslektaşlarıma, fikir alışverişinde bulunduğum ve objektif dönütler aldığım *Innovative Approach for ELT* adlı whatsapp grubunda yer alan değerli hocalarıma, tablo, şekil ve içerik gibi düzenlemelerde yardımcı olan BTR öğretmeni Bayram ÖZEN'e ve İngilizce yazım kısmında alana özgü uygun kavramları seçmemde yardımcı olan yurt dışında görev yapan meslektaşım Beth Pham-Ngoc'a teşekkürü borç bilirim.

Adem YURDUNKULU

Eskişehir, 2023

## **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

06.02.2023

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerinin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

**Adem YURDUNKULU**

## İTHAF

*Bu tez öncelikle, 6 Şubat 2023 tarihinde Türkiye'nin Kahramanmaraş vilayetinde meydana gelen ve asrın felakati olarak adlandırılan depremde vefat eden kimselere ithaf edilmiştir.*

*This dissertation is primarily dedicated to those who died in the earthquake, called the disaster of the century, in the Kahramanmaraş province of Türkiye on 6<sup>th</sup> of February, 2023.*

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI .....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ .....	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İTHAF.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xxi
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xxii
1.GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	3
1.2. Amaç .....	12
1.3. Önem.....	14
1.4. Sınırlılıklar .....	15
1.5. Sayıtlar .....	16
1.6. Tanımlar .....	16
2.ALANYAZIN .....	17
2.1. Dayanıklılık Kavramı .....	18
2.2. Örgütsel Dayanıklılık.....	19
2.2.1. Örgütsel dayanıklılık kavramı .....	20
2.2.2. Örgütsel dayanıklılığın çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisi.....	21
2.2.3. Örgütsel dayanıklılığın boyutları.....	22

2.2.4. Örgütsel dayanıklılığı etkileyen unsurlar.....	22
2.2.5. Örgütsel dayanıklılığı sağlayan nitelikler .....	24
2.2.6. Örgütsel dayanıklılık yönetimi.....	25
2.2.7. Eğitim örgütlerinde dayanıklılık.....	27
2.3. Liderlik.....	28
2.3.1. Liderlik kavramı.....	28
2.3.2. Liderlik ve yöneticilik .....	30
2.3.3. Liderliğin önemi .....	32
2.3.4. Liderliğin çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisi.....	33
2.3.5. Liderlik tarzları .....	35
2.3.5.1. Geleneksel liderlik tarzları .....	36
2.3.5.2. Modern ve post modern liderlik tarzları .....	36
2.4. Kuantum Liderlik Paradigması.....	39
2.4.1. Kuantum liderliğin diğer liderlik tarzlarından farkı.....	40
2.4.2. Kuantum liderliğin boyutları .....	42
2.5. Performans.....	43
2.6. Öğretmen Performansı .....	44
2.6.1. Öğretmen performansının boyutları .....	44
2.6.2. Öğretmen performansını etkileyen unsurlar .....	46
2.6.3. Öğretmen performansının çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisi .....	47
2.7. Öğretmenlerin Kişisel Performanslarına Yönelik Alguları İle Örgütsel Dayanıklılık Düzeyleri ve Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	49
3.YÖNTEM .....	50
3.1. Araştırmanın Modeli .....	50
3.2. Evren ve Örneklem .....	50
3.3. Veri Toplama Araçları .....	54
3.3.1. Örgütsel dayanıklılık ölçeği (MEB ilköğretim ve ortaöğretim okulları için).....	54
3.3.1.1. Örgütsel dayanıklılık ölçeği madde havuzunun oluşturulması .....	55
3.3.1.2. Örgütsel dayanıklılık ölçeği verilerin toplanması .....	57
3.3.1.3.Örgütsel dayanıklılık ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları... ..	60

3.3.2.Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ölçeği.....	78
3.3.2.1.Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ölçeği doğrulayıcı faktör analizi.....	78
3.3.2.2.Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ölçeği güvenilirlik analizi .....	81
3.3.3. Öğretmen performans değerlendirme ölçeği .....	81
3.3.3.1.Öğretmen performans değerlendirme ölçeği doğrulayıcı faktör analizi .....	81
3.3.3.2. Öğretmen performans değerlendirme ölçeği güvenilirlik analizi .....	83
3.3.4. Kişisel bilgi formu .....	83
3.4. Veri Toplama Süreci.....	83
3.5.Verilerin Analizi.....	84
<b>4.BULGULAR.....</b>	<b>89</b>
4.1. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Algı Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular .....	91
4.2. Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Yönelik Kuantum Liderlik Algı Düzeyleri İle Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular .....	93
4.2.1. Cinsiyet .....	93
4.2.2. Medeni durum .....	94
4.2.3. Yaş.....	94
4.2.4. Mesleki kıdem .....	95
4.2.5. Görev yapılan okul düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise) .....	95
4.2.6. Görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı.....	96
4.2.7. Okuldaki görev süresi .....	97
4.2.8. Eğitim durumu .....	97
4.2.9. Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi.....	99
4.2.10. Branş.....	101
G.Arası .....	101
4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Dayanıklılık Algı Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular .....	106

4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Dayanıklılık Algı Düzeyleri İle Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular .....	107
4.4.1. Cinsiyet .....	107
4.4.2. Medeni durum .....	108
4.4.3. Yaş.....	108
4.4.4. Mesleki kıdem .....	109
4.4.5. Görev yapılan okul düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise) .....	109
4.4.6. Görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı .....	110
4.4.7. Okuldaki görev süresi .....	111
4.4.8. Eğitim durumu .....	111
4.4.9. Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi.....	113
4.4.10. Branş.....	114
4.5. Öğretmenlerin Kişisel Performans Algı Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular .....	119
4.6. Öğretmenlerin Kişisel Performans Algı Düzeyleri İle Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular .....	120
4.6.1. Cinsiyet .....	120
4.6.2. Medeni durum .....	121
4.6.3. Yaş.....	122
4.6.4. Mesleki kıdem .....	122
4.6.5. Görev yapılan okul düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise) .....	123
4.6.6. Görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı .....	124
4.6.7. Okuldaki görev süresi .....	125
4.6.8. Eğitim durumu .....	126
4.6.9. Mevcut müdür ile çalışma süresi .....	126
4.6.10. Branş.....	128
4.7. Öğretmenlerin Kişisel Performanslarına Yönelik Algıları ile Örgütsel Dayanıklılık Düzeyleri ve Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular .....	129
4.8. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Düzeyleri İle Örgütsel Dayanıklılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Kişisel Performanslarını Yordamasına İlişkin Bulgular.....	130

<b>5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİ .....</b>	<b>132</b>
<b>5.1.Sonuç ve Tartışma.....</b>	<b>132</b>
<b>5.1.1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik algı düzeylerine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin araştırmadaki değişkenler ile ilişkisine yönelik sonuç ve tartışma .....</b>	<b>132</b>
<b>5.1.2. Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algı düzeylerine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin araştırmadaki değişkenler ile ilişkisine yönelik sonuç ve tartışma .....</b>	<b>138</b>
<b>5.1.3. Öğretmenlerin kişisel performans algı düzeylerine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin araştırmadaki değişkenler ile ilişkisine yönelik sonuç ve tartışma .....</b>	<b>141</b>
<b>5.1.4. Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları, örgütsel dayanıklılık düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik sonuç ve tartışma .....</b>	<b>146</b>
<b>5.1.5. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri ile örgütsel dayanıklılık düzeylerinin öğretmenlerin kişisel performanslarını yordamasına ilişkin sonuç ve tartışma .....</b>	<b>147</b>
<b>5.2. Öneriler .....</b>	<b>148</b>
<b>5.2.1.İleri araştırmacılara yönelik öneriler .....</b>	<b>148</b>
<b>5.2.2.Uygulayıcılara yönelik öneriler .....</b>	<b>148</b>

**KAYNAKÇA**

**EKLER**

**ÖZGEÇMİŞ**

## TABLolar DİZİNİ

### Sayfa

<b>Tablo 1.1.</b> Türkiye’de eğitim sisteminde yapılan başlıca değişiklikler .....	6
<b>Tablo 1.2.</b> Türkiye’de örgütsel dayanıklılık ile ilgili yapılan çalışmalar .....	10
<b>Tablo 2.1.</b> Örgütsel dayanıklılık özellikleri .....	21
<b>Tablo 2.2.</b> Lider ile yönetici arasındaki farklar .....	31
<b>Tablo 2.3.</b> Klasik ve kuantum fiziğine dayalı liderlik modelleri .....	41
<b>Tablo 3.1.</b> Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler .....	51
<b>Tablo 3.2.</b> Öğretmenlerin branşları ve bunları kapsayan dersler ile onlara verilen kodlar .....	54
<b>Tablo 3.3.</b> Örgütsel dayanıklılık konusu ile ilgili türkiye’de yapılan çalışmalar .....	56
<b>Tablo 3.4.</b> Çalışmaya katılan uzmanların cinsiyet ve unvanlarına göre dağılımı .....	57
<b>Tablo 3.5.</b> Örgütsel dayanıklılık ölçeği afa çalışmasına katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler.....	57
<b>Tablo 3.6.</b> $A=0,05$ Anlamlılık düzeyinde KGO’ların minimum/kritik değerleri.....	61
<b>Tablo 3.7.</b> $A=0,05$ Anlamlılık düzeyinde KGO’ların minimum/kritik değerleri.....	62
<b>Tablo 3.8.</b> Örgütsel dayanıklılık ölçeğinin KMO ve Bartlett test sonuçları .....	63
<b>Tablo 3.9.</b> AFA - Açıklanan toplam varyans .....	64
<b>Tablo 3.10.</b> Örgütsel dayanıklılık ölçeğinin faktör deseni (dik döndürme-varimax) .....	66
<b>Tablo 3.11.</b> Örgütsel dayanıklılık ölçeği – açıklayıcı faktör analizi sonuçları .....	68
<b>Tablo 3.12.</b> Normallik testi .....	69

<b>Tablo 3.13.</b> Örgütsel dayanıklılık ölçeği DFA çalışmasına katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin bulgular .....	70
<b>Tablo 3.14.</b> Örgütsel dayanıklılık ölçeği DFA uyum indeksleri .....	74
<b>Tablo 3.15.</b> Örgütsel dayanıklılık ölçeğinin ikinci düzey DFA .....	77
<b>Tablo 3.16.</b> Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ölçeği DFA uyum indeksleri.....	79
<b>Tablo 3.17.</b> Öğretmen performans değerlendirme ölçeği DFA uyum değerleri .....	81
<b>Tablo 3.18.</b> Modifikasyon sonrası öğretmen performans değerlendirme ölçeği DFA uyum değerleri .....	83
<b>Tablo 4.1.</b> Araştırma değişkenlerine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları.....	89
<b>Tablo 4.2.</b> Öğretmenlerin algı düzeyleri arasındaki pearson korelasyon analiz sonuçları.....	90
<b>Tablo 4.3.</b> Öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik kuantum liderlik algılarına ilişkin betimsel istatistik değerleri .....	92
<b>Tablo 4.4.</b> Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız t testi sonuçları .....	93
<b>Tablo 4.5.</b> Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız t testi sonuçları .....	94
<b>Tablo 4.6.</b> Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	94
<b>Tablo 4.7.</b> Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	95

- Tablo 4.8.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okul düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları ..... 96
- Tablo 4.9.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları ..... 96
- Tablo 4.10.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları ..... 97
- Tablo 4.11.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları ..... 98
- Tablo 4.12.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan scheffe testi sonuçları ..... 98
- Tablo 4.13.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları ..... 99
- Tablo 4.14.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan scheffe testi sonuçları ..... 99
- Tablo 4.15.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan lsd testi sonuçları 100

<b>Tablo 4.16.</b> Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları .....	101
<b>Tablo 4.17.</b> Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan scheffe testi sonuçları .....	102
<b>Tablo 4.18.</b> Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan lsd testi sonuçları .....	104
<b>Tablo 4.19.</b> Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine ilişkin algılarına yönelik betimsel istatistik değerleri .....	106
<b>Tablo 4.20.</b> Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız t testi sonuçları .....	107
<b>Tablo 4.21.</b> Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız t testi sonuçları .....	108
<b>Tablo 4.22.</b> Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları .....	108
<b>Tablo 4.23.</b> Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları .....	109
<b>Tablo 4.24.</b> Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okul düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları .....	110

- Tablo 4.25.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları..... 110
- Tablo 4.26.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları..... 111
- Tablo 4.27.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları..... 112
- Tablo 4.28.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan scheffe testi sonuçları ..... 112
- Tablo 4.29.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları..... 113
- Tablo 4.30.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan scheffe testi sonuçları ..... 113
- Tablo 4.31.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları..... 114
- Tablo 4.32.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan scheffe testi sonuçları ..... 115

<b>Tablo 4.33.</b> Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan lsd testi sonuçları .....	117
<b>Tablo 4.34.</b> Öğretmenlerin kişisel performanslarına ilişkin algılarına yönelik betimsel istatistik değerleri .....	119
<b>Tablo 4.35.</b> Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız t testi sonuçları.....	121
<b>Tablo 4.36.</b> Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız t testi sonuçları .....	121
<b>Tablo 4.37.</b> Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları .....	122
<b>Tablo 4.38.</b> Öğretmenlerin performanslarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları .....	123
<b>Tablo 4.39.</b> Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının görev yaptıkları okul düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	123
<b>Tablo 4.40.</b> Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının görev yaptıkları okul düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise) değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan games-howell testi sonuçları .....	124
<b>Tablo 4.41.</b> Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp	

farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	125
<b>Tablo 4.42.</b> Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	125
<b>Tablo 4.43.</b> Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	126
<b>Tablo 4.44.</b> Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	127
<b>Tablo 4.45.</b> Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan lsd testi sonuçları .....	127
<b>Tablo 4.46.</b> Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları .....	128
<b>Tablo 4.47.</b> Değişkenler arası ilişkilere yönelik pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları .....	129
<b>Tablo 4.48.</b> Öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları ve örgütsel dayanıklılık algıları değişkenlerinin öğretmen performansını yordayıp yordadıklarına yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları .....	130

## ŞEKİLLER DİZİNİ

### Sayfa

Şekil 1.1. Araştırmanın amaçlarını ve araştırmadaki değişkenleri gösterir şema.....	13
Şekil 2.1. Lider ile yönetici kesişimi .....	31
Şekil 2.2. Öğretmen performansı boyutları .....	45
Şekil 3.1. Araştırma modeli .....	50
Şekil 3.2. Örgütsel dayanıklılık ölçeği afa verileri için çizgi grafiği .....	65
Şekil 3.3. Örgütsel dayanıklılık ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ortaya çıkan değişkenler arasındaki ilişkiler.....	73
Şekil 3.4. Örgütsel dayanıklılık ölçeğinin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi bağlantı diyagramı (standart katsayıları) .....	76
Şekil 3.5. Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ortaya çıkan değişkenler arasındaki ilişkiler.....	80
Şekil 3.6. Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ortaya çıkan değişkenler arasındaki ilişkiler.....	82
Şekil 4.1. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkileri gösteren saçılım grafiği.....	91

## KISALTMALAR DİZİNİ

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- ÖD** : Örgütsel Dayanıklılık
- KL** : Kuantum Liderlik
- ÖP** : Öğretmen Performansı
- KGO** : Kapsam Geçerlilik Oranı
- KGİ** : Kapsam Geçerlilik İndeksi

## 1.GİRİŞ

Örgütler her daim değişimle karşılaşır ve örgütteki değişim yaşanan zorluğun çok küçük bir kısmını yansıtmaktadır. Meydana gelen değişimler örgütteki her bir çalışan tarafından aşamalı olarak hissedilir. Bu nedenle, örgütler dayanıklı olmayı anlamak ve uygulamak durumundadırlar. Çünkü örgütteki olumlu, uyarlanabilir davranışlar, psikolojik aksamaların minimum seviyeye inmesini sağlar (Mallak, 1998). Örgütün çevresinde meydana gelen sürekli değişiklikler ve öngörülemeyen zorluklar, örgütü bunların üstesinden gelmek için dayanıklı olmaya zorlamaktadır.

Dayanıklılık (resilience) ifadesi, çoğalmak anlamına gelen Latince bir ifadeden gelmekte ve geri dönme anlamını da taşımaktadır (Resnick vd., 2011; Rochas vd., 2014). Ayrıca, dayanıklılık yeteneğin geri dönmesi veya geriye doğru zıplaması anlamlarına da gelmektedir (Pflanz ve Levis, 2012).

Dayanıklılık, beklenmedik tehlikelere karşı (yangın, sel vb doğal afetler, salgın hastalıklar, terör, uygulama hataları, system çökmesi vb gibi) mevcut durumun olumsuz yönde etkilenmeksizin muhafazasını sağlayan önemli bir yetenek (Wildavsky, 1988); değişken yaşam koşullarına bağlı kalabilen bir bireyin uyarlanabilir seyridir; doğrusal ve kalıcı bir konu değildir (Lester vd, 2006). Buna ek olarak, dayanıklılık, karşıt tepki olan en önemli savunma kavramıdır. Dayanıklılık, güçlenerek zorlukların üstesinden gelebilme yeteneğidir. Bu nedenle, olumlu yönde yeniden yapılanma gücüdür (Sutcliffe ve Vogus, 2003). Esasen, önemli bir unsur olarak görülen örgütsel dayanıklılık, bir organizasyonun sadece mevcut sorunlarını çözmek için değil, yaşanan olaylardan faydalanıp olumlu bir gelişme inşa etmek için tesislerini ve kapasitelerini elde etmeyi mümkün kılmaktadır (Lengnick-Hall vd., 2011).

Dayanıklılık ifadesi, pozitif psikoloji, küresel finansal kriz, sağlık, çevresel değişimler gibi çeşitli alanlarda geniş ilgi alanları oluşturmaktadır (Luthans vd., 2006). Wildavsky (1988), dayanıklılığı “genel kapasitede iyileşme, araştırmak, öğrenmek ve üzerinde hareket etmek için ne ile karşılaşacağımı önceden bilmeksizin eyleme geçme kapasitesi” olarak ifade etmektedir. Örgütsel dayanıklılık, geçerli ve gelecekteki bir olayın tekrarı neticesinde ortaya çıkan zor durumlardaki uyum ile ilgilidir (Sutcliffe ve Vogus, 2003). Dayanıklılığın, organizasyonu öğrenmek, uyarlamak ve kendi kendini organize etmek için kapasiteler ile ilişkili olduğu söylenebilir (Linnenluecke ve Griffiths, 2010).

Dayanıklılık, hızla değişen ve gelişen koşulların ortasında istikrarlı bir psikolojik konumu koruma yeteneği olarak tanımlanmıştır (Seery, 2011). Yeterli düzeyde dayanıklılığı olmayan insanların, bir öfke nöbeti arkasından daha fazla psikolojik acıyla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir (Faircloth, 2017). Buna ek olarak, dayanıklılık bir davranış, canlı bir organizma ve sonuç olarak da görülmüştür. Örgüt içerisindeki bireylerin dayanıklı olması örgütün çalışma hızını ve niteliğini etkilemektedir.

Dayanıklılık, sosyal ve teknolojik sistemlerin tahmin edilemeyen kırılmalıkları ile ilişkili önemli bir ifadedir (Godschalk, 2003). Dayanıklılık, öngörülemeyen durumlara hazırlanabilmeleri için örgütler için oldukça önemli bir durumdur (Kantur ve İşeri-Say, 2012, s: 765). Ayrıca, örgütler, dayanıklılık kapasiteleri sayesinde etkili ve hızlı bir şekilde karşılık verme yeteneklerini geliştirebilirler (Wilson, 2010, s: 253).

Belirsizliğe karşı güvenli bir ortam yaratmak için örgütsel dayanıklılık göz önünde bulundurulmalıdır (Sullivan-Taylor ve Wilson, 2009). Başarılı bir örgüt olmak için olası değişikliklerle başa çıkmada dayanıklı olmak giderek önemli bir hal almıştır. Ani gelişen durumların gözlemlenmesi ve incelenmesi, örgütlere öngörülemeyen durumlarla mücadele etme fırsatı sağlar (Seville vd., 2008, s: 260).

Örgütlerin rekabetleri göz önünde bulundurulduğunda ayrıca önceden kestirilemeyen ve sürekli değişen bir ortamda bulunan örgütlerin uzun vadeli rekabetleri düşünüldüğünde dayanıklılık gerçekten önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Horne, 1997, s: 24; Mallak, 1998).

Dayanıklı örgütlerin iş alanlarındaki olumsuz etkileri içselleştirebildikleri görülmektedir (Meyer, 1982). Dayanıklı örgütler, çevresindeki değişimlere hızlı bir şekilde uyum sağlamada gelişmiş yetilere sahiptir (Vogus ve Sutcliffe, 2007).

Dayanıklılık, örgütlerin rekabet gücünü desteklemektedir (Richtner ve Lofsten, 2014, s: 137). Dayanıklı örgütler, ani ve kaotik durumlar karşısında olumlu ve düzenli bir şekilde cevap verme kapasitesine sahiptir (Sutcliffe ve Vogus, 2003, s: 95). Dayanıklı örgütler, iş hayatında daha da güçlenebilir ve zor koşulların üstesinden gelebilir (Lengnick-Hall ve Beck, 2005, s: 740). Bu nedenle, dayanıklılık, örgütlere çalkantılı çalışma alanlarında rekabet etme yetkisi veren bir kapasite olarak da adlandırılabilir (Friga vd, 2003).

Dayanıklılık ve örgütsel dayanıklılık tanımlarından da anlaşılacağı üzere hızla değişen ve gelişen günümüz dünyasında ani ve kaotik durumlar karşısında örgütlerin dayanıklı olmaları, dayanıklı çalışanlara sahip olmaları ve de dayanıklılık için kimi

kaynakları kullanmaları zorunlu hale gelmiştir. Eğitim örgütü olan okulların da dayanıklı olmaları, karşılaştıkları ani durumlara adapte olmaları ve buna karşı durmaları, uyum sağlamaları hatta bundan faydalanmaları olmazsa olmaz bir durumdur. Eğitim alanında da Türkiye’de neredeyse hemen hemen her yıl bir değişiklik olmakta, kurumlardan bu değişikliklere uyum sağlamaları ve bunları uygulamaları istenmektedir. Bu durumlara daha hızlı uyum sağlayan okul ve kurumlar bir adım öne geçmektedir. Türkiye’de eğitim sistemimizde çok farklı yenilikler ve değişiklikler yapılmakta ve yapılmaya devam etmektedir. Bu değişiklikler eğitim sistemindeki en önemli çark olan okulların da değişmesine ve dönüşmesine neden olmuştur. Meydana gelen tüm bu ani ve sürekli değişimler, okulları dayanıklı olmaya zorlamıştır. Türkiye’de zorunlu eğitim 12 yıldır ve öğrenciler ilkokul (4 yıl ), ortaokul (4 yıl ) ve liseye ( 4 yıl ) gitmek zorundadırlar. İlkokul ve ortaokul ilköğretim kademesi olarak, lise ise ortaöğretim kademesi olarak adlandırılmaktadır. Zorunlu olan kademeler, değişimlerden de zorunlu olarak etkilenmekte ve dayanıklılıkları sürekli test edilmektedir. Bu okulların dayanıklılıklarının hangi seviyede ya da nasıl olduğu ve bununla ilgili herhangi bir ölçek veya çalışma olup olmadığı gibi sorular için alanyazın incelenmiştir. Bunun sonucunda Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki okulların dayanıklılıklarına yönelik herhangi bir ölçek geliştirilmediği gözlenmiştir. Türkiye’de yapılan örgütsel dayanıklılık çalışmaları genelde işletme alanında yapılmış (Balak, 2021; Sevimli, 2021; Yılmaz Kozcu, 2020; Özdemir, 2020; Künu, 2020; Karaköse, 2019; Çoban Kumbalı, 2018; Yiğital, 2018 ), ayrıca turizm alanında (Kaçmaz, 2021), denizcilik alanında (Akpınar, 2021), sağlık alanında da (Öztürk, 2018) çalışmaların olduğu görülmüştür. Eğitim ve öğretim alanında şuana kadar iki çalışmaya (Karagözoğlu, 2022 ve Gültekin, 2019) rastlanmış olup Gültekin (2019)’un, çalışması, zorunlu olmayan eğitim kademesi üniversitedeki akademisyenlere yönelik olup, Karagöz (2022)’nin çalışması ise sadece ilkokulda görev yapan öğretmenlere yönelik hazırlanmıştır. Alandaki bu boşluk ve kritik durumdan dolayı çalışma, alana ve Türkiye’ye sağlayacağı katkıdan dolayı büyük önem arz etmektedir.

### **1.1. Problem Durumu**

Herakleitos’un dediği gibi değişmeyen tek şey değişimin kendisidir. Değişmeyen insan düşünmüyor demektir. Peki nedir ve nasıldır değişim? Değişim, olumlu yönde olabileceği gibi olumsuz yönde de olabilir ve sürekli bir çatışma halindedir. İki kuvvet

ya da durumun sürekli çatıştığı bir hal. Yaz-kış, bereket-kıtlık, yaşlı-geç, doğum-ölüm vs. sürekli bir değişim yaşanmaktadır etrafımızda. Değişimin varlığı kaçınılmaz ise bu değişimden nasıl etkilenildiği oldukça önemli bir hal almaktadır. Değişim sonrası ortaya üç durum çıkabilmektedir : değişimden etkilenmemek, değişimden olumsuz etkilenmek ya da değişimden olumlu yönde etkilenmek. İnsanlığın gelişimi açısından, insanın ve insanın içinde bulunduğu örgütün değişimden olumlu yönde etkilenmesi ya da olumsuz yönde etkilenmesinden durumunu koruması beklenmektedir.

Dünya genelinde meydana gelen değişimler ve belirsiz olaylar kimi zaman insan ve örgüt için yıkıcı ya da yıpratıcı olabilmektedir. Türkiye’de yaşanan *1999 depremi, Karadeniz sel baskınları, Covid-19 pandemisi ve 2023 Kahramanmaraş depremi* bu yıpratıcı ve yıkıcı olaylara örnek olarak verilebilir. Yaşanılan olaylar karşısında sergilenen tepki dayanıklılık gücü kadardır. Dayanıklılık, karşılaşılan belirli ya da belirsiz durumlar ile baş edebilme, mevcut durumunu muhafaza edebilme, dengeyi sağlayabilme gibi stratejik önem taşıyan anlamları içermektedir. Stratejik önem, stratejiyi kullanabilen lider kadar etkilidir. Liderin becerileri, özellikleri ve deneyimi oldukça önem arz etmektedir. Bu açıklamayı dolduran ve karşılık gelen liderlik türü olarak karşımıza kuantum liderlik çıkmaktadır. Kuantum liderlik, klasik liderden farklı olarak belirsizliği bir fırsat olarak görür ve bundan örgüt adına fayda sağlamayı hedefler.

Yukarıda verilen açıklamalar sonrasında Türkiye’deki değişimin mimarisi olan öğretmenlerin okullarındaki yöneticilere karşı duyguları liderlik algıları ile örgütün dayanıklılığına ilişkin duydukları algılarının performanslarına yönelik etkinin ne düzeyde olduğunun bilinmesi Türkiye genelinde olumlu gelişmelerin habercisi olması anlamında büyük önem taşımaktadır.

Türkiye’de eğitim alanında çok sık, ani ve belirsiz değişimler yaşanmakta ve taşradaki eğitim örgütü olan okulları, çalışanlarını ve idarecilerini büyük oranda etkilemektedir.

Dayanıklılık ve örgütsel dayanıklılık tanımlarından da anlaşılacağı üzere hızla değişen ve gelişen günümüz dünyasında ani ve kaotik durumlar karşısında örgütlerin dayanıklı olmaları, dayanıklı çalışanlara sahip olmaları ve de dayanıklılık için kimi kaynakları kullanmaları zorunlu hale gelmiştir. Eğitim örgütü olan okulların da dayanıklı olmaları, karşılaştıkları ani durumlara adapte olmaları ve buna karşı durmaları, yani uyum sağlamaları hatta bundan faydalanmaları olmazsa olmaz bir

durumdur. Pek çok şey de olduğu gibi eğitim alanında da Türkiye’de neredeyse hemen hemen her yıl bir değişiklik olmakta, kurumlardan bu değişikliklere uyum sağlamaları ve buları uygulamaları istenmektedir. Bu durumlara daha hızlı uyum sağlayan okul ve kurumlar bir adım öne geçmektedir. Türkiye’de 1990 yılından günümüze kadar olan süreçte eğitim sistemimizde yapılan başlıca değişiklikler ve ilgili dönem Milli Eğitim Bakanları Tablo 1.1.’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.1.** Türkiye’de eğitim sisteminde yapılan başlıca değişiklikler.

1990 – 2000 YILLARI ARASI					
Yıl	Okul öncesi	İlköğretim	Ortaöğretim / Lise	Yükseköğretim	Milli Eğitim Bakanı
1990 -2000	❖ 1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri hakkındaki 3797 sayılı kanunla, Merkez Teşkilatı bünyesinde yeni bir birim olarak "Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü"Kurulması	❖ 1996 XV. Milli Eğitim Şûrası  • 5-6 yaş okul öncesi eğitiminin ilköğretim bünyesine alınması	❖ 1996 XV. Milli Eğitim Şûrası  • Mesleki ve teknik eğitimde	❖ 1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri hakkındaki 3797 sayılı kanunla, Merkez Teşkilatı bünyesinde yeni bir birim olarak "Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü" kurulması	AVNİ AKYOL 31.3.1989 - 20.11.1991
	❖ 14 Temmuz 2004 tarihli "Gebe veya Emziren Kadınların Çalıştırılma Şartıyla Emzirme Odaları ve Çocuk Bakım Yurtlarına Dair Yönetmelik	• İlköğretimin kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim olarak uygulanması	eklemlı (modüler) eğitime başlanması	❖ 1995-1996 öğretim yılında üniversite mezunu olan her dal ve branştan gençlerin, öğretmenlik formasyonu aranmaksızın sınıf öğretmeni olarak atanması.	KÖKSAL TOPTAN 20.11.1991 - 25.6.1993
	❖ 1998 yılında uygulamaya konan yeniden yapılanma içinde okul öncesi öğretmenleri, Üniversitelerin Eğitim Fakültelerindeki İlköğretim Bölümleri Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarından yetiştirilmesi.	• Uzun vadede zorunlu eğitimin 18 yaşı kapsayacak şekilde düzenlenmesi	• Ortaöğretime gitmek isteyen öğrencilerin, hazırlık sınıfı eğitimi (9. sınıf) sonunda ilgi ve isteklerine göre, genel ya da meslek eğitimi veren programlara yönlendirilmesi		NAHİT MENTEŞE 25.6.1993 - 25.10.1993
		❖ 1997  • Aynı ayrı geçen "ilkokul" ile "ortaokul" ibarelerinin yerine "ilköğretim okulu" ibaresinin Getirilmesi  • İlköğretimin 8 yıllık okullardan oluşması ve kesintisiz eğitim yapılması			NEVZAT AYAZ 25.10.1993 - 5.10.1995
				TURHAN TAYAN 5.10.1995 - 29.6.1996	
				MEHMET SAĞLAM 29.6.1996 - 30.6.1997	
				HİKMET ULUĞBAY 30.6.1997 - 11.1.1999	
				METİN BOSTANCIOĞLU 11.1.1999 - 09.07.2002	
				( Kaynak : <a href="https://www.meb.gov.tr/meb/">https://www.meb.gov.tr/meb/</a> )	

**Tablo 1.1.** (Devam) *Türkiye’de eğitim sisteminde yapılan başlıca değişiklikler.*

2000 YILI VE SONRASI					
Yıl	Okul öncesi	İlköğretim	Ortaöğretim / Lise	Yükseköğretim	Milli Eğitim Bakanı
2002		❖ Ortaöğretim kurumlarına Liselere Giriş Sınavı (LGS) ile yerleştirme yapılması.	❖ Meslek liseyiye iki yıllık meslek yüksek okullarına sınavsız geçiş hakkı tanınması.		NECDET TEKİN 10.07.2002 - 19.11.2002
2003			❖ Üniversite katsayı farkı artırılması.		ERKAN MUMCU 19.11.2002 - 17.03.2003
2004	❖ Eğitim programının ( Müfredat ) değiştirilmesi	❖ Eğitim programının ( Müfredat ) değiştirilmesi	❖ Eğitim programının ( Müfredat ) değiştirilmesi		HÜSEYİN ÇELİK 17.03.2003 - 03.05.2009
2005		❖ Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı'na (OKS) geçilmesi.	❖ 3 yıllık lise dört yıla çıktı Yabancı dilde ders bitmesi. Anadolu ve fen liselerinde, bazı derslerin yabancı dilde öğretimine son verilmesi. ❖ Sadece Galatasaray , Kadıköy Anadolu Lisesi gibi birkaç okulda hazırlık sınıfı kalması. ❖ Genel lise ve meslek lisesinin 1. sınıfı ortak olması.		
2006		❖ 2006 XVII. Milli Eğitim Şûrası Okul öncesi eğitimin zorunlu hâle getirilmesi için çalışmaların başlaması	❖ 2006 XVII. Milli Eğitim Şûrası • Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması için çalışmalara Başlanması		
2007		❖ OKS yerine 3 aşamalı SBS'ye geçilmesi.			
2008			❖ Lise türlerinin azalması. Ortaöğretimdeki 79 okulun çeşidi 15'e indirilmesi. Genel lise, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi ve Anadolu lisesi dışında birçok okulun birleştirilmesi.		
2009	❖ 2009 yılında Okul öncesi eğitim,	❖ Ortaöğretime geçiş sınavının sadece 8'inci sınıflara yapılmaya başlanması.	❖ ÖSS yerine YGS ve LYS Gelmesi.	❖ Üniversiteye giriş katsayısının kaldırılması.	NİMET ÇUBUKÇU 03.05.2009 - 07.07.2011

**Tablo 1.1.** (Devam) *Türkiye’de eğitim sisteminde yapılan başlıca değişiklikler.*

2010			❖ Üç aşamalı sınavın kalkıp yerine tekrar tek sınavın gelmesi.	❖ Düz liseler Anadolu Lisesi oldu	ÖMER DİNÇER 07.07.2011 - 25.01.2013
2012	❖ 4+4+4 12 yıllık zorunlu eğitimin gelmesi.	❖ 4+4+4 12 yıllık zorunlu eğitimin gelmesi.	❖ 4+4+4 12 yıllık zorunlu eğitimin gelmesi.	❖ LYS’de AOBP, OBP olarak değişmesi (2012). Öğrencilerin üniversite sınav puanlarına okul puanının eklenecek olması, mezun olduğu okulun başarısı okul puanının artık etkilemeyecek olması.	
2014		❖ SBS tamamen kaldırıldı.	❖		NABİ AVCI 25.01.2013 - 23.05.2016
2017	❖ Pilot uygulama, 2017-18 eğitim-öğretim yılında başladı. 22 ilde, 54 ay ve üstü çocuklar için okul öncesi eğitim zorunlu olması.	❖ TEOG kaldırılması.	❖ Seçici Liselere sınavla Girilecek 5. sınıf müfredatını yeniden düzenlemesi. Buna göre, 5. sınıfın yabancı dil hazırlık sınıfı olmasına karar verilmesi.	❖ Öğretim Programları yenilenmesi. 2017-18 eğitim-öğretim yılında 1, 5 ve 9. sınıflarda uygulanmaya başlanması.	İSMET YILMAZ 24.05.2016 - 10.07.2018
2020				❖ Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ile Lisans Yerleştirme (LYS) kaldırılması.	ZİYA SELÇUK 10.07.2018 - 05.08.2021
2022				❖ Öğretim Kurumları Sınavı (YKS) getirilmesi.	
				❖ Öğretmenler için performans değerlendirme sisteminin gelmesi.	
				❖ Rehber öğretmenlere nöbet görevinin getirilmesi.	
				❖ Meslek Yüksekokullarına sınavsız geçiş hakkının kalkması.	
				❖ Rehber öğretmenlerden nöbet görevinin kaldırılması.	
				(14.08.2020 Resmi gazete-Sayı 31213)	
				❖ Aday Öğretmenlik Ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği	MAHMUT ÖZER 06.08.2021 /
				(12.05.2022 Resmi Gazete-Sayı 31833)	

*Yurdunkulu, 2023.*

Kaynak: Resmi Gazete ve meb.gov.tr

Tablo 1.1.'den de anlaşılacağı üzere hemen hemen her iki yılda bir yeni milli eğitim bakanı gelmiş ve her yıl eğitim sisteminde değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişiklikler eğitim sisteminin en önemli çarkı olan okulların da değişmesine ve dönüşmesine neden olmuştur. Meydana gelen tüm bu ani ve sürekli değişimler, okulları dayanıklı olmaya zorlamıştır. Türkiye'de zorunlu eğitim 12 yıldır ve öğrenciler ilköğretim (4 yıl ), ortaokul (4 yıl ) ve liseye ( 4 yıl ) gitmek zorundadırlar. İlkokul ve ortaokul ilköğretim kademesi olarak, lise ise ortaöğretim kademesi olarak adlandırılmaktadır. Zorunlu olan kademeler, değişimlerden de zorunlu olarak etkilenmekte ve dayanıklılıkları sürekli test edilmektedir.

Tablo 1.1.'deki gelişmeler dikkate alındığında, OKS yerine 3 aşamalı SBS'ye geçilmesi, 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi, düz liselerin anadolu liselerine dönüştürülmesi, TEOG sisteminin uygulanması veya uygulamadan kaldırılması gibi köklü ve keskin değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Yaşanılan ani ve büyük değişimler öğrenciler kadar öğretmenleri de yıpratmaktadır. Kuantum liderlik tarzını benimsemiş okul yöneticilerinin ise yaşanan bu ani gelişmelere bağlı olarak, hazırlıklı olması beklenmektedir. Çünkü kuantum liderlik belirsizlik temellidir ve tahmin edilemeyen olaylar karşısında etkin çözümler bulmayı referans almaktadır. Dolayısıyla, yaşanan bu sert geçişlerin yöneticileri kuantum liderlik tarzını benimseyen okullarda daha yumuşak yaşandığı düşünülebilir. Bu süreçten daha az etkilenen öğretmenlerin de örgütsel dayanıklılık düzeylerinin daha yüksek seviyeye çıkması beklenmektedir. Bu bağlamda, eğitim sisteminde yaşanan büyük değişimlerin bile kuantum liderlik tarzı ile yumuşatılacağı söylenebilir. Bununla ilişkili olarak da örgütsel dayanıklılıkta artış olabilmektedir (Lee, Vargo ve Seville, 2013, s.29).

Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki okulların dayanıklılıklarına yönelik herhangi bir ölçek geliştirildiği gözlenmemiştir. Türkiye'de yapılan örgütsel dayanıklılık çalışmaları genelde işletme alanında yapılmış ve bir kaç farklı alanda da (turizm, denizcilik, sağlık gibi ) dile getirilmiştir. Eğitim ve öğretim alanında şuana kadar iki çalışmanın yapıldığı görülmekte olup biri zorunlu olmayan eğitim kademesi üniversitedeki akademisyenlere yönelik olup diğeri ise sadece ilköğretim kademesi öğretmenlere yönelik hazırlanmıştır. Türkiye'de örgütsel dayanıklılık ile ilgili yapılan çalışmalar Tablo 1.2.'de görülmektedir. Alandaki bu boşluk ve kritik durumdan dolayı çalışmamız, alana ve Türkiye'ye sağlayacağı katkıdan dolayı büyük önem arz etmektedir.

**Tablo 1.2.** Türkiye’de örgütsel dayanıklılık ile ilgili yapılan çalışmalar (14.11.2022)

No	Yazar	Yıl	Tez No	Çalışma Türü	Konu
1	Ahmet Alper Karagözoğlu	2022	736113	Doktora	Eğitim ve Öğretim
2	Bahriye Terlemez	2022	742866	Doktora	Sağlık
3	Dilek Balak	2021	690898	Doktora	İşletme
4	Yaşar Yiğit Kaçmaz	2021	679760	Doktora	Turizm
5	Melike Sercan Sevimli	2021	675946	Yüksek Lisans	İşletme
6	Hatice Akpınar	2021	668228	Doktora	Denizcilik
7	Gizem Yılmaz Kozcu	2020	649043	Doktora	İşletme
8	Serkan Özdemir	2020	634158	Doktora	İşletme
9	Bahar Künü	2020	627804	Yüksek Lisans	İşletme
10	Gözde Sezen Gültekin	2019	552330	Doktora	Eğitim ve Öğretim
11	Mehmet Ali Karaköse	2019	614183	Doktora	İşletme
12	Halil İbrahim Olucak	2019	580404	Yüksek Lisans	İşletme
13	Abdüssemmed Öztürk	2018	503875	Doktora	Sağlık
14	Hatice Çoban Kumbalı	2018	534170	Doktora	İşletme
15	Süleyman Yigital	2018	531323	Doktora	İşletme

Tablo 1.2.’de görüldüğü üzere Türkiye’de örgütsel dayanıklılık ile yapılan çalışmaların sadece iki tanesi eğitim ve öğretim alanında gerçekleştirilmiştir. Bu da alandaki büyük boşluğu göstermekte olup yapılan çalışmanın önemini tekrar gözler önüne sermektedir.

Kuantum liderlik, eğitim kurumlarında, okulların yapı ve işleyişinin kendi kendine, düzenli ve sistematik olarak devam etmesini sağlayan, belirsizlik ve karmaşayla ilgili örgütün lehine durumlar yaşatan ve örgüt personellerine sağlanan motivasyon ve esneklik ile örgütün verimliliğini yükseltmeyi amaçlayan liderlik türü olarak değerlendirilebilir (Tufan, 2019, s.44). Bu liderlik türünü geleneksel liderlikten ayıran en temel husus, liderin parçalardan oluşmasına yönelik geliştirilen düşünce değil, etkileşim alanı olarak değerlendirilmesidir. Buna ilaveten, klasik fizik bağlamındaki liderlikte sebep-sonuç bağı anlayışı temel alınırken, kuantum liderlikte herhangi bir çıkarım ya da kestirme yapmak pek mümkün değildir. Ayrıca, klasik fizik anlayışında

bir bireye atfedilen liderlik özelliğinin bir sürekliliği bulunurken kuantum liderlikte böyle bir durum söz konusu değildir. Son olarak, klasik fiziğe dayalı liderlikte, liderin etkisi gücü ile orantılı iken kuantum liderlikte ise etkileşime dayalıdır (Erçetin, 2000, s.7).

Kuantum liderlikte, lider yönetici ve öğretmenler arasında yer alan ilişki klasik örgütlerdeki ast-üst ilişkisinden daha farklıdır. Uyarılmış düşünce ilkesi, seri, ilişkili ve kuantum düşünce olmak üzere 3 tip düşünme şeklinin bulunduğunu varsaymaktadır. Seri düşünme, benzer durumlar için mantıklı, bir düzen içinde tek düze düşünmeyi, ilişkili düşünme daha karmaşık beyin fonksiyonlarını etkileşim içerisinde olduğu bir düşünme etkinliğini, kuantum düşünme ise seri ve ilişkili düşünmeye ek olarak sinerjik bir sistemi yansıması bakımından önem arz etmektedir (Crease ve Goldhaber, 2016, s.120).

Kuantum liderlik tarzının özellikleri dikkate alındığında, bu tarzın okul yöneticileri tarafından benimsenmesinin önemini göstermektedir. Pek çok risk barındıran ve öngörülemeyen şeyler yaşanan bir eğitim kurumunun yöneticisinin olay ve durumlara kuantum liderlik tarzı ile yaklaştığında klasik liderlik anlayışının aksine daha farklı sonuçlar elde edecektir. Bu durum, kurum verimliliğinin etkilemesinin yanı sıra öğretmen performansını da yükseltecektir. Bu bağlamda, kuantum liderlik anlayışı ile öğretmen performansı arasında bağ kurulması mümkündür. Araştırmanın problemi belirlenirken bu bağlamda dikkate alınmıştır.

Okul yöneticilerine ilişkin geliştirilen kuantum liderlik algısının örgütsel dayanıklılığa ek olarak, öğretmen performansını da yükselteceği düşünülmektedir. Bu noktada, kuantum liderlik tarzına bağlı olarak değişen okul içi dinamiklerin etkisinden söz edilebilir. Örneğin; belirsiz durumların etkin biçimde çözüleceğini bilen, sorumluluk almaktan çekinmeyen yöneticilerle çalışan, sonuca değil sürece odaklanan bir eğitim kurumunda okul yöneticisinin göstermiş olduğu olumlu davranışlar, öğretmen performansına da olumlu olarak yansıtacaktır (Sincer, 2021). Buradan hareketle, araştırmanın referans aldığı problem şu şekilde belirlenmiştir: “Öğretmenlerin görüşlerine göre, kişisel performanslarına yönelik algıları, örgütsel dayanıklılık düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler var mıdır?”.

## 1.2. Amaç

Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları, örgütsel dayanıklılık düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik kuantum liderlik algıları ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algıları öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okul düzeylerine (ilkokul-ortaokul-lise), mevcut okulda çalışan öğretmen sayısına, mevcut okuldaki görev sürelerine, eğitim durumlarına, mevcut müdür ile çalışma sürelerine ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algıları ne düzeydedir?

4. Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algıları öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okul düzeylerine (ilkokul-ortaokul-lise), mevcut okulda çalışan öğretmen sayısına, mevcut okuldaki görev sürelerine, eğitim durumlarına, mevcut müdür ile çalışma sürelerine ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları ne düzeydedir?

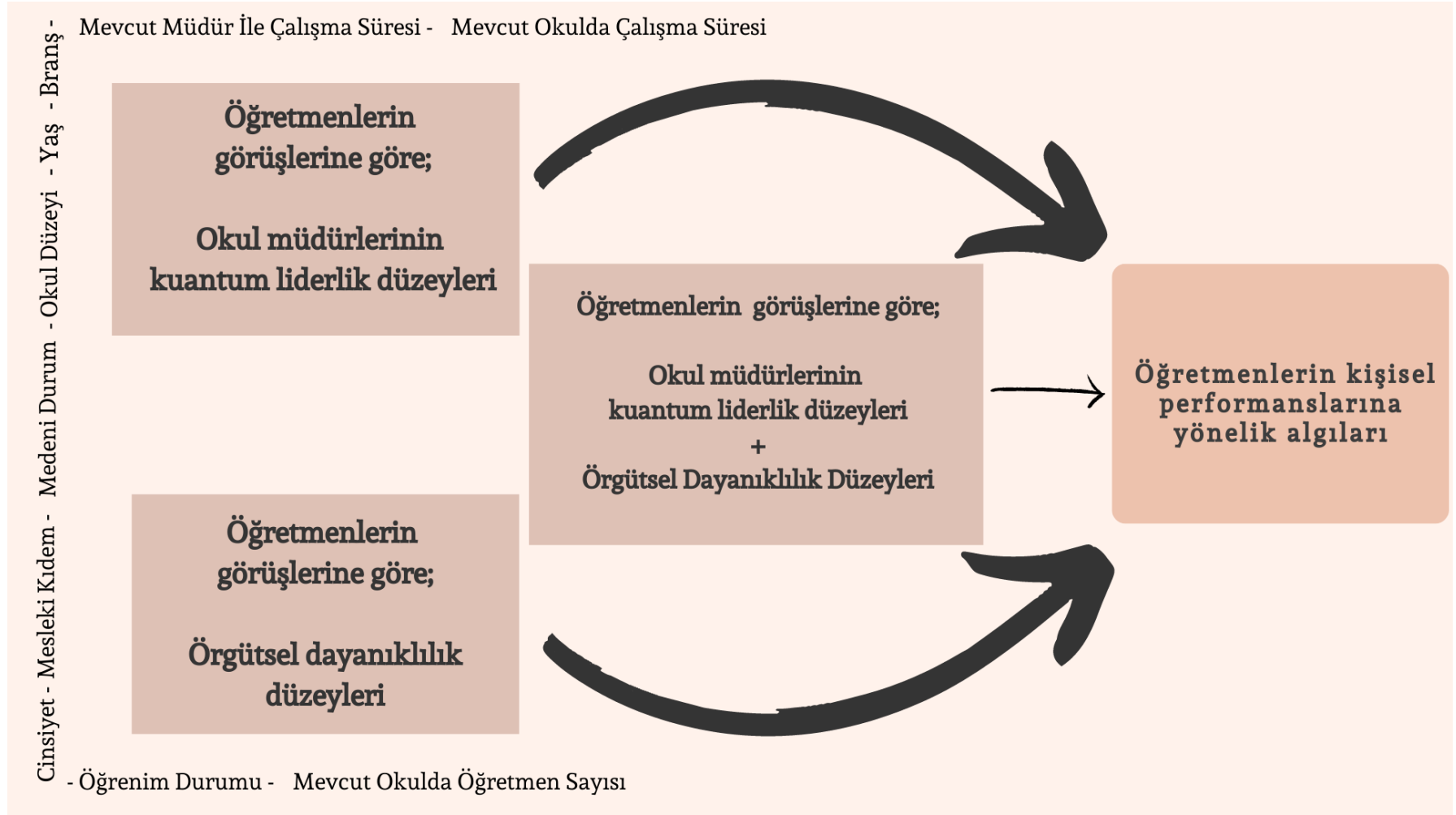
6. Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okul düzeylerine (ilkokul-ortaokul-lise), mevcut okulda çalışan öğretmen sayısına, mevcut okuldaki görev sürelerine, eğitim durumlarına, mevcut müdür ile çalışma sürelerine ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Öğretmenlerin görüşlerine göre, kişisel performanslarına yönelik algıları, örgütsel dayanıklılık düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler var mıdır?

8. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri ile örgütsel dayanıklılık düzeyleri öğretmenlerin kişisel performanslarını anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

Araştırma kapsamında ele alınan amaçlar ve araştırmadaki değişkenler Şekil

1.1.'de verilmiştir



Şekil 1.1. Araştırmanın amaçlarını ve araştırmadaki değişkenleri gösterir şema

### 1.3. Önem

Kuantum liderlik tarzı, modern liderlik tarzlarından biri olup bütüncül niteliklere sahiptir. Bu bakımdan, sadece yöneticilerin değil örgüt içindeki personellerin iletişimi ve etkileşiminden temellerini almaktadır. Öğretmenliğin sosyal bir meslek olduğu göz önüne alındığında, bir okul yöneticisinin kuantum liderlik tarzını benimsemiş olması, ilgili okuldaki öğrenciler ve öğretmenler için önemlidir. Okul yöneticisinin öğretmenlerle işbirliği yapması, tahmin edilemeyen olay ve durumlara etkin çözümler üretmesi, geleneksel olmak yerine değişime açık olması, geçmişteki durum ve olaylara takılı kalmak yerine gelecekte karşılaşılması muhtemel problemlere odaklanması gibi durumlar okulların karşılaştıkları sorunları çözüm üretmesinin yanı sıra, yeni problemlere de hazırlıklı olmasına imkan vermektedir (Zohar, 1998, s.330).

Bu bakımdan kuantum liderlik tarzının okul yöneticileri tarafından benimsenmesi oldukça önemlidir. Ayrıca, kuantum liderlik tarzını benimseyen okul yöneticilerinin öğretmenlere gösterdikleri davranışlar da son derece önemlidir. Çünkü bir yönetici, her ne kadar kuantum liderlik tarzını referans almış olsa da bunu davranışları ile gösteremez ve okul içinde uygulamaya dökemezse öğretmenlerin kendilerini yanlış biçimde algılamasına sebep olabilmektedir. Dolayısıyla, kuantum liderliğin sadece söz ve düşünce ile benimsenmesi yerine uygulamada pratik olarak gösterilmesi gerekmektedir (Erçetin, 2000, s.7).

Davranışlarıyla kuantum liderlik tarzını sergileyen bir okul yöneticisi, öğretmenlerin okul içinde daha özgün olmalarına ve daha bağımsız kararlar almasına imkan vermektedir. Kendisini baskı altında hissetmeyen öğretmenlerin de örgütsel dayanıklılık düzeylerinin yükselmesi beklenmektedir (Lee, Vargo ve Seville, 2013, s.29). Çünkü daha önce yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin gösterdikleri geleneksel liderlik davranışlarının öğretmenlerde mesleki tükenmişliğe sebebiyet verdiği tespit edilmiştir. Bu sebeple, kuantum liderlik algısının örgütsel dayanıklılığı olumlu yönde etkileyeceği tahmin edilmektedir (Erçetin, Çevik ve Çelik, 2018).

Okul yöneticilerinin kuantum liderlik tarzını kendisine ilke edinmesi, öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeyleri ile ilişkili olduğu kadar performanslarını da etkilemektedir. Çünkü, yöneticisi ile iletişim ve etkileşim halinde olan, gereksiz biçimde stres yaşamayan ve mobbinge uğramayan bir öğretmenin performansının da yükselmesi beklenmektedir. Nitekim bu ilişkide okul yöneticisinin kuantum liderlik davranışları kadar öğretmenin yükselen örgütsel dayanıklılık düzeyinin de etkisi

bulunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul yöneticilerinin kuantum liderlik algısının örgütsel dayanıklılık düzeyleri ve performans üzerinde etkisi bulunması gerekmektedir (Çorbacı ve Bostancı, 2013). Bu araştırmanın referans aldığı bu problem durumunun başka çalışmalarda ele alınmamış olması, araştırmanın önemini yükseltmesi bakımından dikkat çekici olmaktadır.

Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları ile örgütsel dayanıklılık ve öğretmen performansının incelendiği bir çalışma halihazırda bulunamamıştır. Dolayısıyla, literatürde yer alan boşluk yalnızca örgütsel dayanıklılık bağlamında değil, öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları ile örgütsel dayanıklılık ve öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi ortaya koyma bakımından da bulunmaktadır. Bu bakımdan araştırmanın önemi daha da yükselmektedir. Dolayısıyla, araştırmanın ileride benzer nitelikli çalışma yürütecek diğer araştırmacılar için de referans olup örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Son olarak, araştırma kapsamında elde edilen sonuçların hem öğretmenleri hem de okul yöneticilerini daha yakından tanımaya imkan vereceği tahmin edilmektedir.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Örgütsel dayanıklılık, kuantum liderlik ve öğretmen performansı değişkenleriyle,
- 2021-2022 eğitim ve öğretim yılıyla,
- Düzce ilinde yer alan ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan 4702 öğretmen evreniyle,
- Meslek dersleri, İHL meslek dersleri, yetenek dersleri, sözel dersler, sayısal dersler, yabancı dil, pdr-özel eğitim ve sınıf öğretmenliği branşında yer alan 409 öğretmen örneklemiyle,
- Erçetin, Potas, Turan ve Bisaso (2016) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği”, Özgenel, M. (2019) tarafından geliştirilen “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği” ve “Kişisel Form” veri toplama araçları ve bunlardan elde edilen bulgular ile sınırlıdır.

## 1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada;

- Çalışmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin evrendeki tüm öğretmenleri yeterince temsil edebilecek nitelikte ve sayıda olduğu,
- Katılımcıların araştırmaya ait ölçme araçlarına samimi, güvenilir ve gerçeğe uygun cevaplar verdiği,
- Ölçme araçlarının araştırma konusu ile uyumlu olduğu,
- Araştırma kapsamında elde edilen sonuçların bütün öğretmenlere genellenebilir nitelikte olduğu varsayılmıştır.

## 1.6. Tanımlar

**İlköğretim ve ortaöğretim devlet okulları :** 2021-2022 eğitim öğretim yılında Düzce İlinde faaliyet gösteren ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullar.

**Öğretmen :** 2021-2022 eğitim öğretim yılında Düzce İlinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmen.

**Dayanıklılık:** Mevcudiyetini sürdürme, karşı karşıya gelinen zorluklar ile mücadele edebilme, tekrar denge kurma, içeriden ya da dışarıdan gelen tehditlere ilişkin yaşama gücünü koruyabilme ve olanaklardan faydalanabilme becerileridir. Bu doğrultuda, var olmayla ve evrimsel değişiklikler ile ilişkilidir (Çoban-Kumbalı, s.58).

**Örgütsel Dayanıklılık:** Güçlü biçimde yürütölen liderlik, çalışma ortamına ilişkin geliştirilen farkındalık, kriz ortamlarında da hızlı karar verebilme ve değişim gösteren çevre şartlarına hızlı biçimde yanıt verebilme becerisidir (Lee, Vargo ve Seville, 2013, s.29).

**Lider:** Bir grup içerisinde önemli planların tasarlayıcısı ve yürütücüsü olup grup içindekileri etkileme, etkin karar alabilme, verimliliği yükseltebilme ve beklenmedik problemlere ve ileride gelmesi muhtemel sorunlara çözüm üreten kişidir (Bursalıoğlu, 2010, s.204; Koçel, 2011, s.63).

**Kuantum Liderlik :** Çalışılan örgütte, örgütün yapı ve işleyişinin kendi kendine düzenlenli ve sistematik olarak devam etmesini sağlayan, belirsizlik ve karmaşayla ilgili örgütün lehine durumlar yaşatan ve örgüt personellerine sağlanan motivasyon ve esneklik ile örgütün verimliliğini yükseltmeyi amaçlayan liderlik türü (Tufan, 2019, s.44).

**Performans:** Daha önce koyulmuş amaçlara ulaşılma seviyesinin ölçümüdür. Bu ölçümün meydana gelmesi sonucunda değerlendirme yapabilmek adına amaçlara ulaşma bağlamında kullanılan faaliyet sonuçlarının değerlendirilebilmesi lazımdır. Bu değerlendirme de performansın nicel yönünü yansıtmaktadır (Salatan, 2017, s.19).

**Öğretmen Performansı :** 2021-2022 eğitim öğretim yılında Düzce İlinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin kendine verilen görev ve sorumlulukları doğru zaman planlaması ile yeteneklerinden ve tecrübelerinden yararlanıp içtenlik ile yerine getirme çabasıdır. Bu bağlamda, yüksek seviyede performans sergileyen öğretmenlerin eğitim kalitesini ve akademik başarıyı hem nicelik hem de nitelik olarak etkilediğini söylemek mümkündür (Fitria, Mukhtar ve Akbar, 2017, s.101).

## 2.ALANYAZIN

Bu bölümde, öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları, örgütsel dayanıklılık düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan araştırmanın alanyazın bilgisi verilmiştir. Bu bağlamda örgütsel dayanıklılık, kuantum liderlik ve öğretmen performansına ilişkin yerli ve yabancı kaynaklardan derlenen literatür bilgisi paylaşılmıştır.

### 2.1. Dayanıklılık Kavramı

Dayanıklılık kavramı başarının sürdürülebilmesi için en çok kullanılan kavramlardan bir tanesidir (Perrings vd. 1995, Kates vd. 2001, Foley vd. 2005). İlk olarak ekoloji alanında (Holling, 1973), ekolojik ve sosyal sistemlerin farklılıklarının analizinde (Anderies, vd. 2006, Folke, 2006.), kullanıldığı görülmektedir.

Dayanıklılık kavramı, sürdürülebilir bir başarı bağlamında ele alınan en önemli araştırma konularından bir tanesidir (Perrings vd. 1995, Kates vd. 2001, Foley vd. 2005). İlk olarak ekolojik bir terim olarak karşımıza çıkmakta (Holling 1973) ve süreç içerisinde sezgisel, mecazi ya da normatif boyutlar kapsamında sık sık yeniden tanımlanan ve genişleyen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Holling 2001, Ott ve Döring 20011, Pickett vd. 2004, Hughes vd. 2005). Farklı bilim dallarında da kullanılmaktadır (Anderies vd. 2006, Folke 2006). Dayanıklılık kavramının belirli bir tanımını bulunmamakla beraber belirsizliği sürekli artmaktadır. Bu dayanıklılığın farklı alanlarda ve yoğunlukta kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Dayanıklılık kavramı, genellikle normative boyutlar içermektedir (Huges vd., 2005). Dayanıklılık kavramı gün geçtikçe merak edilmekte ve daha açık / net tanımlanmaya çalışılmaktadır.

Dayanıklılık kavramı, en temel tanımı itibariyle, dayanıklı olma durumunu yansıtmaktadır. Bu kavram yapısı itibariyle, mevcudiyetini sürdürme, karşı karşıya gelinen zorluklar ile mücadele edebilme, tekrar denge kurma, içeriden ya da dışarıdan gelen tehditlere ilişkin yaşama gücünü koruyabilme ve olanaklardan faydalanabilme becerilerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda, var olmayla ve evrimsel değişiklikler ile ilişkilidir (Çoban-Kumbalı, s.58).

Dayanıklılık teriminin bilimsel nitelikte kullanılması incelendiğinde, bu kavramın öncelikli olarak fizik literatüründe yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Fizik biliminde, "bir sistemde yaşanan bozulma sonrasında yeniden eski şekline gelme durumu" dayanıklılık

sözcüğü ile karşılanmıştır (Annarelli ve Nonino, 2016, s.2-3). Fakat dayanıklılık kavramını fizik bilimi ile sınırlı tutmak doğru bir yaklaşım değildir (Gönül, 2000, s.29).

Dyanıklılık örgüt anlamında incelenirse; tahmin edilemeyen tehlikelerin meydana gelmesi durumunda ilgili tehlikeler ile mücadele edebilme potansiyeli olarak değerlendirilmek mümkündür (McGuinnessa ve Johnson, 2014, s.449);

Dayanıklılık kavramı, bir sistemin olumsuz sonuçları engelleyebilme ya da bu sonuçlara ilişkin minimum düzeyi yakalayabilme ve hızlı bir biçimde bu sonuçların üstünden gelme kapasitesidir. Farklı disiplinlerdeki tanımların temel ortak noktaları dikkate alındığında dayanıklılık; beklenmeyen, umulmayam değişiklikler ve karışıklıklara verilen cevapları ve bu durumlara uyum becerisini yansıtır (Erol, Sauser ve Mansouri, 2010, s.113-114).

Sosyal bilimlerde dayanıklılık kavramı, öncelikle kişisel seviyede değerlendirilmiş olup psikoloji biliminde yer almıştır (Lengnick-Hall, Beck ve Lengnick-Hall, 2011, s.244). Dayanıklılık kavramının yönetim bilimi kapsamında değerlendirmesi ise Meyer (1982) ve Weick (1993)'in araştırmalarına dayanmaktadır. 1980'li yıllardan sonra yaşanan, ekonomik kriz, iklim değişikliği, terör benzeri global tehditlerin artması ile paralel olarak dayanıklılık daha çok önem verilen bir kavram olmuştur (Annarelli ve Nonino, 2016, s.3).

## **2.2. Örgütsel Dayanıklılık**

Örgütsel dayanıklılık, insanların kendilerinin yaptığı felaketler ve doğal afetlerin sonuçlarından da etkilenmelerinden (Tukamuhabwa, Stevenson, Busby, Zorzini, 2015), ve ekonomi, toplum ve teknolojik alanlardaki hızlı gelişmelerden dolayı (Horne III, 1997) önemi her geçen gün artmaktadır. Örgütsel düzeyde dayanıklılığın kavramsallaştırılması örgütsel dayanıklılık olarak adlandırılmaktadır. Kavramsallaştırma yapılırken üç temel akış bulunmaktadır : (1) örgütün bir özelliği olarak dayanıklılık (örgütün kendisi), (2) örgütün çıktısı olarak dayanıklılık (örgütün yaptıkları), (3) örgütün tolere edebileceği sorunların ölçüsü olarak dayanıklılık. Bu açıklamalar doğrultusunda örgütün belirli bir takım temele dayandığı görülmektedir: hayatta kalmak ve problem karşısında yaşadığı riskler.

Bu başlık altında örgütsel dayanıklılık hakkında bilgi verilmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle örgütsel dayanıklılık kavramına ilişkin tanımlar yapılmış olup bu kavramın özellikleri açıklanmıştır. Daha sonra, örgütsel dayanıklılığın demografik değişkenlerle

olan ilişkisine yönelik başka araştırmaların sonuçları verilmiştir. Ayrıca, örgütsel dayanıklılığın boyutları tanıtılmış olup etkileyen unsurlar ve nitelikleri hakkında bilgi verilmiştir. Ek olarak, örgütsel dayanıklılık yönetimi açıklanırken, son olarak eğitim kurumlarında örgütsel dayanıklılığın yeri ve önemi hakkında bilgi verilmiştir.

### **2.2.1. Örgütsel dayanıklılık kavramı**

Günümüzde bilim ve teknolojiye yaşanılan hızlı gelişmeler ve değişmeler, örgütler için küreselleşmeyi ve rekabeti beraberinde getirmiştir. Bu durumun meydana getirdiği tehditlere önlem alabilmek hedefiyle, son yıllarda her örgütün "dayanıklılık" kavramına önem verdiği bilinmektedir (Öztürk, 2018, s.62).

İşgörenlerin yaptıkları işler, bu işlerin yürütüldüğü yerler ve kişiler devamlı olarak değişim göstermektedir. Bu değişime bağlı olarak örgütlerin iç çevresinde pek çok zorluk meydana gelmektedir. Ayrıca, örgütlerin dış çevresinde ise müşteriler veya vatandaşlarla ilgili problemler oluşabilmektedir. Bu doğrultuda, örgütlerin hem iç çevresinden hem de dış çevresinden kaynaklanan zorluklarla mücadele edebilmesinde "dayanıklılık" kavramı ön plana çıkmaktadır (Mallak, 1998, s.1).

Bir örgütün dayanıklılığı, güçlü biçimde yürütölen liderlik, çalışma ortamına ilişkin geliştirilen farkındalık, kriz ortamlarında da hızlı karar verebilme ve değişim gösteren çevre şartlarına hızlı biçimde yanıt verebilme becerisine bağlıdır. Bu bağlamda, işgörenlerin yapması gerekenler de daha fazla güçlenip genel olarak üstlerden onay almaya gerek kalmadan daha etkin kararlar alabilmesidir. İşgörenlerin nasıl dayanıklı olacağı, yani en az strese maruz kalırken en kısa zamanda var olan duruma uygun pozitif uyum sağlamış bir biçimde davranışlarının nasıl olacağını bilmesi gerekir. Aksi durumda örgütlerin fırsatları kaçırmalarına ve bir kriz zamanında hızlı ve etkin hareket edememe durumu ile karlı karşıya gelinebilir (Lee, Vargo ve Seville, 2013, s.29).

Örgütsel dayanıklılık ile ilgili alanyazın incelendiğinde proaktif olma, ittifak kurma, beceri ya da sürekli öğrenme, etkileşim, örgüt kültürü, ortak misyon gibi pek çok farklı tanımlar ve özellikleri bulunmaktadır. Buna bağlı olarak farklı bakış açıları da göze çarpmaktadır. Örgütsel dayanıklılık özellikleri ile ilgili bakış açıları Tablo 2.1.'de verilmiştir.

**Tablo 2.1.** *Örgütsel dayanıklılık özellikleri*

<b>Kişi</b>	<b>Örgütsel Dayanıklılık Özellikleri</b>
Conner (1993)	Pozitif, odaklılık, esneklik, örgütlülük, proaktif
Pulley (1997)	Örgütsel öğrenme, kurumsal görev, örgüt kültürü, ortaklık, stratejik ittifaklar, personel esneklik, örgütsel performansa bağlı ödeme şekli
Robb (2000)	Mimari, beceri, kültür
Altman-Dautoff (2001)	Ortak misyon ve amaca sahip olma, etkileşim, örgütsel planlama, iletişim, sürekli öğrenme, yeni stratejiler oluşturma yeteneği

### **2.2.2. Örgütsel dayanıklılığın çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisi**

Örgütsel dayanıklılık üzerine yürütülen araştırmalar incelendiğinde, bu değişkenin başka değişkenler ile korelasyonel ilişkisi ve aracılık etkisinin sıkça ele alındığı belirlenmiştir. Bu durum da örgütsel dayanıklılığın demografik değişkenlere göre incelenmesine ket vuran bir durum olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca, hem yurt içinde hem de yurt dışındaki araştırmalarda örgütsel dayanıklılığın sık sık ele alınan bir konu olmaması, örgütsel dayanıklılık ve bunun demografik değişkenlerle ilişkisini ortaya koymayı zorlaştırmaktadır. Nitekim bu araştırmada da örgütsel dayanıklılık ölçeğinin geliştirilmesi bu durumun bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Konu özelinde yeterince araştırma ve ölçek olmaması, bu araştırma için örgütsel dayanıklılığa ait bir ölçeğin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Örgütsel dayanıklılık düzeyinin demografik değişkenlere dayalı olarak incelendiği yegane çalışma Karagözoğlu (2022) tarafından yapılmış olup ilgili araştırmadaki ilişkiler şu şekilde ifade edilmiştir (Karagözoğlu, 2022, s.109):

**1. Cinsiyet:** Cinsiyet değişkeni örgütsel dayanıklılık algısına ilişkin sağlamlık ve çeviklik boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Fakat bütünlük boyutunda, cinsiyetin anlamlı fark oluşturan bir etkisi bulunmaktadır.

**2. Eğitim Durumu:** Örgütsel dayanıklılığa ilişkin sağlamlık, çeviklik ve bütünlük boyutlarında eğitim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Dolayısıyla, farklı eğitim kademelerinden mezun öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeyleri benzerdir.

**3. Mesleki Kıdem:** Karagözoğlu (2022, s.111)'nin çalışmasında mesleki kıdem örgütsel dayanıklılıkta anlamlı bir fark oluşturmadağının tespit edilmemiştir.

### 2.2.3. Örgütsel dayanıklılığın boyutları

Örgütsel dayanıklılık üzerine yürütülen araştırmalar incelendiğinde; bu kavramın alt boyutlarına ilişkin genel olarak kabul görmüş bir görüşün olmadığı sonucu edinilmiştir. Pek çok araştırmada, örgütsel dayanıklılığın boyutları ele alınırken farklı durumlar göz önüne alınmış ve çeşitli tasnifler yapılmıştır. Örneğin; McManus vd. (2008, s.82-84) tarafından yürütülen araştırmada, örgütsel dayanıklılığın çevresel farkındalık, zayıf noktaların kontrolü ve uyum potansiyeli şeklinde üç farklı boyuttan oluştuğu ifade edilmiştir.

Lee, Vargo ve Seville (2013, s.34-35)'nin araştırmasında ise McManus vd. (2008) tarafından yapılan araştırma temele alınıp örgütsel dayanıklılığın iki temel boyuttan oluştuğu ifade edilmiştir. Bu boyutlar; liderlik, inovasyon, yaratıcılık, iç kaynaklar, karar verme mekanizması vb. gibi etmenlerden meydana gelen uyum potansiyeli boyutu ve stratejik planlama, proaktif duruş, dış kaynaklar, kriz simülasyonları etmenlerinden meydana gelen olanlama boyutu şeklindedir.

Kantur ve İşleri-Say (2012, s.765-770) tarafından yürütülen çalışmada, örgütsel dayanıklılık kavramının 4 boyuttan meydana geldiği ifade edilmiş olup bu boyutlar sağlamlık, yedeklilik, beceriklilik ve hızlilik şeklindedir. Bu araştırmada ise, örgütsel dayanıklılık kavramı üç boyut şeklinde değerlendirilmiştir. İlgili boyutlar şu şekilde ele alınmıştır (Yurdunkulu ve Terzi, 2022):

**1. Uyum Boyutu:** Örgütlerin karşılaştıkları kaotik ve zorlu durumların ardından ilgili duruma uyum sağlayarak ona uygun davranmayı kapsayan boyuttur. Bu sebeple, ilgili boyutun bir diğer adlandırması ise adaptasyon şeklinde ele alınmaktadır.

**2. Sağlamlık Boyutu:** Örgütlerin karşı karşıya geldikleri zorlu ve kaotik durumlarda yaptıkları işleri ve kurdukları işleyişi bozmadan yanıt vermesi ile ilgili boyuttur. Bu süreçte örgütün işleyişine eskisi gibi devam etmesi ve yıpranmaması önemlidir.

**3. Çeviklik Boyutu:** Örgütlerin karşı karşıya geldikleri kaotik ve zorlu durumlara tepki olarak seri biçimde ve etkin şekilde cevap vermelerini ifade eden boyuttur. Bu boyutta, ilgili örgütün problemlere hızlı yanıt vermesi önemlidir.

### 2.2.4. Örgütsel dayanıklılığı etkileyen unsurlar

Örgütsel dayanıklılık kavramının pek çok açıdan önemi büyüktür. Fakat bu kavramın iki temel unsurnu diğerlerinden ayıran bazı özellikler vardır. Bu unsurlardan

birincisi, örgütsel dayanıklılığın toplumsal dayanıklılıkla ilişkili olması; bir diğeri de dayanıklı olmanın örgütlerin rekabet düzeyini yükseltmesidir. Bu unsurlara bağlı olarak, örgütsel dayanıklılığının toplumsal kalkınma ağılamında önemli bir yer tuttuğunu söylemek mümkündür (Lee, Vargo ve Seville, 2013: 30). Çünkü, toplumların kalkınmasında, bir finansal birim olan örgütlerin varlığı ve sürekliliği önemli rol oynamaktadır. Bu da örgütsel dayanıklılığı ihtiva eden kurumlar ve işletmeler ile mümkün olmaktadır. Fakat yürütülen araştırmalarda bazı örgütsel ve yapısal niteliklerin dayanıklılığın sağlanması ve dayanıklılık seviyesinin yükseltilmesinde daha etkin olduğu tespit edilmiştir (Çoban-Kumbalı, 2018, s.78).

Örgütsel dayanıklılık kavramı, temellerini ilgili örgütte yer alan üyelerin kişisel dayanıklılıklarının toplamından almaktadır (Rioli ve Savicki, 2003, s.228). Bu bağlamda, kişisel dayanıklılığın olumlu psikoloji akımıyla gündeme geldiği söylenebilir (Moenkemeyer vd., 2012, s.630). Bu konu özelinde çalışma yürüten pek çok araştırmacı kişisel dayanıklılık kavramını bir kişilik eğilimi şeklinde değerlendirmektedir. İlgili değerlendirmelerde kişisel dayanıklılığın tahammül etme, sağlamlık, öz-yeterlilik benzeri özellikler ile benzeştirmişlerdir (Kimhi ve Eshel, 2009, s.71).

Fraser, Richman ve Galinsky (1999, s.136) göre kişisel dayanıklılık, olağandışı durum ve olaylara ve ilgili durum ve olayların beklenmedik sonuçlarıyla uyum sağlayabilme ile bu sonuçlara rağmen pozitif kalabilme becerisidir. Dha farklı bir söylemle bireysel dayanıklılık, riskli ya da problemlili süreçleri kontrol edip adaptasyon sağlayabilmedir. Kişisel dayanıklılığın örgütsel dayanıklılığa ilişkin temel nokta şeklinde değerlendirilmesindeki ana düşünce, örgüt üyesi olan kişilere ait davranışların örgütün dayanıklılığı adına lazım olan bütünsel potansiyeli oluşturasıdır. Bireysel dayanıklılıkla örgütsel dayanıklılık arasında yer alan ilişki, sistemler ile alt sistemlerin ilişkisine benzemektedir. Örgütsel seviyedeki becerilerin sadece kişisel becerilerin toplamı şeklinde ele alınmasıysa eksik olmaktadır. Kişilerin becerilerine ilaveten, onların becerilerine ait çeşitli etkileşimler sonucunda meydana gelen yeni beceriler örgütsel potansiyeli ve dolayısıyla örgütsel dayanıklılık düzeyini yükseltmektedir (Masten, 1994, s.3).

Horne ve Orr (1998, s.31)'a göre bireysel seviyede dayanıklılığın örgütsel seviyedeki dayanıklılığı garanti etmesi mümkün değildir. Buna ilaveten bazı örgütlerde dayanıklı kişiler verimliliği de düşürebilmektedir. Güçlü ve dayanıklı olan kişilerin diğer bireyler üzerinde yer alan etki düzeyi yoğunlaştığında örgüt içerisinde paylaşılan

vizyonun aksine bireysel vizyonlar ön plana çıkabilmektedir. Bu durum da bireysel dayanıklılığın örgütsel anlamda kazanç sağlayıp örgütsel dayanıklılığı yükseltmesine engel olmaktadır.

Castellacci (2015, s.46)'a göre, bireysel dayanıklılığın örgütsel dayanıklılığın. Önüne geçmemesi için bazı ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkelerden birincisi, verimliliktir. Grup şirketlerin yeniden yapılanma konusunda daha fazla teşvik tedbirine sahip olması ve serbest piyasa ekonomisine geçiş sürecinde daha verimli olması, verimlilik ilkesini yansıtmaktadır. İkinci ilke ise kümülatiflik etkisi olarak değerlendirilmektedir. Bu etki de piyasaların gelişme sürecinde grup şirketlerin daha fazla kaynak ve kapasiteye sahip olmalarından ve birbirlerini destekleyebilme güçlerinden kaynaklı yeni fırsatları daha iyi değerlendirebilmesiyle açıklanmaktadır. Örgütsel dayanıklılığın sağlanması ve dayanıklılık seviyesinin yükseltilmesinde örgütün boyutu da önemli bir unsur şeklindedir (Pal, Torstensson ve Mattila, 2014, s.410).

### **2.2.5. Örgütsel dayanıklılığı sağlayan nitelikler**

Dayanıklılık seviyesi diğer örgütlere nazaran daha yüksek düzeyde olan bir örgüt, günlük işleyişi esnasında karşı karşıya gelen sorunlara daha etkili çözümler geliştirebilir. Bu bağlamda, dayanıklı bir örgüt kendine, temel paydaşlarına ve içerisinde yer aldığı ortama yönelik farkındalık yüksek seviyede olan ve değişken durum ve olaylara farklı bakış açıları geliştirerek uyum sağlayan kurumdur (McManus vd., 2008, s.84).

Örgütsel dayanıklılığı sağlayan nitelikler her ne kadar farklı kaynaklarda daha farklı biçimde ele alınmış olsa da bu konuda genel kabul görmüş görüşler mevcuttur. Örneğin; Lee, Vargo ve Seville (2013, s.29-30)'ye göre; dört ana nitelik bulunmaktadır. Bu nitelikler; farklı problemlere çözüm üretme ve devamlı olarak veya aniden gelişen tehditlere yanıt verebilme, çevrede gelişen olay ve durumları izleyebilme, aksaklıkları öngörüp tecrübelerinden sonuç çıkarma becerisi şeklindedir.

Rerup (2001, s.27-28)'a göre, örgütsel dayanıklılığı sağlayan iki nitelik bulunmaktadır. Bu niteliklerden ilki tahmin etme yeteneğidir. Tahmin edebilme becerisi yüksek düzeyde olan bir örgüt gelecekte karşı karşıya geleceği olası durumları öngörerek problemler daha meydana gelmeden çözüm sunmaktadır. Fakat bu noktada, bir örgüt için her durumu önceden tahmin etmek mümkün olmamaktadır. Bu durumda da örgütsel dayanıklılığı sağlayan ikinci nitelik olan doğaçlama yeteneği devreye

girmektedir. Doğaçlama yeteneği, örgütlerin karşılaştıkları ani problemler karşısında etkin biçimde çözüm bulma yeteneği olarak ifade edilmektedir.

Robb (2000, s.29-31) tarafından yürütölen çalışmada, örgütsel dayanıklılığı sağlayan niteliklerden en temeli kültür zemini ile ilişki olarak ifade edilmiştir. Buna göre dayanıklı bir örgütün uygun bir kültür temelinde, uygun becerilerle uygun bir yapıyla kurulması mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda; inovasyona önem verme, yeniliklere açık olma, yaratıcı düşüncüyü destekleme ve işbirliğini yükseltme gibi durumların örgüt kültürüne işlenmesi gerekmektedir.

Boin ve Eeten (2013, s.433)'e göre, örgütsel dayanıklılığı sağlayan en temel dinamik güvenilirliklidir. Buna göre; örgütün her kademesinde yüksek teknik beceri, meydana gelmeden önlenmesi lazım temel olay ve durumlarla ilişkili net bir farkındalık, tehlikeli olay ve durumlardan kaçabilmek adına ayrıntılı bir prosedür ve uygulama dizisi, acil durumlarda problemlerin çözülebilmesi için takım temelli bir yapının benimseneceği biçimde rollerin, görevlerin ve raporlama işlerinin şekilsel düzeyde belirlenmiş olması, özenli ve dikkatli olmak, prosedürlere riayet etmek, örgüt içinde güvenliğin tesis edilmesi ile ilgili kişisel bağlamda insiyatif kullanmak benzeri değerleri aşıl原因 bir güvenilirlik kültürüne sahip olmak gerekmektedir.

Bir örgütte, sosyal ve ekolojik sistemlerin dayanıklılığını sağlayabilmek adına sermaye stoku önem arz etmektedir. Sosyal bir sistem olan örgütler için sosyal, beşeri ve doğal sermaye olmak üzere üç tür sermaye stoku dayanıklılığa katkıda bulunur. Sosyal ve beşeri sermayenin örgütsel dayanıklılıkla pozitif ve doğrusal olarak ilişkisi olduğu, doğal sermayeyle örgütsel dayanıklılığın arasında parabolik bir ilişki bulunduğu bilinmektedir (Baral ve Stern, 2011, s.1022).

## **2.2.6. Örgütsel dayanıklılık yönetimi**

Örgütsel dayanıklılık yönetimi, bir örgütün dayanıklılık kazanabilmesi için yapılması gerekenleri ihtiva eden risk temelli bir yönetim sistemidir. Örgütün dayanıklılığının yükseltilmesi noktasında proaktif davranabilmek adına örgütsel dayanıklılık yönetiminin gerekliliği söylenebilir. Örgütsel dayanıklılık yönetiminin bir örgütün hedeflerini elde etmesinde yardımcı olunmasına ek olarak disiplinlerarası ve çapraz fonksiyonlu bir yaklaşım izlenmektedir. Bu bağlamda, örgütsel dayanıklılık yönetiminin işbirliğine dayalı bir süreç olduğunu ifade etmek mümkündür. Daha farklı bir söylemle, örgütsel dayanıklılığın sağlanabilmesi adına lazım olan plan ve

programlar, ilgili örgütün farklı birimleri ile işbirliği yapılarak yürütülmelidir (Leflar ve Siegel, 2013, s.11-13).

Örgütsel dayanıklılık yönetiminde etkin olan beş ana faktör yer almaktadır. Bu faktörler; liderlik, kültür, bireyler, sistemler ve ayarlar şeklindedir. Liderlik, örgütsel dayanıklılığa ait önceliklere tespite bulunan, kaynakları dağıtan ve bu süreçte lazım olan davranışların örgüt yöneticisi veya çalışanları tarafından gösterilmesi durumudur. Örgütsel dayanıklılığı yönetilebilmesi adına lazım olan bir diğer unsur kültürdür. Kültür, örgüt içindeki işleyişi ve örgütün sorunlar karşısında nasıl davranacağını ifade etmesi bakımından örgütsel dayanıklılık yönetiminin temel bileşenleri arasındadır. Ayrıca, örgüt içi problemlerde dirayetli durabilecek ve her durumla mücadele edebilecek motivasyon düzeyi yüksek olan bireyler de örgütsel dayanıklılık yönetiminin üçüncü faktörünü oluşturmaktadır. Dördüncü faktör olan sistemler ise, örgütlerin kullandıkları teknolojik sistemleri ve teknolojik alt yapıyı ihtiva etmektedir. Ayarlar faktörü de her durum karşısında örgütün sistematik olarak işlemesi adına gösterilen çeviklik ve esnekliği ifade etmektedir. Ofis dışı çalışma buna örnek olarak gösterilebilir (Çoban-Kumbalı, 2018, s.76).

Örgütsel dayanıklılık yönetimindeki etkinliği sağlayabilmek adına yapılması lazım olan öncelikli şey, örgütsel dayanıklılığı destekleyecek durumları tespit ederek buna ilişkin bir farkındalık oluşturmaktır. Bu basamak; örgütlerin etkinliklerini devam ettirdiği çevrenin var olan ve tahmin edilen durumlarının bilinmesine bağlıdır. Ayrıca, örgütün ihtiva ettiği kaynakları, paydaşların beklentileri ve eksikliklere ilişkin olumlu ya da olumsuz sonuçların öngörülmesi de bununla ilgilidir. Örgütsel dayanıklılık yönetimi adına farkındalık oluşturma süreci, temel paydaşlar ile gerçekleştirilen görüşmeler, anketler ve müzakere raporlar ile tespit edilmektedir (Ahiauzu ve Ololube, 2016, s.334-335).

Örgütsel dayanıklılık yönetiminin bir diğer basamağı içsel ve dışsal bağlamda örgütlerin operasyonel, stratejik ve yönetsel dinamiklerinin saptanması şeklindedir. Bu saptama sürecinde, örgütlerin doğrudan yönetildiği bileşenler içsel dinamikleri; dolaylı olarak müdahale ettiği bileşenlerse dışsal dinamikleri oluşturmaktadır. Bu kapsamda, iş sözleşmelerinin içsel bir bileşen, iletişim hizmetleri sunan işletme ise dışsal bir bileşen şeklinde değerlendirilmektedir. Örgüt yapısının daha detaylı hale getirilmesi ve dinamikler arasındaki ilişkilere farkındalık oluşturmaya açısından bu basamağın önem düzeyi yüksektir (Endsley, 2001, s.4).

Örgütsel dayanıklılık yönetiminin bir diğer basamağı, hassasiyetlere ilişkin özdeğerlendirme yapmak, bu hassasiyetleri tanımlayabilmek ve öncelikleri belirleyebilmektir. Bu basamakta, farkındalıklar yükseltilirken uyum potansiyelini geliştirebilme basamağı için de hazırlık yapılmaktadır. Bir diğer basamakta saptanan örgüt dinamikleri, bu basamakta yadsınamaz bir öneme sahiptir. Bu basamakta, ilgili örgüt dinamikleri önem düzeylerine göre sıralanıp birbirleri ile olan uyumları ve etkileşimleri gözden geçirilmektedir. Ayrıca, bu dinamikler her basamak için yeniden değerlendirilmektedir (McManus vd., 2008, s.85-86).

### **2.2.7. Eğitim örgütlerinde dayanıklılık**

Okullar, hükümetlerin eğitim politikası, savunduğu düşünce ve felsefi anlayış, ihtiva edilen kaynaklar, var olan yeterlikler ve daha birçok farklı dinamikten etkilenen örgütlerdir. Bu bağlamda eğitim örgütleri, yaşanan problemlerin veya değişim gösteren bir politikanın etkisi altında kalabilmektedir. Bu durum ise dayanıklılık açısından eğitim örgütlerinin tehlikede olduğunu göstermektedir. Çünkü yaşanan olumsuzluklara ilişkin eğitim örgütlerinin krizleri yönetebilme yeteneği, müdahale süresi ve gücü, çözüm için çeşitli yollar izleme durumu ve bütün bu süreçte bütünsel hareket etme becerisi, eğitim örgütlerinin dayanıklılık seviyesi hakkında ipuçları verecektir (Gültekin, 2019, s.59).

Rekabet, günümüz dünyasında her alanda kendini gösteren bir kavram olmuştur. Son yıllarda, eğitim örgütlerine de sıçrayan rekabet kavramı, eğitim örgütlerinin varlıklarını sürdürebilme ve birbirlerinin önüne geçebilme anlamında kendini göstermektedir. Bu bağlamda, hızlı biçimde değişim gösterip gelişen yeni dünya düzeninde, eğitim kurumları da krizlerine çözüm üretebilmek ve var olan rekabette yerini koruyabilmek adına stratejik yönetime bağlı olarak hareketlerini sürdürmelidir. Bu bağlamda hareket eden örgütler, kriz yönetiminde veya geleceğe hazırlıklı olma konusunda daha dayanıklı olmaktadır. Çünkü dayanıklılık genel olarak bir örgütün hareket etmesine imkan veren stratejik becerilerin parçası konumundadır. Bu sebeple, stratejik yönetim belirsiz, değişken ve genel olarak riskli bir çevrede örgüte belli bir yön kazandırabilmektedir. Dolayısıyla, örgütsel dayanıklılığın kriz yönetimine ek olarak eğitim örgütlerine hareket alanı yaratacağını söylemek mümkündür (Lengnick-Hall, Beck ve Lengnick-Hall, 2011, s.246)

Örgütsel dayanıklılığın eğitim kurumlarına sağladığı hareket alanı, bilhassa üniversite ve dengi kurumlar tarafından daha aktif biçimde değerlendirilmektedir. Son yıllarda, dünya genelinde yükseköğretim sıralamasının daha önemli olması, özellikle Türk yükseköğretiminde öğretim elemanı atamalarında bu sıralamalara önem verilmesi, üniversite öğrencilerinin tercihlerini bu sıralamalar bağlamında yapması yükseköğretim kurumlarını, sahip oldukları yerleri koruyabilmeleri adına mücadele etmesi buna örnek olarak verilebilir (Gültekin, 2019, s.61).

Eğitim örgütlerinde örgütsel dayanıklılığı yükselten önemli bir nokta, çalışan personellere ilişkin sağlanan eğitimlerdir. Bu eğitimler, stratejik insan kaynakları yönetiminde dayanıklılığı yükseltici etkinlikler olarak ele alınabilir. Türk eğitim sistemi göz önüne alındığında, çalışan personele verilen hizmet içi eğitimlerle son yıllarda yasal bir zorunluluk biçiminde uygulamaya alınan İş Sağlığı ve Güvenliği eğitimleri, buna örnek olarak verilebilir. Bu eğitimlere bağlı olarak, çalışan personellerin herhangi bir olumsuzluk ile baş edip onu yönetebilme becerisi kolaylaşmış ilgili eğitim örgütünün bütünsel dayanıklılığını yükseltecektir (Mallak, 1998, s.3).

### **2.3. Liderlik**

Bu başlık altında liderlik kavramı tanıtılmıştır. Bu bağlamda, öncelikle liderliğin kuramsal temelleri verilmiş ve liderlik ile yöneticilik arasındaki ilişki açıklanmıştır. Ayrıca, liderliğin önemine değinilip çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisi tanıtılmıştır. Son olarak, liderlik tarzları hakkında literatüre dayalı olarak bilgi verilmiştir.

#### **2.3.1. Liderlik kavramı**

Liderlik kavramı, etimolojik olarak Anglo-Sakson dil ailesinden gelmektedir. Bu kavram, Anglo-Sakson dilinde yol, yön, seyahat etmek ve gitmek gibi anlamlara gelmektedir. Liderlik kavramının kullanılmaya başlanması 12 ile 14. yy. arasındadır (Zel, 2006, s.109).

Liderlik, bir grubun başarılı olması adına önemli bir kavramdır. İlgili literatür değerlendirildiğinde, liderliğin meydana geldiği unsurlar ve bu unsurlardan hangisinin daha önemli olduğuna yönelik farklı görüşler mevcuttur. Bu görüş farklarının sebebi de liderliğin pek çok kaynakta farklı şekilde tanımlanmasından kaynaklanmaktadır (Akyüz, 2002, s.111).

Liderlik kavramı, en genel tanımıyla hedeflerin oluşturulmasında ve ilgili hedeflerin gerçeğe dönüştürülmesinde bir grubu etkileme yeteneğidir (Erçetin, 2000, s.6). Bu bağlamda liderlik, beceri ile arzuların ortak bir zeminde buluşması olarak değerlendirilebilir. Bu buluşmada, liderlik özelliklerinin grup üzerinde gösterilebilmesi için grubu etki altında bırakacak söz ve davranışlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç sebebiyle, liderliğin tam olarak yansıtılması güce dayalı olarak görülmektedir (Çelik, 2011, s.1).

Liderlik üzerine yapılan farklı tanımlarda, iki ifade özelinde görüş birliği bulunmaktadır. Bu iki ifade liderliğin, iki veya daha fazla bireyin etkileşimi esnasında oluşan bir grup fonksiyonu olması ve liderin bilinçli şekilde, izleyenlerinin davranışlarını etki altına alma çabasıdır (Owens, 1998, s.200). Liderlik üzerine bir tanımlama yapmanın güçlüğü göz önüne alındığında, farklı tanımların ortak noktalarına değinmek daha doğru bir yaklaşım olabilmektedir. Buna göre, liderlik özelinde yapılan çeşitli tanımlarda vurgulanan ifadeler şu şekilde ifade edilebilir (Bursalıoğlu, 2010, s.207):

- Liderlik ile yöneticilik, karıştırılmaması gereken iki kavramdır.
- Her yönetici, lider olamayabilir.
- Her lider, profesyonel yönetici olamayabilir.
- Liderlik, formal konumdan bağımsızdır.
- Liderlik, politik bir beceridir.
- Liderliğin kültürel boyutu bulunmaktadır.
- Liderlik, birtakım ruhsal nitelikleri ön plana çıkarmaktadır.

Örgüt içinde liderlik, örgüt üyelerini örgütün rutin yönelimlerine mekanik bir uyum sağlamadan ziyade, performansı yükseltici etki yaratma süreci olarak değerlendirilmektedir (Erçetin, 2000, s.7). Dolayısıyla, örgüt tarafından belirlenen hedeflere durum ya da koşullar bağlamında ulaşabilmek adına örgüt üyelerini etkileyebilmektir (Şimşek, 1999, s.176). Burada, örgüt içindeki insanları, belirlenmiş amaçlar etrafında toplayabilmenin yanı sıra ilgili amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirmek önemlidir. Bu hareket de örgüt yöneticisinin liderlik özelliklerini ne kadar taşıdığı ile yakından ilişkilidir (Zel, 2006, s.110).

Toplumsal, örgütsel, kişisel farkların, içerisinde yer alınan zaman aralığının ve bu aralıkta yer alan beklenti farklarının liderliğe şekil verdiği söylenebilir. Dolayısıyla, sosyal ortama, yaşanılan yıla ve bölgeye, grubun demografik özellikleri gibi niteliklere

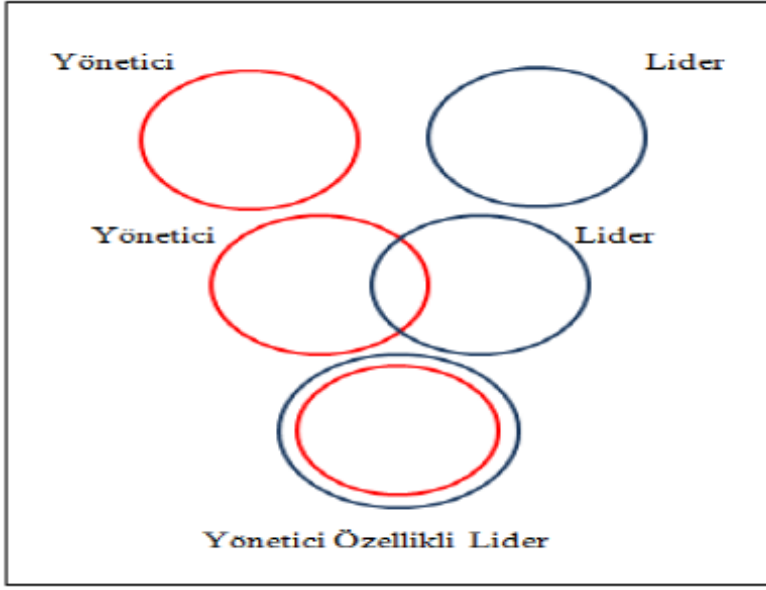
göre bir liderin özellikleri farklılık gösterebilmektedir. Ayrıca, ilgili grubunda da aynı şekilde liderden beklendikleri bu nitelikler bağlamından daha farklı olabilmektedir (Güney, 2012, s.37).

### **2.3.2. Liderlik ve yöneticilik**

Lider, bir grup içerisinde önemli planların tasarlayıcısı ve yürütücüsüdür (Bursalıoğlu, 2010, s.204). Yönetici ise planlama, örgütlenme, yöneltme, eşgüdümleme ve denetleme görevlerini yerine getiren bir denetim mevkisidir (Öztaş, 2013, s.18). Yöneticilik, yönetim bağlamında biriken bilgileri kullanıp başkalarıyla çalışarak ve bu vesile ile amaca ulaşma faaliyetidir. Yönetici bu birikmiş bilginin yanı sıra kendi kişisel becerilerini de kullanmaktadır (Koçel, 2011, s.63).

Literatür incelendiğinde, liderlik ile yöneticilik arasında bir çizgi olduğu tespit edilmiştir. Bu çizgi, her iki kavramı bazı noktalarda ortak bir zeminde buluştururken bazı noktalarda ise birbirlerinden ayırmaktadır. Bu bağlamda, yöneticilik ve liderlik arasında ilişki şu şekilde ifade edilebilir (Özden, 2002, s.93-94):

- Her örgüt, yönetici ve liderlere ihtiyaç duymaktadır.
- Yöneticilik ve liderlik, insanların belirli amaçlara yönelmesine imkan tanımaktadır.
- Hem yöneticilikte hem de liderlikte, yönetici ve lider çalışanlarla yakın ilişkiindedir.
- Hem yönetici hem lider, insanları yönlendirir ve etkilerken güce başvurur.
- Yöneticiler ve liderler, farklı kaynaklardan güç almaktadır.
- Yönetim, örgütün birtakım prosedür ve tekniklerle hedeflere varılmasına imkan verecek iş ve etkinliklerin gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır.
- Liderlik, örgüte yeni bir vizyon vermekle gerekli yenilikleri, değişiklikleri ve dönüşümleri yapmakla ilgilidir.



**Şekil 2.1.** Lider ile yönetici kesişimi (Koçel, 2011, s.573)

Şekil 2.1’de yönetici ile liderin kesişimi verilmiştir. Buna göre, bir insan liderlik özellikleri taşımadan da yönetici olabilmektedir. Ayrıca, liderlik özellikleri taşıyan insanlar da yönetici olamayabilir. Fakat liderlik ile yöneticilik ortak bir zeminde bulunduğu yönetici özellikli lider olarak adlandırılan bütünsel model oluşmaktadır (Koçel, 2011, s.573). Lider ile yönetici arasındaki farklılıklar Tablo 2.2.’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.2.**Lider ile yönetici arasındaki farklar (Starratt, 1995, s.10)

<b>Lider</b>	<b>Yönetici</b>
Değişmeyle İlgilenir	Yapıyı korumayla ilgilenir
Yönlendiricidir	Yöneticidir
Konuşma metnini kendi yazar	Yazılan konuşma metnini okur
Moral otoriteye dayanır	Bürokratik otoriteye dayanır
İzleyenlere mücadele ruhu aşılar	Mutluluğu korur
Vizyon sahibidir	Liste ve bütçe sahibidir
Paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır	Ödül ve cezaya dayalı gücü vardır
Güdüler	Denetler
İlham verir	Düzenler
Aydınlatır	Eşgüdümlemler

Covey’e göre (2013, s.115-116) okulların amacı çocukları eğitmektir ancak lider kötüyse eğitimde kötü olacaktır ancak iyi bir liderle eğitim de iyi olacaktır. Dolayısıyla, bu noktada liderlik ve yönetimin önem düzeyi yükselmektedir. Bu bakımdan okul yöneticilerinin liderlik özellikleri taşıması gerekmektedir. Okul yöneticileri grup

üzerinde yer alan etkilerini otorite ile korumaları sebebi ile formal lider olarak nitelendirilip öğretmenleri güdülemeleri ve yönlendirmeleri benzeri sebeplerle de informal liderler olarak değerlendirilmektedir.

Okul yöneticilerinin eğitim ve öğretim bağlamında okulun vizyon ve misyonuna ilişkin hedefler ortaya koyması lazımdır. Okul yöneticileri, öğrencilerin akademik başarıları için programla ilgili kaynak ve materyalleri sağlamalıdır. Okul yöneticilerinin odalarına kapanmanın aksine okul içinde gezinip okul içinde görünmeleri ve daha başarılı bir eğitim için okul kadrosunun mesleki bakımdan gelişimlerini desteklemeleri ve iyileşmeye dönük adımlar atmaları lazımdır. Okul yöneticisinin okul içinde çalışan personellere ve öğrencilere olabildiği kadar olumlu bir ortam sağlaması, okulun çevresiyle iletişim şeklinde olup çevrenin desteğinin sağlanmasına imkan vermesi etkin bir öğretim liderliği gerçekleştirmesini sağlamaktadır (Şişman, 2013, s.137-147).

### **2.3.3. Liderliğin önemi**

Liderlik, insan yaşamı açısından dikkat çekici olması sebebiyle, üzerine sıkça araştırmalar yapılmış ve çeşitli görüşler bildirilmiştir. Bu kapsamda yürütülen bilimsel nitelikli ilk araştırmalar, 20. yüzyılın ikinci çeyreğinde yürütülmüştür. Bu dönemden sonra liderlikle ilgili pek çok araştırma yapılmış olup liderliğin temelleri değerlendirmeye alınmıştır (Stumpf, 2003, s.4).

Liderlik, örgütlerin başarılı olmasında önemli payı bulunan bir özelliktir. Bu bağlamda, liderliği bir bedene yön veren beyin gibi ele almak mümkündür. Dolayısıyla, örgütlerin yönetilmesi ve başarılı olmasında lider nitelikli çalışan ve yöneticilerin yadsınamaz bir rolü bulunmaktadır (Armstrong, 2009, s.4). Liderlik özellikleri bulunan bir birey, dağılmak üzere olan ya da zor durumlar ile mücadele eden bir örgütün güçlü kalıp başarı elde etmesini sağlamaktadır. Aynı şekilde, hatalı davranışlar gösteren liderlerse, düzenli ve sistematik olarak ilerleyen örgütleri başarısız hale getirmektedir (Schein, 2004, s.36).

Liderlik kavramı, her geçen gün önemini artırmaktadır. Dünyaya etki eden temel dinamiklerde meydana gelen sert çekişmeler ve yaşanan sıkı rekabet ortamı, örgütleri derinden etkilemektedir. Örgütler piyasa, teknoloji, teknik ve insan kaynakları dâhil, boyutu her alanı kaplayan pek çok ciddi problemlerle karşı karşıya gelmektedir (Helfetz vd., 1998, s.171). Bu problemler, örgütlerin stratejilerinde değişiklikler yapmalarına ve

problemlerin çözümü adına farklı yöntemler denemelerini zorunlu hale getirmiştir. Bu bağlamda, örgütlerin etkin ve verimli olması adına güçlü bir liderlik gösterecek, vizyon sahibi yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda liderliğin çevresel etmenlere adaptasyon sağlamak, örgütün problemlerine çözüm geliştirmek ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için yol haritası niteliği taşıdı söylenebilir (Benator ve Thomann, 2003, s.104).

Liderlerin önemi, alanında yaşanan gelişimleri ve yenilikleri takip etmesi ve bu doğrultuda yer aldığı örgütün etkinliklerine yön vermesinin yanı sıra personellerin davranışlarını gözlemleyip onları motive ederek yaratıcılık potansiyellerini ortaya çıkarmasından kaynaklanmaktadır (Garner, 2012, s.36). Ayrıca, Liderlerin örgütsel rekabete, vizyona ve yeteneğe de olan etkisi de onu önemli kılmaktadır. Dolayısıyla, bu etki şu şekilde ifade edilebilir (Daft ve Noe, 2001, s.456):

➤ **Örgütsel Rekabet:** Bir örgütün rekabet düzeyini kategorize etmek pek olası değildir. İç rekabetin faydalı, yapıcı ve uygun olup olmadığı, buna tanınan izinle ilgili bir durumdur. Daha farklı bir söylemle, rekabeti düzeyinin yüksek ve mantıklı olduğu bir organizasyon alanı vardır, hızlı değişen ortamda rekabet etmek için değişime uyum sağlamadan ziyade değişimi yönetmek önemlidir. Ancak değişim uygulamalarının yaklaşık %70'inin de liderlerin başarısızlığı sebebi ile olumsuz şekilde sonuçlanmaktadır.

➤ **Vizyona Yönelmek:** Lider, örgütün vizyonunu belirleyen kişi konumundadır. Dolayısıyla, bu vizyonu örgüt liderinin örgüt adına yansıttığı tablo olarak değerlendirmek gerekmektedir.

➤ **Yetenek Savaşı:** Örgütler, diğer örgütlerden farklı olabilmek adına temel beceri ve rekabet anahtarına sahip olmalıdır. Rekabet düzeyi yüksek seviyelerde bir örgüt olmak da temel becerileri ihtiva etmek ile mümkün olmaktadır. Bu bağlamda, sürdürülebilir rekabet adına lazım olan becerileri tespit etmek ve bunları beraber yönetmek liderin görev ve sorumlulukları arasında yer almaktadır.

#### **2.3.4. Liderliğin çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisi**

Liderlik üzerine yürütülen araştırmalar incelendiğinde, pek çok demografik değişkenin liderlik ile ilişkisinin incelendiği sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar bu değişkenler çok sayıda olsa da, burada yapılan bu araştırmanın sosyodemografik değişkenleriyle benzer olanlara yer verilmiştir. Bu kapsamda, liderlik ile ilişkisi araştırılan sosyodemografik değişkenler şu şekildedir:

1. **Cinsiyet:** Pek çok değişkende olduğu gibi liderlik kapsamında da en çok cinsiyet değişkeni incelenmiştir. Yapılan araştırmalarda, liderlik düzeyi, liderlik algısı veya liderlik tarzlarının cinsiyet değişkeninden etkilendiği pek çok kez ortaya konmuştur. Örneğin; Uğurlu ve Hovardaoğlu (2011, s.14)'nun çalışmasında democrat liderlik cinsiyete göre değerlendirilmiş olup kadınların erkeklere oranla anlamlı düzeyde yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Ayrıca, Demir, Yılmaz ve evirgen (2010, s.129) tarafından yapılan araştırmada da çeşitli liderlik tarzlarının cinsiyet değişkeninden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, literatürdeki çalışmalardan hareketle liderlik ile cinsiyet arasında bağ kurmak mümkündür.

2. **Medeni Durum:** Liderlik ve medeni durum ilişkisi üzerine yürütölen araştırmalarda, medeni durumun liderlik düzeyinde anlamlı farklılara sebebiyet verdiği sık sık tespit edilen bir sonuç olmuştur. Örneğin; Usta ve Ünsal (2018, s.168) tarafından yürütölen çalışmada, okullarda algılanan hizmetkar liderlik düzeyinin bekar ve evli katılımcılarda anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, Tokmak (2018, s.959)'ın araştırmasında ise yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarında medeni duruma göre anlamlı sonuçlar bulunması buna örnek olarak verilebilir.

3. **Yaş:** Liderlik üzerine yürütölen araştırmalar incelendiğinde; yaş grubu değişkeninin liderlik düzeyi, liderlik tarzları, liderlik algısı, kuantum liderlik gibi pek çok bağımlı değişken ile ilişkisinin ele alındığı belirlenmiştir. Bu araştırmalarda, genel olarak yaş grubunun liderlik üzerinde anlamlı etkisi bulunmuştur. Örneğin; Arıcı-Durmuş (2002)'un çalışmasında, yaş grubuna bağlı olarak liderlik davranışlarında anlamlı farklılar belirlenmiştir. Bu bağlamda, yaş grubu yükseldikçe liderlik davranışlarında artış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Demirbilek (2003, s.339)'in araştırmasına göre de her yaş grubunda farklı bir liderlik özelliği görölmeye dikkat çekmektedir.

4. **Mesleki Kıdem:** Öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algılarında, meslek kıdem etkisi yer almaktadır. Örneğin; Ertürk-Kayman (2008, s.83), Turan (2017, s.100) ve Tufan (2019, s.81) tarafından yürütölen araştırmalarda da mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak okul yöneticilerinin kuantum liderlik algılarının anlamlı bir fark gösterdiğinin tespit edilmesi, bu yöndeki araştırmalara örnek olarak verilebilir. Ayrıca, Erçetin, evik ve elik (2018, s.117) tarafından yürütölen araştırmada ise mesleki kıdem kuantum liderlik algısını etkilediğini tespit etmiştir.

**5. Görev Yapılan Okul Düzeyi:** Liderlik ve görev yapılan okul düzeyi üzerine yürütülen araştırmalar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin anaokulu, ilkokul, ortaokul veya lise kademesinde görev yapıyor oluşunun liderlik ile ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Ankaralıoğlu (2020)'nun araştırmasında, farklı okul düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin liderlik algılarında anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Çoğaltay, Karadağ ve Öztekin (2014 s.483)'te farklı düzeyde görev yapan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerinin anlamlı şekilde fark ettiği belirlenmiştir.

**6. Okuldaki Öğretmen Sayısı:** Liderlik düzeyi ve okuldaki öğretmen sayısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda, öğretmen sayısının liderlikte anlamlı farklılıklar oluşturduğu belirlenmiştir. Buna göre, bir okuldaki öğretmen sayısı yükseldikçe liderlik düzeyinde de anlamlı değişiklikler olmaktadır (Doğan ve Uğurlu, 2015, s.489; Usta ve Ünsal, 2018, s. 168).

**7. Mevcut Müdür ile Çalışma Süresi:** Yoz (2020, s.90) tarafından yürütülen araştırmada, okul yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algısının mevcut müdürle çalışma süresine göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir.

**8. Eğitim Durumu:** Okul yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algısı, bazı araştırmalarda öğretmenlerin eğitim durumunda etkilendiği yönünde sonuçlar ile literatüre kazandırılmıştır. Turan (2017, s.101) tarafından yapılan araştırma ve Ertürk-Kayman (2008, s.84)'ın araştırması buna örnek olarak verilebilir.

**9. Branş:** Turan (2017, s.97) tarafından yürütülen araştırma, okul yöneticilerinin kuantum liderlik algılarını branş değişkeni üzerinden açıklamaya çalışan yegane çalışmadır. Turan (2017, s.97)'ın araştırmasında elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticilerinin kuantum liderlik algılarına ilişkin puanları anlamlı düzeyde etkilemektedir.

### **2.3.5. Liderlik tarzları**

Liderlik üzerine yürütülen araştırmalar değerlendirildiğinde, liderlik tarzlarına ilişkin pek çok tasnif yapıldığı dikkat çekmektedir. Fakat ilgili çalışmalardaki sınıflamalar dikkate alındığında, liderlik tarzlarının temel olarak geleneksel ile modern ve postmodern olmak üzere iki başlık şeklinde ele alındığı sonucu elde edilmiştir (Ssalı, 2017, s.42).

### **2.3.5.1. Geleneksel liderlik tarzları**

Geleneksel liderlik tarzları; bürokratik, demokratik, otokratik, ve serbestiyetçi liderlik tarzları şeklinde değerlendirilmektedir. Bu tarzlar, modern liderlik tarzlarının ortaya çıkmasının yanı sıra hala ilgi görmektedir. Burada, bir liderin modern liderlik tarzlarını benimsediğine karşın grubunu onu geleneksel liderlik tarzları ile ortak bir zeminde buluşturmasının da payı bulunmaktadır. Geleneksel liderlik tarzlarının özellikleri aşağıda verildiği gibidir (Ssalı, 2017, s.42):

**1. Bürokratik Liderlik:** Bu tarz; kurallar ve yönetmeliklerden temelini alan bir liderlik tarzıdır. Bu tarzda, liderin memuriyete benzeyen özellikleri bulunmaktadır. Dolayısıyla, bürokratik liderlik tarzını benimseyen bir lider, örgütünü yönetirken bolca evrak işi üstlenip çalışan personelden de aynısı beklemektedir. Bu sebeple, kırtasiye görevi gibi benzetmeler yapılmaktadır (Bakan vd., 2013, s.73).

**2. Otokratik Liderlik:** Bu tarzda, örgüt içindeki bütün yetki liderde toplanmıştır. Bu bağlamda, karar verme ve son sözü söyleme lidere aittir. Dolayısıyla, hedeflerin, planların ve politikaların saptanmasında ast düzeydeki personelin görev veya yetkisi bulunmamaktadır (Demir vd., 2010, s.138). Otokratik liderlerin bulunduğu örgütlerde görev yapan personellerin tükenmişlik yaşandığı bilinmektedir (Erdal, 2007, s. 17).

**3. Demokratik Liderlik:** Bu tarzda, karar alma süreçleri lider ve örgüt üyelerinin ortak fikirleri ile yürütülmektedir. Dolayısıyla demokratik liderler, yalnızca kendi yetenekleriyle değil, örgüt üyelerini de yönetim süreçlerine katmaktadırlar (Bakan vd, 2013, s. 74).

**4. Tam Serbesti Taniyan Liderlik:** Bu tarzda, liderlerin ihtiva ettikleri otoriteyi çok nadir kullandıkları görülmektedir. Bu bağlamda, tam serbestlik taniyan liderlik için örgüt üyelerini kendi halinde bırakan ve verilen kaynaklar bağlamında planlar hazırlamalarına imkan veren liderlik tarzı olarak değerlendirmek mümkündür (Erdal, 2007, s.18).

### **2.3.5.2. Modern ve post modern liderlik tarzları**

Modern ve post modern liderlik tarzları, davranışsal yaklaşım ve çağdaş yaklaşımları ihtiva etmektedir. Günümüzde liderlik bağlamında yürütülen araştırmalarda, bu tarzlar sıkça incelenmektedir. Bunun sebebi, bilim ve teknolojiye yaşanan gelişim ve değişimlere paralel olarak geleneksel liderlik tarzlarının demode

bulunmaya başlanmasıdır. Dolayısıyla, modern ve post modern liderlik tarzları, alternatif liderlik tarzları olarak da bilinmektedir. Bunlar şu şekildedir (Ssalı, 2017, s.44):

**1. Dönüşümcü Liderlik:** Bu tarzı benimseyen liderler, örgüt üyelerinin motive edip onların yetenek ve potansiyellerini geliştirmeyi amaçlamaktadırlar (Memişoğlu, 2001, s.95). Dönüşümcü liderler, örgüt üyelerinin gösterdikleri çabayı somut hedeflerin aksine, bir vizyona yönlendirmektedir. Dolayısıyla, dönüşümcü liderlikte idealleştirilmiş etki, kişisel destek, telkinle güdüleme ve entelektüel uyarım gibi boyutlar dikkat çekici niteliktedir (Cemaloğlu, 2007, s.78).

**2. Etkileşimci Liderlik:** Bu tarzı benimseyen liderler, örgüt üyelerinin geçmişten beri sürekliliğini koruyan davranışların etkin ve yararlı olması veya iyileştirilmesi koşulu ile görev yapabilmeye ve yaptırabilme biçimini tercih etmektedirler (Bakan, 2009, s.143). Etkileşimci liderler, örgüt üyelerinin yapması gereken işleri ve iş tanımlarını belirlemektedir. Bu hedefler doğrultusunda da onları motive edip verimlilik düzeyini yükseltmektedir (Deliveli, 2010, s.41).

**3. Hümanist Liderlik:** Bu tarzı benimseyen liderler, babacan ve samimi davranışlar ile görev yaptıkları örgütleri yönetmektedirler. Tavırları sebebiyle, koruyucu bir rol üstlendikleri söylenebilir. Bu liderler, ödül yaklaşımını sıkça kullanmaktadırlar. Babacan ve hümanist yaklaşımları sebebiyle, örgüt personellerine oldukça esnek davranmaktadırlar (Bakan vd, 2013, s.74).

**4. Karizmatik Liderlik:** Bu tarzı benimseyen liderler, örgüt üyelerinin ihtiyaç, değer, kaynak ve özlemlerini kendi ilgilerinden kolektif ilgilere dönüştürür. Bu davranışın sonucunda da örgüt üyeleri de bu liderlerin misyonlarına gönülden bağlanmaktadır (Erdoğruca, 2011, s.35). Karizmatik liderin yaklaşımları sebebiyle astlar lidere güvenip organizasyonun değerlerine önem vermektedirler. Bu durum da hem örgüt üyelerinin motivasyonunu yükseltmekte hem de örgüt içi verimliliği daha üst düzeye taşımaktadır (Bozkurt ve Göral, 2013, s.6).

**5. Stratejik Liderlik:** Bu tarzı benimseyen liderler, tarzın isminde yer aldığı gibi strateji temelli düşünüp davranmaktadırlar. Stratejik liderlik, örgütün bütün sorumluluğunu alan personellere odaklanmasına karşın sadece örgütün unvan sahibi liderlerini değil, aynı zamanda üst yönetim ekiplerini, örgüt içerisindeki baskın koalisyonları, yönetim kurulu üyeleri ve bölüm genel yöneticileri benzeri üyelerini de ihtiva etmektedir (Uğurluoğlu ve Çelik, 2009, s.125)

**6. Vizyoner Liderlik:** Bu tarzı benimseyen liderler, geleceğe yeni bir bakış açısı ile bakmakta ve bu bakışı analiz ve sentez becerileriyle harmanlamaktadır. Bu yaklaşımda, liderlik çalışmalarının tam merkezine vizyonu yerleştirmiş durumdadır. Vizyoner liderler için organizasyonun gelecekteki durumunu nasıl olacağı öngörülebilmelidir (Memişoğlu, 2001, s.95).

**7. Hizmetkâr Liderlik:** Bu tarzı benimseyen liderler, örgüte hizmet etmeyi kendisine borç bilen düşünce ve davranışlara sahiptir. Dolayısıyla bu liderler, örgüt üyelerine hizmet etmeyi, aldıklarından daha fazla vermeyi ve kendilerinin gereksinimlerinden ziyade diğer üyelerin ihtiyaçlarını karşılamayı borç bilen kişilerdir (Akyüz ve Eren, 2013, s.193).

**8. Etik Liderlik:** Bu tarzı benimseyen liderler, yönetsel kararda mevcut olan etik boyutları netleştirmeyi amaç edinmiştir. Dolayısıyla, etik liderlik anlayışının olduğu örgütlerde, etik olmadığı düşünülen durumlar uygulanmamaktadır (Bilgen, 2014, s.11). Etik lider, üst düzeyde, adaletli, güvenilir ve dürüst olmalıdır. Etik liderlik, liderin örgütsel hedeflerini gerçekleştirmeye çalışırken var olan yasalar ve politikalar kadar, mesleki etik prensiplerine de uygun davranışlar sergilemektedir (Yıldırım, 2010, s.40)

**9. Otantik Liderlik:** Bu tarzı benimseyen liderler, benliği ve inançlarının farkında, değer yargıları, etik muhakeme ve tutumları arasında şeffaflık bulunan, etrafına güven veren, iyimser ve esnek davranışlar gösteren, dürüstlükleriyle bilinen bireylerdir. Bu özellikleri ile pek çok kişi tarafından saygı duyulmaktadır (Coşar, 2011, s.1). Otantik liderlerin lider söyledikleriyle yaptıkları arasında tutarlılık bulunmaktadır (Yaşbay, 2011, s.40).

**10. Kozmopolit Liderlik:** Bu tarzı benimseyen liderler, geleneksel kalıplar yargılardan kurtulmuş ve gelecekte sınırlarının ötesini görebilecek zihinsel esnekliğe sahip kişilerdir (Memişoğlu, 2001, s.93).

**11. Öğrenen Liderlik:** Bu tarzı benimseyen liderler, örgütün geleceğini odak noktası olarak ele almaktadır. Bu bağlamda, öğrenen liderlerin öğrenmeyi becerebilme ve öğrenmeyi öğrenmeye güdümlü oldukları söylenebilir (Memişoğlu, 2001, s.94).

**12. Öğretimsel Liderlik:** Bu tarzı benimseyen liderler, eğitim örgütlerinde görev yapmaktadırlar. Öğretimsel liderler, okul yöneticisinin geleneksel rol ve yönetim anlayışından sıyrılmıştır. Bu liderlerinin ana amacı, eğitim hedeflerinin tespit edilmesi

ve bu hedeflere uygun yapılanmanın örgüt üyelerine tanıtıp benimsetebilmektir (Uğurlu, 2000, s.9).

#### **2.4. Kuantum Liderlik Paradigması**

Evrene ve doğaya ilişkin anlam arama çabası olarak değerlendirilen fizik bilimi, klasik fizik ve kuantum fiziği olarak iki temel başlıkta ele alınmaktadır. Klasik fizik; Newton, Galileo ve Kepler gibi bilim insanlarının yaptıkları deney ve çalışmalara dayanmakta olup 17 ile 20. yy. arasını kapsamaktadır. Newton fiziği şeklinde de adlandırılan klasik fiziğin determinist ve olgucu yapısı doğaya ilişkin anlam arayışında yetersiz kalmış ve bilim insanları yeni bir arayışa sürüklenmiştir. Böylece, kuantum fiziğinin temelleri atılmıştır (Crease ve Goldhaber, 2016, s.99).

Kuantum fiziği, evrende var olan bütün nesnelerin atomlarındaki davranışları ve elektronların atomaltı dünyada uyguladığı kurallara açıklama getiren matematiksel bir kuram olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda, kuantum fiziğinin bir diğer isimlendirilmesi mikrodünya şeklindedir. Literatürdeki yerini Planck, Einstein, Bohr, Schrödinger ve Heisenberg gibi çeşitli bilim insanlarının bağımsız çalışmaları ile almıştır. Bu bilim insanlarının yaptıkları çalışmaların ve hesaplamaların birbirleri ile tutarlı çıkması kuantum kuramının kusursuzluğunu işaret etmesi bakımından önem arz etmektedir (Tarhan, 2017, s.104)

Kuantum fiziğinin insan yaşamına dair verdiği bilgiler, insanların diğer insanlarla ve doğayla olan ilişkisinde yol gösterici niteliktedir. Kuantum fiziği hakkında bilgi düzeyi yükseldikçe, doğanın düzen, işleyiş ve dengesi daha anlamlı gözükecektir. Bu bağlamda, farklı alanlardan pek çok araştırmacı kuantum kuramıyla ilişkili olarak çeşitli araştırmalar yapmış ve çok sayıda bilimsel nitelikli yayın hazırlamışlardır. Bunun tansıması olarak, kuantum fiziğine ilişkin ulaşılan bilimin yanısıra sanattan ekonomiye, sinemadan edebiyata birçok alanı etkilemiş ve bu alanlara ilişkin görüşlerde değişikliğe sebebiyet vermiştir (Yalçıntaş, 2019, s.8).

Kuantum fiziği, pek çok alanda olduğu gibi örgüt ve yönetim alanına da sıçramış ve bu alan özelinde etkili olmuştur. Araştırmacılar kuantum fiziğinin temel sayılılarından hareketle, yapı ve işleyişe yönelik yeni modeller planlamış ve kuantum liderlik kavramları ortaya çıkmıştır. Bu kavramın ortaya çıkışında, içinde yer alınan zaman diliminin toplumsal, siyasi, finansal ve ekolojik durumlar göz önüne alınarak,

birey, örgüt ve toplumun gereksinimlerini yansıtacak şekilde tasarlama yapılmıştır (Erçetin ve Kayman, 2014, s.248).

Kuantum liderliğin pek çok özelliği bulunmaktadır. Bu özellikler, Zohar (1998, s.330)'a göre şu şekildedir:

➤ Kuantum liderliği benimsemiş bir lider bütüncüdür. Bu doğrultuda, salt kendini değil, örgüt üyeleri bağlamına ilişkin de farkındalık geliştirir. İletişim ve etkileşime dayalı çalışmalar yapar.

➤ Kuantum lider, tahmin edilemez özelliklere sahiptir. Liderin öngörülemez davranışları ve belirsizliği esnekliğin işaretidir. Bu bağlamda, emek ve düşüncelerin ihtiyaçlara göre evrileceğini söylemek mümkündür..

➤ Kuantum lider, kendi kendini organize edebilmektedir. Bu durum da belirsizlik ve özerklik ile ilgilidir. Dolayısıyla, her türlü zorlama ya da terfi kuantum liderliğe aykırı bir durumdur.

➤ Kuantum lider, entropiktir. Kuantum sistemi, içerisine girdikçe değişim göstermektedir. Newton liderliği öngörülemeyen sürpriz ve şoklardan, farklı sonuçların üretilmesinden, rakip amaçların bir anda sağlanmasından, farklı sorular sorulmasından kaçınırken, kuantum liderliği bunun tam tersidir.

➤ Kuantum lider, yaşanmış durum ve olaylarla değil, olabilecekler ile ilgilenmektedir. Bu bağlamda, kuantum liderin klasik liderler gibi sonuçları değil, süreci takip ettiği söylenebilir.

➤ Kuantum liderler, değerler ile motive edilmektedir. Bu bağlamda, belirsizlik arayışı potansiyeli keşfetmeye imkan vermektedir. Bu keşif isteği de kuantum liderin motivasyon kaynağıdır.

#### **2.4.1. Kuantum liderliğin diğer liderlik tarzlarından farkı**

Kuantum liderlik, çalışılan örgütte, örgütün yapı ve işleyişinin kendi kendine düzenlenli ve sistematik olarak devam etmesini sağlayan, belirsizlik ve karmaşayla ilgili örgütün lehine durumlar yaşatan ve örgüt personellerine sağlanan motivasyon ve esneklik ile örgütün verimliliğini yükseltmeyi amaçlayan liderlik türüdür (Tufan, 2019, s.44).

Kuantum liderlik, Newton liderliği olarak bilinen klasik liderlik modeline alternatif olarak gelişmiş bir liderlik tarzıdır. Bu tarzı, klasik liderlikten ayıran pek çok

nitelik bulunmaktadır. Bu nitelikler, Tablo 2.3.'te hem fizik varsayımları hem de liderlik varsayımları olarak verilmiştir (Erçetin, 2000, s.7).

**Tablo 2.3.** *Klasik ve kuantum fiziğine dayalı liderlik modelleri (Erçetin, 2000, s.77)*

<i>Klasik fiziğin varsayımları</i>	<i>Klasik fizik ve liderlik varsayımları</i>	<i>Kuantum fiziğin varsayımları</i>	<i>Kuantum fiziği ve liderlik varsayımları</i>
1-Parça-Dalga Ayırımı	1-Liderlik Onu Oluşturulan	1-Parça-Dalga İkilemi	1-Liderlik Lider İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim
2-Sebeup-Sonuç İlişkisi Ve Kesinlikler	2-Liderlik Sebeup Sonuç Mantığıyla Açıklanır	2-Belirsiz Ve Olasılıklar	2-Liderlik Yapılandırılmaz Ve Kestirilemez
3-Enerjinin Sürekliliği	3-Liderlik Bir Kişiyeye Atfedilen Sürekli Bir Özelliştir	3-Enerjinin Kesikliği	3-Liderlik Olgusunun Kesikliği
4-Uygulanan Kuvvet Kadar Kazanılan İvme	4-Liderlik Etkisi Güce Dayalıdır	4-Kuvvetin Belirli Yere Kadar Uygulanması	4- Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır

Tablo 2.3.'e göre, kuantum liderliği klasik fizik liderliğin ayıran birinci nokta, liderin parçalardan oluşmasına yönelik geliştirilen düşünce değil, etkileşim alanı olarak ele alınmasıdır. Ayrıca, klasik fizik bağlamındaki liderlikte determinist anlayıştan hareketle, sebep-sonuç ilişkileri kurulabilirken kuantum liderlikte herhangi bir çıkarım ya da kestirme yapmak pek mümkün değildir. Ek olarak, klasik fizik anlayışında bir bireye atfedilen liderlik özelliğinin bir sürekliliği bulunurken kuantum liderlikte böyle bir durum söz konusu değildir. Son olarak, klasik fiziğe dayalı liderlikte, liderin etkisi gücü ile orantılı iken kuantum liderlikte ise etkileşime dayalıdır (Erçetin, 2000, s.7).

Kuantum liderlikte, lider ve grup üyeleri arasında yer alan ilişki klasik örgütlerdeki ast-üst ilişkisinden daha farklı durumundadır. Uyarılmış düşünce ilkesi, seri, ilişkili ve kuantum düşünce olmak üzere 3 tip düşünme şeklinin bulunduğunu varsaymaktadır. Seri düşünme, benzer durumlar için mantıklı, bir düzen içinde tek düze düşünmeyi, ilişkili düşünme daha karmaşık beyin işlevlerinin etkileşim içerisinde olduğu bir düşünme etkinliğini, kuantum düşünme ise seri ve ilişkili düşünmenin ötesinde sinerjik bir sistemi ifade etmektedir. Bu duruma bir metafor yapmak gerekirse “evreka anı” bir kuantum düşünme ürünü şeklinde değerlendirilebilir (Crease ve Goldhaber, 2016, s.120).

## 2.4.2. Kuantum liderliğin boyutları

Erçetin (2000, s.77-81) tarafından yapılan sınıflamada, kuantum liderliğe ilişkin dört boyut olduğu ifade edilmiştir. Bu boyutlar şu şekildedir:

**1. Liderlik, lider-takipçiler ikileminde bir etkileşim alanıdır:** Kuantum liderlik; lider-takipçiler ikileminde ortak bir bütünün parçalarını oluşturan bir etkileşim alanıdır. Bu bağlamda, lider ve takipçilerin, liderliği meydana getiren yapıyı benzer şekilde desteklediği söylenebilir. Lider ve takipçilerin niteliklerini ve davranışlarını anlamlı hale getiren olgunun lider ve takipçilerin paylaştığı karşılıklı etkileşim olduğu açıktır. Kuantum liderlik paradigması kapsamındaki liderler, takipçilerin çabalarına dikkat eder, kendileriyle izleyenleri farklı yerlerde görmemektedirler (Erçetin, 2000, s.78)

**2. Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez:** Devamlı olarak hareketlerin söz konusu olduğu günümüzde, liderliği tahmin edilemeyen bir davranış bütünlüğü içinde, sürekli biçimde risk almayı lazım kılan bir olgu olmasıyla birlikte, liderlerin girdikleri risklerin doğruluğu da tartışma konusudur. Bu bağlamda liderlerin başarısı, çevre ile beraber izleyenlere etki etme, izleyenlerin bağlılıklarına ulaşma ve onları ortak etkileşim alanına katma gücüne bağlıdır. Kuantum liderler küresel seviyedeki örüntüleri takip edip belirsizlik hallerinde kestirilemezlik olgusunu içselleştirmektedirler. Ancak bu liderler, ümitsizliğe kapılmayıp izleyenlere çeşitli eylem alternatifleri vermektedirler (Erçetin, 2000, s.78-79).

**3. Liderlik olgusunun kesikliliği:** Bazı araştırmacılar tarafından liderlik kavramının kesiklilik kavramıyla açıklığa kavuşturulabileceği varsayılmaktadır. Lider ve kendisini takip edenler, farklı zaman dilimlerinde ani olarak meydana gelen bir olay ya da durumda birlikte olabilmektedirler. Ayrıca, benzer biçimde zamanla birbirlerinden kopmalar da muhtemeldir. Lideri takip edenler bu izlemi terk edebilir yahut lider, gelişen olaylara karşın kendine yeni takipçiler bulabilir. Gün içerisinde ortaya çıkabilecek herhangi durumla ilgili şekilde örgüt içerisinde liderlik el değiştirebilir. Liderin kesiklilik prensibini içselleştirmesi, takipçilere yetki vermesi, güçlendirme yaklaşımını da desteklemektedir. Bu davranışları gösteren lider, takipçileri ile liderliği paylaşmanın yanı sıra onları destekler bir tutum göstermektedir (Erçetin, 2000, s.79-80).

**4. Liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır:** Kuantum liderlik, bağlılık ile meydana gelmektedir. Liderlerin izleyenlerle, informal yollarla kazandıkları güven, saygı ve bağlılık temelli bir etkileşim içerisinde olduklarını söylemek mümkündür.

Kuantum liderler, gücün izleyenlerle paylaşarak, yetkininise göçerilerek herkesçe denetlenmesinin hayati yönünün farkındadırlar. Paylaşılan liderlikle ortak vizyonun ortaya konularak takip edilmesini hedef edinmektedirler. Lider ve izleyen ikileminde karşılıklı güdüleme, oluşan informal etkileşimler sonucunda açıklık, dürüstlük, güven, rollere/kişilere saygı, öğrenme ve gelişmeyi sürdürme ön plandadır. Böyle bir örgüt ortamında, lider-izleyen arasında yer alan sürekli iletişim ve etkileşim kuantum liderliği yansıtmaktadır (Erçetin, 2000, s.80-81).

## **2.5. Performans**

Bir örgütte çalışan bireylerin programlı ve amaca dönük uygulamalar sonucunda gösterdikleri nicel ve nitel çıktılar performans şeklinde ifade edilmektedir. Dolayısıyla performans, örgüt üyelerinin verimliliğini yansıtan bir kavramdır. Bireylerin performansları, kişisel tecrübe ve yeteneklerine, doğal ve çevresel şartlarla ilgili olarak değişim gösterebilmektedir (Lamas, 2015, s.354). Bir örgütün başarı düzeyi, örgüt üyelerinin sergiledikleri performans ile orantılıdır. Çalışan personelleri gösterdikleri yüksek performansla ilişkili olarak, ilgili örgütün amaçlarına kısa sürede, daha az hata ile ve yüksek verimlilikle ulaşması beklenmektedir (Yaralıoğlu, 2001, s.129).

Performans, daha önce koyulmuş amaçlara ulaşılma seviyesinin ölçümü şeklinde ele alınabilir. İlgili ölçümün meydana gelmesi sonucunda değerlendirme yapabilmek adına amaçlara ulaşma bağlamında kullanılan faaliyet sonuçlarının değerlendirilebilmesi lazımdır. Değerlendirme ölçütlerinin herkes tarafından anlaşılabilir özellikte olması doğru sonuçlara ulaşılmasına imkan vermektedir. Performans ölçümleri ve değerlendirmeleri sonucunda başarılı, yeterli, iyi veya başarısız, yetersiz, kötü gibi performans belirtileriyle açıklanabilir (Salatan, 2017, s.19).

Her örgütte, birtakı görev ve sorumluluklar bulunmaktadır. Örgüt üyelerinin sergiledikleri performans düzeyi, bu görev ve sorumlulukların ne denli yerine getirildiğini yansıtmaları bakımından önem arz etmektedir. Dolayısıyla, personellerin performansları davranışlar ile temellendirilmelidir. Çünkü gösterilen performanslar çıktılara dayandırıldığında, örgüt üyeleri amaçlara ulaşabilmek adına verimli olmayı değil en kısa yolu kullanacak ve bu süreçte insani boyut göz ardı edilecektir. Bu durumun meydana gelmesine engel olmak için örgütte yer alan personellerin performanslarının davranışlara dayandırılması doğru bir yaklaşıma dönüşecektir (Büyükgöze ve Özdemir, 2017, s.17).

## 2.6. Öğretmen Performansı

Öğretmen performansı, eğitim ve öğretim etkinliklerinin kalitesini yükseltmesi bakımından önemli bir değişken durumundadır. Bunun temel sebebi, yükselen öğretmen performansının öğrencilerin performanslarını da yükseltmesidir. Bu durum da öğrenci başarısına olumlu düzeyde etki etmektedir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016, s.1013). Dolayısıyla öğretmen performansı, öğretmenlerin kendine verilen görev ve sorumlulukları doğru zaman planlaması ile yeteneklerinden ve tecrübelerinden yararlanıp içtenlik ile yerine getirme çabasıdır. Bu bağlamda, yüksek seviyede performans sergileyen öğretmenlerin eğitim kalitesini ve akademik başarıyı hem nicelik hem de nitelik olarak etkilediğini söylemek mümkündür (Fitria, Mukhtar ve Akbar, 2017, s.101).

Öğretmenlerin buldukları okullara ve ilgili okulların hedeflerine yönelik sağladıkları faydalar, onların performanslarıdır. Daha farklı bir söylemle öğretmen performansı, öğrencilerin eğitim amaçlarına uygun şekilde hazırlanmasına olanak veren deneyimler şeklinde değerlendirilebilir. Bu deneyimlerde, öğretmenlerin gösterdikleri yüksek seviyede performansla ilgili olarak yenilikçi, aktif, yaratıcı ve rekabetçi sınıf ortamı, eğitim kalitesini yükseltmektedir (Seyidoğlu, 2020, s.23).

Okulların daha önce koyulmuş birtakım amaçları bulunmaktadır. Bu amaçlar, öğrencilerin çok yönlü bir gelişim göstermesini ihtiva etmektedir. Amaçlara ulaşma esnasında okul içinde ve dışında birçok unsurun etki gücü bulunmaktadır. Bu unsurlardan biri de öğretmen performanslarıdır. Yüksek seviyede performans sergileyen öğretmenlere sahip bir eğitim kurumu, amaçlarını daha kolay gerçekleştirirken, düşük seviyede performans sergileyen öğretmenlere sahip eğitim kurumları ise amaçlara ulaşma bağlamında zorluk yaşamaktadır (Özdemir ve Yirmibeş, 2016, s.329).

Okullarda görev yapan öğretmenlerin performansları, gelecek nesillerin kaliteli bir eğitim ve öğretim dönemi geçirmeleri bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca performansın artmasını etkileyen unsurların da önemi artmaktadır. Bu sebeptendir ki öğretmenlerin performansının yükseltilmesine ilişkin araştırmalar, çalışmalar ve uygulamalar yapılmaktadır (Cerit, 2012, s.37)

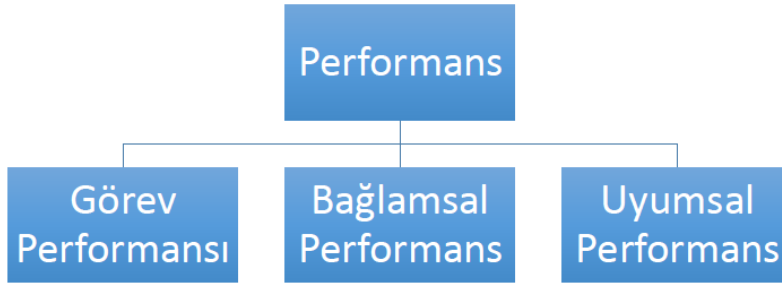
### 2.6.1. Öğretmen performansının boyutları

Öğretmen performansına ilişkin yürütülen araştırmalar incelendiğinde, pek çok araştırmada öğretmen performansının farklı boyutlarda değerlendirildiği belirlenmiştir.

Örneğin; Yonghong ve Chongde (2006)'ye göre, performans birbirlerinden farklılık göstermesine karşın bağımsız olmayan 8 boyuttan meydana gelmektedir. Bu boyutlar şu şekildedir:

1. Öğretmenliğe ilişkin görev yeterliliği,
2. Öğretmenliğe özgü olmayan görev yeterliliği,
3. Yazılı ve sözlü iletişim,
4. Çabalama,
5. Bireysel disiplin,
6. Çalışma arkadaşlarının performansını kolaylaştırma,
7. Gözetim ve denetim,
8. Yönetim ve idare şeklindedir.

Öğretmen performansının 8 boyutlu görüşüne ilaveten Limon (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen performansı 3 boyutlu olarak ifade edilmiştir. Söz konusu boyutlar Şekil 2.2'de paylaşılmıştır



Şekil 2.2. Öğretmen performansı boyutları (Limon, 2019)

Şekil 2.2'ye göre öğretmen performans boyutları görev performansı, bağlamsal performans ve uyumsal performans olarak 3 başlık halindedir. Bu boyutlara ilişkin açıklamalar şu şekildedir (Sincer, 2021, s.68):

**1. Görev Performansı:** Görev performansı, kişisel bağlamda çalışan personelin örgütsel performansına bütün katkı veren sorumluluklarıdır. Dha farklı bir ifade ile, görev performansının bir örgütte var olan kaynakları örgütün hedeflerine hizmet edecek biçimde ürünlere dönüştürmeye yarayan eylemlerdir. Dolayısıyla, görev performansının yapılandırılmış bir dizi örgütsel davranışı ihtiva ettiği söylenebilir. Bu noktada, öğretmenlik mesleği göz önüne alındığında görev performansının bir

öğretmenin yapması gereken ve önceden belirlenmiş mesleki davranışları ifade etmektedir (Sonntag vd., 2008, s.428).

**2. Bağlamsal Performans:** Bağlamsal performans, örgütsel vatandaşlık kavramından temellerini almaktadır. Örgütün hedeflerini gerçekleştirebilmek adına yalnızca görev performansının gerekli kıldığı davranışları yapmanın yeterli olmadığı bilinmektedir. Bu doğrultuda, bağlamsal performansın görev performansının yapılmasına vesile olarak örgütün performansına dolaylı şekilde fayda veren etmenleri içerdiği söylenebilir. Buradan hareketle, örgütün amaçlarına doğrudan katkı sağlamayan, fakat örgütsel, sosyal ve psikolojik ortamı iyileştiren davranışların bağlamsal performans olarak değerlendirilmesi mümkündür (Sonntag vd., 2008, s. 428).

**3. Uyumsal Performans:** Öğretmen performansının son boyutu, uyumsal performanstır. Dinamik iş çevrelerinin gereği olarak çalışanların artık uyum becerisinin de önemli olduğu ifade edilmektedir. Örgüt üyelerinin uyumsal performansı; acil durumlar ya da kriz anlarında idare edebilmek, iş stresini yönetebilmek, problemlere yaratıcı çözümler sunabilmek, belirsiz ve öngörülemeyen iş durumlarıyla mücadele edebilmek, teknoloji ve yeniliklere adaptasyon sağlayabilmek, kişilerarası, fiziksel ve kültürel uyumu sağlayabilmek gibi durumlarla doğrudan ilişkili durumdadır (Jonhson, 2003, s.91).

## **2.6.2. Öğretmen performansını etkileyen unsurlar**

Öğretmenlerin performanslarına etki edebilecek nitelikte pek çok unsur yer almaktadır. Bu unsurlar temel olarak kişisel, örgütsel ve çevresel olacak şekilde 3 başlık halinde incelenmektedir. Bu unsurlar, kısaca şu şekilde ifade edilebilir (Deniz, 2021, s.38):

**1. Kişisel Unsurlar:** Öğretmenlerin motivasyon seviyeleri, mesleki yeterlilikleri, iş doyumu düzeyleri, kişilik ve sosyodemografik nitelikleri ve stres seviyeleri kendi performansları üzerinde pozitif ya da negatif olarak etkiye sahiptir. Dolayısıyla önemli olan, öğretmenlerin performans düzeylerini yükseltici kişisel unsurların belirlenip bunların nicelik ve nitelik olarak yükseltilmesidir. Bununla paralel olarak, öğretmen performansını negatif şekilde etkileyen unsurların azaltılması ya da ortadan kaldırılması gereklidir.

2. Örgütsel Unsurlar: Öğretmen performansları, kişisel unsurlara ek olarak birtakım örgütsel unsurlardan da kolay biçimde etkilenebilmektedir. Bu etkiye sahip örgütsel unsurların okul iklimi, okul kültürü, okul idarecilerinin liderlik tarzları ve düzeyleri, örgütsel destek ve örgütsel sinizm gibi etmenlere bağlıdır. Dolayısıyla, örgütsel unsurlar da öğretmenlerin performanslarını pozitif ya da negatif düzeyde etkilediğinden kişisel unsurlar kadar önem arz etmektedir.

3. Çevresel Unsurlar: Öğretmen performansı üzerinde etkisi bulunan son unsur ise çevresel unsurlardır. Bu unsurlar, kişisel ve örgütsel unsurların dışında yer alan bazı etkenlerden meydana gelmektedir. Bu unsurlar öğretmen performansı üzerinde etkili olduğu düşünülen veliler ve okulun çevresi şeklinde sıralanabilir. Dolayısıyla, öğretmen performansı üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak etkisinin olduğu düşünülen bu unsurlar çevresel unsurlar başlığı altında değerlendirilebilir.

### 2.6.3. Öğretmen performansının çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisi

Öğretmen performansına etki eden pek çok demografik değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler şu şekilde ifade edilebilir:

1. **Cinsiyet:** Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, cinsiyetin öğretmen performansı üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sözcün (2021, s.58), Sincer (2021, s.154), Deniz (2021, s.84) ve Aktaş (2020, s.54) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmen performansının kadın ve erkek öğretmenlerde benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. **Medeni Durum:** Öğretmen performansı, medeni durum değişkeninden etkilenmemektedir. Sözcün (2021, s.51) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin medeni durumlarına göre performanslarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Sincer (2021, s.156)'in araştırmasında da evli ve bekar öğretmenlerin performanslarının denk olarak bulunmuştur.

3. **Yaş Grubu:** Bazı araştırmalara göre farklı yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin performanslarında yaş grubu etkisi bulunurken bazı araştırmalarda ise bulunmamaktadır. Örneğin; Seyidoğlu (2020, s.60) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin performansları incelenmiş ve yaş grubuna göre anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Fakat Deniz (2021, s.84)'in araştırmasında, öğretmen performansının yaş grubuna göre anlamlı fark gösterdiği belirlenmiş olup yaş grubu yükseldikçe performansın da yükseldiği belirlenmiştir.

**4. Mesleki Kıdem:** Öğretmen performansı üzerine yürütülen bazı araştırmalar öğretmenlerin mesleki kıdemine göre performanslarının anlamlı düzeyde bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır (Aktaş, 2020, s.56; Sincer, 2021, s.158). Fakat bazı araştırmalar ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin öğretmen performansında anlamlı farklılıklara sebebiyet verdiği sonucu elde edilmiştir (Sözgün, 2021, s.60; Deniz, 2021, s.95). Dolayısıyla, alanyazında bir çeşitlilik yer almaktadır.

**5. Görev Yapılan Okul Düzeyi:** Görev yapılan okul düzeyi ile öğretmen performansının ilişkilidir. Deniz (2021, s.88)'in araştırmasında ve Sözgün (2021, s.56) tarafından yapılan araştırmada görev yapılan okul düzeyine göre öğretmen performansının değişiklik gösterdiği belirlenmiştir.

**6. Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısı:** Öğretmen performansı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, okuldaki öğretmen sayısının genel olarak incelenen bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Bu incelemeyi yapan sınırlı araştırmadan biri olan Çorbacı ve Bostancı (2013, s.238) tarafından yapılmış olup anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

**7. Görev Yapılan Okuldaki Görev Süresi:** Öğretmen performansı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, görev yapılan okuldaki çalışma süresinin genel olarak incelenen bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Bu incelemeyi yapan sınırlı sayıda araştırmadan biri Sözgün (2021, s.63) tarafından yapılmış ilişki bulunamamıştır.

**8. Eğitim Durumu:** Farklı eğitim kademelerinden mezun öğretmenlerinin performansı denktir. Öğretmen performansı üzerine yürütülen araştırmalarda bu sonucu destekler niteliktedir (Sincer, 2021, s.158; Deniz, 2021, 92; Seyidoğlu, 2020, s.60).

**9. Mevcut Müdür ile Çalışma Süresi:** Öğretmen performansı üzerine yürütülen araştırmalarda anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Örneğin; Sözgün (2021, s.64) tarafından yapılan araştırmada ve Deniz (2021, s.159)'in araştırmasında bu yönde sonuçlar elde edilmiştir.

**10. Branş:** Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin performansları denktir. Çorbacı ve Bostancı (2013, s.238) tarafından yürütülen araştırmada da bu sonucun elde edilmesi, öğretmen performansının branşa göre fark göstermemektedir.

## **2.7. Öğretmenlerin Kişisel Performanslarına Yönelik Algıları İle Örgütsel Dayanıklılık Düzeyleri ve Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişki**

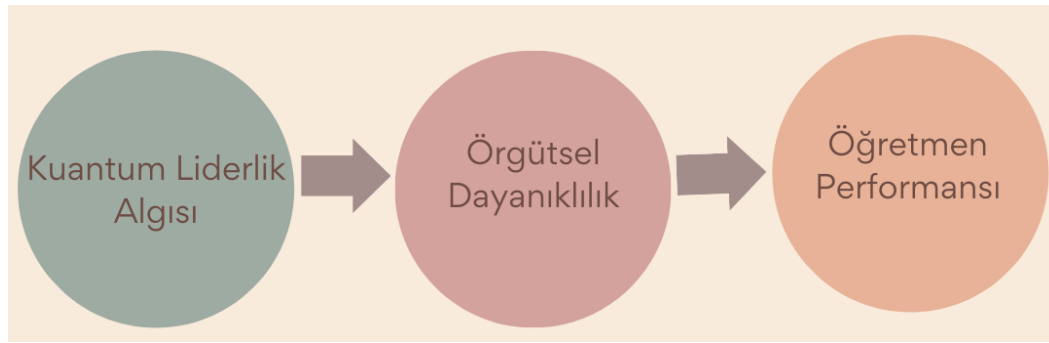
Literatür incelendiğinde, okul yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları, örgütsel dayanıklılık ve öğretmen performansı bağlamında bir araştırma yapılmadığı belirlenmiştir. Fakat okul yöneticilerinin kuantum liderlik düzeyleri, ilgili müdürlerin görev yaptıkları okullarda görev yapan öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri ve performanslarını doğrudan etkilemesi beklenmektedir. Çünkü, kuantum liderlik tarzını benimsemiş bir yönetici, esnek davranışları ve öğretmenlerin verimlilik yükseltecek çalışmalarıyla onların dayanıklılık düzeyini yükseltecektir. Öğretmenlerin bireysel dayanıklılık düzeyleri yükseldikçe örgütün de dayanıklılık düzeyinin yükselmesi beklenmektedir. Ayrıca, böyle bir ortamda öğretmen performansının da yükselmesi beklenmektedir. Dolayısıyla, okul yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları, örgütsel dayanıklılık ve öğretmen performansı arasındaki ilişkiye yönelik kurulan modelin anlamlı sonuçlar vermesi beklenmektedir.

### 3.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren, ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması süreci ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları ile örgütsel dayanıklılık düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma ilişkiyel tarama modeline uygun olarak desenlemiştir. Tarama modeli, mevcut durumu ya da geçmişte olan bir durumu olduğu haliyle betimlemeye odaklanan bir araştırma metodudur ( Karasar, 2005, s.77). Araştırmada yer alan konu, yer, nesne ya da olay var oldukları haliyle tasvir edilmeye çalışılır. İki ya da daha fazla değişkenin yer aldığı ilişkiyel tarama modelleri, değişkenler arası ilişkilerin değişimini, derecesini ve durumunu ortaya koymayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Ayrıca, tarama modelleri geniş kitlelere uygulanabilmektedir ve burada yer alan bireylerin görüşleri ve tavırları incelenip tasvir edilmeye çalışılmaktadır (Karakaya, 2014).



Şekil 3.1. Araştırma modeli

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Düzce’de bulunan ilkokul, ortaokul ve lise devlet okullarında görev yapan 4702 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evrenini temsil edebilecek örnekleme belirlerken Krejcie ve Morgan (1970)’ın örnekleme hesaplamalarına bağlı kalarak, %95 güven aralığı ve %5 hata payı önerisi kabul edilmiştir. Buna göre 4702 öğretmenden oluşan evreni temsil edecek minimum örneklem sayısının 356 olması gerekmektedir. Bu araştırmada kuantum

liderlik algısı, örgütsel dayanıklılık algısı ve öğretmen performansı arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Düzce ilinde ilkököl, ortaoköl ve lise devlet okullarında görev yapan 409 öğretmenden nicel veriler toplanmıştır. Örnekleme sayısının büyüklüğü, hesaplanan minimum örnekleme sayısından daha fazla olduğu görölmektedir. Sonuç olarak evrene genelleme yapabilme açısından araştırmada kullanılan örnekleme sayısının yeterli olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın evrenini temsil edebilecek örnekleme sayısını belirlemede tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, daha önceden sınırları tespit edilmiş bir evrende yer alan alt birimlerin olduğu durumlarda kullanılır (Yıldırım, şimşek, 2016, s.116). Tabakalı örneklemede evrende yer alan alt grupların en uygun şekilde temsil edilmesi ve seçilmesi gerekmektedir. Farklı alt gruplarda bulunan katılımcıların tutumlarının kıyaslanması araştırmanın amacını teşekköl ediyorsa en uygun örnekleme yönteminin tabaka örnekleme olduğu söylenebilir. Her grupta yer alan katılımcıların evrendeki yüzde kadar yer alması ise oranlı tabakalı örnekleme seçimi ile gerçekteşmektedir.

Araştırma kapsamında dağıtılan ölçeklerin incelenmesi sonucunda eksik, hatalı ve dikkatsiz doldurulmuş formlar çıkarılmış olup, toplamda araştırmaya katılan 409 öğretmene ait veriler analiz edilmiştir. Katılımcılara ilişkin detaylı bilgiler Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

**Tablo 3. 1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler**

Özellik	Değişken	f	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	246	60,1
	Erkek	163	39,9
	Toplam	409	100,0
<b>Medeni Durum</b>	Evli	300	73,3
	Bekar	109	26,7
	Toplam	409	100,0
<b>Yaş</b>	20-25	4	1,0
	26-30	49	12,0
	31-35	121	29,6
	36-40	113	27,6
	41-45	67	16,4
	46 ve üstü	55	13,4
	Toplam	409	100,0

**Tablo 3. 1.** (Devem) *Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler*

<b>Özellik</b>	<b>Değişken</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Mesleki Kıdem</b>	0-1 yıl	7	1,7
	1-3 yıl	14	3,4
	4-7 yıl	73	17,8
	8-10 yıl	89	21,8
	11-15 yıl	87	21,3
	16-20 yıl	62	15,2
	21-25 yıl	53	13,0
	25 ve üstü yıl	24	5,9
	Toplam	409	100,0
<b>Okul Düzeyi</b>	İlkokul	91	22,2
	Ortaokul	184	45,0
	Lise	134	32,8
	Toplam	409	100,0
<b>Okuldaki Öğretmen Sayısı</b>	1-5 kişi	6	1,5
	6-10 kişi	20	4,9
	11-15 kişi	47	11,5
	16-20 kişi	59	14,4
	21-25 kişi	67	16,4
	26-30 kişi	57	13,9
	31-40 kişi	79	19,3
	40-50 kişi	35	8,6
	51 ve üzeri kişi	39	9,5
Toplam	409	100,0	
<b>Mevcut Okulda Görev Süresi</b>	0-1 Yıl	61	14,9
	1-3 Yıl	106	25,9
	4-7 Yıl	141	34,5
	8-10 Yıl	49	12,0
	11-15 Yıl	36	8,8
	16-20 Yıl	8	2,0
21-25 Yıl	8	2,0	
Toplam	409	100,0	
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	293	71,6
	Yüksek Lisans	113	27,6
	Doktora	3	0,7
Toplam	409	100,0	
<b>Mevcut Müdür İle Çalışma Süresi</b>	0-1 Yıl	74	18,1
	1-2 Yıl	122	29,8
	3-4 Yıl	122	29,8
	5 ve üzeri yıl	91	22,2
Toplam	409	100,0	
<b>Branş</b>	Meslek Dersleri Öğretmeni	33	8,1
	İhl Meslek Dersleri Öğretmenleri	20	4,9
	Yetenek Dersi Öğretmenleri	26	6,4
	Sözel Ders Öğretmenleri	84	20,5
	Sayısal Ders Öğretmenleri	54	13,2
	Yabancı Dil Öğretmenleri	92	22,5
	Pdr-Felsefe-Özel Eğitim Öğretmenleri	21	5,1
	Sınıf Öğretmenleri	79	19,3
Toplam	409	100,0	

Öğretmenlerin demografik bilgilerinin bulunduğu Tablo 3.1. incelendiğinde çalışmaya katılan 409 öğretmenin;

- ✓ 246'sının (%60,1) kadın, 163'ünün (%39,9) erkek olduğu;

- ✓ 300'ünün (73,3) evli, 109'unun (26,7) bekar olduğunu;
- ✓ 4'ünün (%1,0) 20-25 yaş aralığında, 49'unun (%12,0) 26-30 yaş aralığında, 121'inin (%29,6) 31-35 yaş aralığında, 113'ünün (%27,6) 36-40 yaş aralığında, 67'sinin (%16,4) 41-45 yaş aralığında, 55'inin (%13,4) 46 ve üstü yaş aralığında olduğu;
- ✓ 7'sinin (%1,7) 0-1 yıl, 14'ünün (%3,4) 1-3 yıl, 73'ünün (%17,8) 4-7 yıl, 89'unun (%21,8) 8-10 yıl, 87'sinin (%21,3) 11-15 yıl, 62'sinin (%15,2) 16-20 yıl, 53'ünün (%13,0) 21-25 yıl, 24'ünün (%5,9) 25 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip oldukları;
- ✓ 91'inin (%22,2) ilkokulda, 184'ünün (%45,0) ortaokulda, 167'sinin (%32,8) lisede görev yaptığı;
- ✓ 6'sının (%1,5) 1-5 kişi, 20'sinin (%4,9) 6-10 kişi, 47'sinin (%11,5) 11-15 kişi, 59'unun (%14,4) 16-20 kişi, 67'sinin (%16,4) 21-25 kişi, 57'sinin (%13,9) 26-30 kişi, 79'unun (%19,3) 31-40 kişi, 35'inin (%8,6) 40-50 kişi, 39'unun (%9,5) 51 ve üzeri kişinin bulunduğu okulda görev yaptıkları;
- ✓ 61'inin (%14,9) 0-1 yıl, 106'sının (%25,9) 1-3 yıl, 141'inin (%34,5) 4-7 yıl, 49'unun (%12,0) 8-10 yıl, 36'sının (%8,8) 11-15 yıl, 8'inin (%2,0) 16-20 yıl, yine 8'inin (%2,0) 21-25 yıl bulunduğu okulda görev süresine sahip olduğu;
- ✓ 293'ünün (%71,6) lisans mezunu, 113'ünün (%27,6) yüksek lisans mezunu, 3'ünün (%0,7) doktora mezunu olduğu;
- ✓ 74'ünün (%18,1) 0-1 yıl, 122'sinin (%29,8) 1-2 yıl, 122'sinin (%29,8) 3-4 yıl, 91'inin (%22,2) 5 ve üzeri yıl mevcut okul müdürü ile çalıştığı;
- ✓ 33'ünün (%8,1) meslek ders öğretmeni, 20'sinin (%4,9) İHL meslek ders öğretmeni, 26'sının (%6,4) yetenek ders öğretmeni, 84'ünün (%20,5) sözel ders öğretmeni, 54'ünün (%13,2) sayısal ders öğretmeni, 92'sinin (%22,5) yabancı dil öğretmeni, 21'inin (%5,1) pdr-özel eğitim öğretmeni, 79'unun (%19,3) sınıf öğretmeni olarak görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya pek çok farklı branşta öğretmen katılım sağlamış, her bir öğretmenin alanında özgü farklı dersleri işlediği gözlemlenmiş ve bunların kategori edilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarının hangi dersleri kapsadığı ve hangi kod adı altında verilerin toplandığı Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.2.** Öğretmenlerin branşları ve bunları kapsayan dersler ile onlara verilen kodlar

Branş	Kapsadığı Dersler	Kodu
Meslek Dersleri	Adalet-Bilgisayarlı Muhasebe- Bilişim -Büro Yönetimi-Çocuk Gelişimi-El Sanatları-Elektrik elektronik teknolojileri-Giyim Üretim Teknolojisi-Halkların İlişkileri-İnşaat Teknolojisi-Kimya Teknolojisi-Kuyumculuk Teknolojisi-Metal İşleri-Moda Tasarım Teknolojisi-Muhasebe ve Finansman-Pazarlama ve Parekende-Teknik Öğretmen-Tesisat Teknoloji ve İklimlendirme- Teknoloji Tasarım-Yiyecek içecek hizmetleri	1
İHL Meslek Dersleri	Arapça-Din K. Ve A. Bilg.- İHL Meslek dersleri-İlahiyat	2
Yetenek Dersleri	Beden E.- Müzik - Görsel Sanatlar (Resim)	3
Sözel Dersler	Coğrafya - Edebiyat-Sosyal Bilgiler – Tarih - Türkçe	4
Sayısal Dersler	Biyoloji- Fen B.- Fizik - Matematik (İlköğretim ve Lise)	5
Yabancı Dil	İngilizce – Almanca – Fransızca – İtalyanca - Rusça	6
PDR - Özel Eğitim	PDR – Felsefe - Özel Eğitim	7
Sınıf Öğretmeni	İlkokul	8

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği” (EK-1), öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği”(EK-2), örgütsel dayanıklılık düzeylerini belirlemek üzere “Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği” (EK-3), ve katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgilere ulaşmak için “Kişisel Bilgi Formu” (EK-4) kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Örgütsel dayanıklılık ölçeği (MEB ilköğretim ve ortaöğretim okulları için)

Örgütsel dayanıklılık ölçeği, öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları ile örgütsel dayanıklılık düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bu tez çalışmasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır (EK-3) . Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonrasında 35 maddeden oluşan ve “Kesinlikle katılmıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Orta düzeyde katılıyorum”, “Oldukça katılıyorum” ve “Tamamen katılıyorum” ifadeleri ile derecelendirilen 5’li likert tipindeki Örgütsel Dayanıklılık

Ölçeği üç faktörlü bir yapı sergilemiş olup, 1.faktör toplam varyansın %29,197'sini, 2.faktör toplam varyansın %21,291'ini, 3.faktör toplam varyansın %19,288'ini açıkladığı ve toplam varyans oranının %69,776 olduğu görülmüştür. Ölçme aracının açımlayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği çalışma grubunda Cronbach's Alpha değeri 1. Faktör için (Uyum boyutu) .978; 2. Faktör için (Sağlamlık boyutu) .925; 3. Faktör için (Çeviklik boyutu) .951 olarak bulunmuştur. Ardından yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile de ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır. DFA Cronbach's Alpha değeri 1. Faktör için (Uyum boyutu) .974; 2. Faktör için (Sağlamlık boyutu) .906; 3. Faktör için (Çeviklik boyutu) .945 olarak belirlenmiştir. Cronbach's Alpha değerinin sadece gözlem yapılarak elde edilmişse en az 0,70 (%70), ölçüm aracı kullanıldıysa en az 0,80 (%80) olması beklenir (Karagöz, 2016). Yapılan araştırmalar sonucunda, Örgütsel Dayanıklılık Ölçeğinin ilköğretim ve ortaöğretim devlet okulları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Örgütsel dayanıklılık ölçeği analizleri için yapılan çalışmalar “*Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği Madde Havuzunun Oluşturulması*”(EK-5), “*Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği Verilerin Toplanması ve Çalışma Grubu*”, “*Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları*”, “*Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi*”.

### **3.3.1.1. Örgütsel dayanıklılık ölçeği madde havuzunun oluşturulması**

Araştırmada yer alacak maddelerin araştırılacak kavram ya da kavramları uygun bir şekilde yansıtması gerekmekte olup her bir maddenin örtük değişken yapısı ile de uyumlu olması gerekmektedir. Diğer bir ifade ile hazırlanacak olan maddeler amaçlanan konunun ötesine çıkmaması şarttır (DeVellis, 2017).

Madde sayısının kaç tane olacağını önceden kestirmek mümkün olmamak ile birlikte olabildiğince çok madde hazırlamak araştırma açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde madde sayısının 3 ya da 4 katı kadar madde havuzunun oluşturulması gerektiği genel anlamda kabul görülen bir ölçüttür (Atılğan vd., 2017; Özdamar, 2013; Şeker ve Gençdoğan, 2014).

Ölçekte yer alması düşünülen maddeleri hazırlarken hedef dilin sosyo-kültürel ve psiko-sosyal durumları dikkate alınması gerekmektedir. Aynı zamanda madde havuzunda yer alacak olan maddeleri hem dil bilgisi hem de şekil açısından da kontrol edilmelidir (Özdamar, 2013).

Her bir madde istenilen konu ya da kavram ile ilişkili olmalı; her bir madde yalnızca bir özelliği ölçmeli; madde yazımı sade ve basit düzeyde olmalı ki herkes tarafından anlaşılabilir; madde yazılırken Türkçe dil bilgisi kuralları dikkate alınmalı; maddeler soru biçiminde yazılmamalı; madde içerisinde iki defa olumsuzluk ifade eden kavram kullanılmamalı (Şeker ve Gençdoğan, 2014). Maddelerde olgusal terimler yer almaması gerekir (Özdamar, 2016; Tavşancıl, 2014). Maddeler açık, anlaşılır ve net olmalı; ayrıca ölçekte yer alan olumlu ve olumsuz anlatımların birbirine yakın sayıda olmasına dikkat edilmesi gerekir (Anderson, 1988c, Bailey, 1994, Likert, 1967; Akt. Tavşancıl, 2014, s. 141-145). Belirtilen kriterler dikkate alınarak soru havuzu oluşturulmuştur. Ayrıca Türkiye’de yapılan çalışmalar incelenmiş ve Tablo 3.3.’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.3.** *Örgütsel dayanıklılık konusu ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar (01.01.2023)*

No	Yazar	Yıl	Tez No	Çalışma Türü	Konu
1	Şerife Kuzgun	2022	631559	Doktora	İşletme
2	Ahmet Alper Karagözoğlu	2022	736113	Doktora	Eğitim ve Öğretim
3	Bahriye Terlemez	2022	742866	Doktora	Sağlık Kurumları Yönetimi
4	Emre Genez	2022	759768	Yüksek Lisans	İşletme
5	Dilek Balak	2021	690898	Doktora	İşletme
6	Yaşar Yiğit Kaçmaz	2021	679760	Doktora	Turizm
7	Melike Sercan Sevimli	2021	675946	Yüksek Lisans	İşletme
8	Hatice Akpınar	2021	668228	Doktora	Denizcilik
9	Gizem Yılmaz Kozcu	2020	649043	Doktora	İşletme
10	Serkan Özdemir	2020	634158	Doktora	İşletme
11	Bahar Küntü	2020	627804	Yüksek Lisans	İşletme
12	Gözde Sezen Gültekin	2019	552330	Doktora	Eğitim ve Öğretim
13	Mehmet Ali Karaköse	2019	614183	Doktora	İşletme
14	Halil İbrahim Ulucak	2019	580404	Yüksek Lisans	İşletme
15	Abdüssemmed Öztürk	2018	503875	Doktora	Sağlık Kurumları Yönetimi
16	Enis Çetin Özbudak	2018	724421	Yüksek Lisans	Psikoloji
17	Hatice Çoban Kumbalı	2018	534170	Doktora	İşletme
18	Süleyman Yigital	2018	531323	Doktora	İşletme

Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmalar ile yukarıda belirtilen kriterler göz önünde bulundurarak 73 maddelik taslak ölçek formu oluşturulmuş ve taslak ölçek,

kapsam geçerliliği değerlendirilmek üzere eğitim alanından 15 uzmanına sunulmuştur. Uzmanların cinsiyet ve unvanlarına ilişkin bilgiler Tablo 3.4.'te yer almaktadır.

**Tablo 3.4.** Çalışmaya katılan uzmanların cinsiyet ve unvanlarına göre dağılımı

	Akademik Ünvan					Toplam
	Prof. Dr	Doç. Dr.	Dr. Öğr. Üyesi	Öğretim Gör	Dr.	
<b>Cinsiyet</b>						
<b>Kadın</b>			1		6	7
<b>Erkek</b>	2	1	2	2	1	8
<b>Toplam</b>	2	1	3	2	7	15

Tablo 3.4.'e bakıldığında, çalışmaya katılan 15 uzmandan yedisinin kadın, sekizinin erkek; ikisinin profesör, birinin doçent, beşinin doktor öğretim üyesi, ikisinin öğretim görevlisi ve yedisinin doktor unvanına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

### 3.3.1.2. Örgütsel dayanıklılık ölçeği verilerin toplanması

MEB'e bağlı ilköğretim ve ortaöğretim devlet okulları için örgütsel dayanıklılık ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmek üzere ulaşılabilen ve gönüllü 401 öğretmenden veriler toplanmıştır. Katılımcılara ilişkin detaylı bilgiler Tablo 3.5.'te sunulmuştur.

**Tablo 3.5.** Örgütsel dayanıklılık ölçeği AFA çalışmasına katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler

Özellik	Değişken	f	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	253	63,1
	Erkek	148	36,9
	Toplam	401	100,0
<b>Medeni Durum</b>	Evli	298	74,3
	Bekar	103	25,7
<b>Yaş</b>	Toplam	401	100,0
	20-25	21	5,2
	26-30	46	11,5
	31-35	80	20,0
	36-40	96	23,9
	41-45	75	18,7
	46 ve üstü	83	20,7
	Toplam	401	100,0

**Tablo 3.5.** (Devam) *Örgütsel dayanıklılık ölçeği AFA çalışmasına katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler*

<b>Özellik</b>	<b>Değişken</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Mesleki Kıdem</b>	0-1 yıl	21	5,2
	1-3 yıl	18	4,5
	4-7 yıl	59	14,7
	8-10 yıl	50	12,5
	11-15 yıl	73	18,2
	16-20 yıl	76	19,0
	21-25 yıl	58	14,5
	25 ve üstü yıl	46	11,5
	Toplam	401	100,0
<b>Okul Düzeyi</b>	İlkokul	113	28,2
	Ortaokul	121	30,2
	Lise	167	41,6
	Toplam	401	100,0
<b>Okuldaki Öğretmen Sayısı</b>	1-5 kişi	3	,7
	6-10 kişi	16	4,0
	11-15 kişi	32	8,0
	16-20 kişi	29	7,2
	21-25 kişi	33	8,2
	26-30 kişi	41	10,2
	31-40 kişi	68	17,0
	40-50 kişi	56	14,0
	51 ve üzeri kişi	123	30,7
	Toplam	401	100,0
<b>Mevcut Okulda Görev Süresi</b>	0-1 Yıl	75	18,7
	1-3 Yıl	101	25,2
	4-7 Yıl	124	30,9
	8-10 Yıl	49	12,2
	11-15 Yıl	38	9,5
	16-20 Yıl	7	1,7
	21-25 Yıl	7	1,7
	Toplam	401	100,0
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	317	79,1
	Yüksek Lisans	80	20,0
	Doktora	4	1,0
	Toplam	401	100,0
<b>Mevcut Müdür İle Çalışma Süresi</b>	0-1 Yıl	37	9,2
	1-2 Yıl	145	36,2
	3-4 Yıl	140	34,9
	5 ve üzeri yıl	79	19,7
	Toplam	401	100,0
	<b>Branş</b>	Meslek Dersleri Öğretmeni	36
İhl Meslek Dersleri Öğretmenleri		27	6,7
Yetenek Dersi Öğretmenleri		18	4,5
Sözel Ders Öğretmenleri		53	13,2
Sayısal Ders Öğretmenleri		59	14,7
Yabancı Dil Öğretmenleri		66	16,5
Pdr-Felsefe-Özel Eğitim Öğret.		55	13,7
Sınıf Öğretmenleri		87	21,7
Toplam		401	100,0

Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği AFA çalışmasına katılan 401 öğretmene ait demografik bilgiler bilgilerin bulunduğu Tablo 3.5. incelendiğinde çalışmaya katılan 401 öğretmenin;

- ✓ 253'ünün (%63,1) kadın, 148'inin (%36,9) erkek olduğu,
- ✓ 298'inin (74,3) evli, 103'ünün (25,7) bekar olduğunu,
- ✓ 21'inin (%5,2) 20-25 yaş aralığında, 46'sının (%11,5) 26-30 yaş aralığında, 80'inin (%20) 31-35 yaş aralığında, 96'sının (%23,9) 36-40 yaş aralığında, 75'inin (%18,7) 41-45 yaş aralığında, 83'ünün (%20,7) 46 ve üstü yaşta olduğu,
- ✓ 21'inin (%5,2) 0-1 yıl, 18'inin (%4,5) 1-3 yıl, 59'unun (%14,7) 4-7 yıl, 50'sinin (%12,5) 8-10 yıl, 73'ünün (%18,2) 11-15 yıl, 76'sının (%19,0) 16-20 yıl, 58'inin (%14,5) 21-25 yıl, 46'sının (%11,5) 25 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip oldukları,
- ✓ 113'ünün (%28,2) ilkokulda, 121'inin (%30,2) ortaokulda, 167'sinin (%41,6) lisede görev yaptığı,
- ✓ 317'sinin (%79,1) lisans mezunu, 80'inin (%20) yüksek lisans mezunu, 4'ünün (%1) doktora mezunu olduğu,
- ✓ 75'inin (%18,7) 0-1 yıl, 101'inin (%25,2) 1-3 yıl, 124'ünün (%30,9) 4-7 yıl, 49'unun (%12,2) 8-10 yıl, 38'inin (%9,5) 11-15 yıl, 7'sinin (%1,7) 16-20 yıl, yine 7'sinin (%1,7) 21-25 yıl bulunduğu okulda görev süresine sahip olduğu,
- ✓ 3'ünün (%0,7) 1-5 kişi, 16'sının (%4,0) 6-10 kişi, 32'sinin (%8,0) 11-15 kişi, 29'unun (%7,2) 16-20 kişi, 33'ünün (%8,2) 21-25 kişi, 41'inin (%10,2) 26-30 kişi, 68'inin (%17,0) 31-40 kişi, 56'sının (%14,0) 40-50 kişi, 123'ünün (%30,7) 51 ve üzeri kişinin bulunduğu okulda görev yaptıkları,
- ✓ 37'inin (%9,2) 0-1 yıl, 145'inin (%36,2) 1-2 yıl, 140'ının (%34,9) 3-4 yıl, 79'unun (%19,7) 5 ve üzeri yıl mevcut okul müdürü ile çalıştığı,
- ✓ 36'sının (%9,0) meslek ders öğretmeni, 27'sinin (%6,7) İHL meslek ders öğretmeni, 18'inin (%4,5) yetenek ders öğretmeni, 53'ünün (%13,2) sözel ders öğretmeni, 59'unun (%14,7) sayısal ders öğretmeni, 66'sının (%16,5) yabancı dil öğretmeni, 55'inin (%13,7) pdr-özel eğitim öğretmeni, 87'sinin (%21,7) sınıf öğretmeni olarak görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

### **3.3.1.3.Örgütsel dayanıklılık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları**

Bu bölümde ölçek geliştirme süreci boyunca gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmektedir.

#### **3.3.1.3.1.Örgütsel dayanıklılık ölçeğinin kapsam ve görünüş geçerliği**

Kapsam geçerliliği, ölçekteki maddelerin ölçülmek istenen durumu ya da tutumu ölçmede nitelik ve nicelik açısından kafi derecede olup olmadığına karar vermeyi sağlar. Görünüş geçerliliği ise ölçekte yer alan maddelerin ve ölçek formunun düzeni, adlandırılması, açıklamaları, dil bilgisi kurallarına uyumu gibi faktörler ile ilişkilidir. Hem kapsam geçerliliği hem de görünüş geçerliliği esnasında olumlu izlenimlerin oluşması katılımcılar tarafından güvenilir cevaplar verilmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2011).

Örgütsel dayanıklılık ile ilgili yapılan çalışmalar not edilmiş, soru kökleri incelenmiş, eğitim alanı ile ilgili olanlar ayrıca dikkate alınmış ve soru havuzu oluşturulmuştur.

Madde yazım kuralları dikkate alınarak ve alanda yapılmış çalışmaları da göz önünde bulundurarak 73 maddelik taslak ölçek formu oluşturulmuş ve taslak ölçek, kapsam geçerliliği değerlendirilmek üzere eğitim alanından 15 uzmana sunulmuştur.

Toplam 73 maddeden oluşan taslak ölçek formu Lawshe (1975) tekniğine göre üç derece (“(1) Madde çıkartılmalı”,“(2) Madde uygun ancak düzeltilmeli”,“(3) Madde uygun”) şeklinde uzmanların görüşlerine sunulmuş ve madde uygun ancak düzeltilmeli seçeneği işaretlenmiş ise bununla ilgili öneri ve düzeltmelerin yazılması istenmiştir. Bu doğrultuda hangi maddelerin çıkartılıp hangi maddelerin çıkartılmaması gerektiği belirlenmiştir. Bu aşamada maddelere ilişkin kapsam geçerlilik oranları (KGO) belirlenmiş ve bunun sonucunda hangi maddelerin kalacağına karar verilmiştir. Lawshe (1975) tekniğine göre kapsam geçerlilik oranı (KGO) hesaplama formülü şu şekildedir :

---

$$\text{Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO)} = \frac{Nu - N/2}{N/2} \text{ veya } KGO = \frac{Nu}{N/2} - 1$$

---

Burada Nu: Maddeye Uygun diyenlerin sayısını

N: Maddeye ilişkin toplam uzman sayısını, belirtmektedir.

Hesaplamalar sonucunda pozitif çıkan her bir maddenin KGO'su için Kapsam Geçerlik Ölçütü'ne bakılıp değerlendirilmesi gerekmektedir. Kapsam Geçerlik Ölçütü pek çok farklı bilim insanı tarafından ölçülmüş ve değerlendirilmiştir. Bu çalışmada Ayre ve Scally (2014)'nin hazırlamış olduğu Kapsam Geçerlik Ölçütü baz alınmıştır. Bu ölçüte göre  $\alpha=0,05$  anlamlılık düzeyinde 15 uzman için minimum 0.600 değer olması gerektiği Tablo 3.6.'da gösterilmiştir.

**Tablo 3.6.**  $\alpha=0,05$  Anlamlılık düzeyinde KGO'ların minimum/kritik değerleri ( $KG\ddot{O}= CVR_{critical}$ ) (Ayre ve Scally, 2014).

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	1.000	23	0.391
6	1.000	24	0.417
7	1.000	25	0.440
8	0.750	26	0.385
9	0.778	27	0.407
10	0.800	28	0.357
11	0.636	29	0.379
12	0.667	30	0.333
13	0.538	31	0.355
14	0.571	32	0.375
<b>15</b>	<b>0.600</b>	33	0.333
16	0.500	34	0.353
17	0.529	35	0.314
18	0.444	36	0.333
19	0.474	37	0.297
20	0.500	38	0.316
21	0.429	39	0.333
22	0.455	40	0.300

Yurdagül (2005), ölçülecek özelliğin birden fazla boyutta olduğunda Kapsam Geçerlilik İndeksinin de hesaplanması gerektiğini vurgulamıştır.

Hazırlanan 73 maddeli taslak ölçeğin KGO ve KGİ değerlerine Tablo 3.7.'de yer verilmiştir.

**Tablo 3.7.**  $\alpha=0,05$  Anlamlılık düzeyinde KGO'ların minimum/kritik değerleri ( $KG\ddot{O}= CVR_{critical}$ ) (Ayre ve Scally, 2014).

Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkarılmali	KGO	Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkarılmali	KGO
1	11	4		0,466	38	13	2		0,733
2	12	3		0,6	39	12	2	1	0,6
3	13	2		0,733	40	10	5		0,333
4	13	2		0,733	41	13	2		0,733
5	13	2		0,733	42	13	2		0,733
6	11	4		0,466	43	14		1	0,866
7	11	4		0,466	44	14	1		0,866
8	12	3		0,6	45	10	5		0,333
9	13	2		0,733	46	10	4	1	0,333
10	9	6		0,2	47	11	3	1	0,466
11	10	4	1	0,333	48	11	4		0,466
12	10	2	3	0,333	49	14		1	0,866
13	12	3		0,6	50	13	2		0,733
14	13	1	1	0,733	51	11	2	2	0,466
15	15			1	52	14	1		0,866
16	15			1	53	14	1		0,866
17	14	1		0,866	54	13	1	1	0,733
18	15			1	55	13		2	0,733
19	13	1	1	0,733	56	14		1	0,866
20	12	2	1	0,6	57	11	2	2	0,466
21	9	3	3	0,2	58	12	3		0,6
22	13	1	1	0,733	59	11	3	1	0,466
23	9	4	2	0,2	60	12	1	1	0,6
24	13	1	1	0,733	61	15			1
25	14	1		0,866	62	11	1	3	0,466
26	13	1	1	0,733	63	12	2	1	0,6
27	12	1	2	0,6	64	15			1
28	9	3	3	0,2	65	15			1
29	13	2		0,733	66	12	3		0,6
30	10	5		0,333	67	15			1
31	14		1	0,866	68	12	2	1	0,6
32	10	5		0,333	69	11	1	3	0,466
33	11	2	2	0,466	70	10	2	3	0,333
34	13		2	0,733	71	10	1	4	0,333
35	14	1		0,866	72	7	4	4	-0,066
36	13	2		0,733	73	8	4	2	0,066
37	12	3		0,6					

**Toplam Uzman Sayısı : 15**  
**Kapsam Geçerlilik Ölçütü (KGÖ) : 0.600**  
**Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGI) : 0.779**

Tablo 3.7.'ye baktığımızda, uzman görüşleri sonrasında taslak ölçekte kalması kararlaştırılan ( KGO minimum değeri 0.600'den üzeri olan ) değerlerin ortalaması ile elde edilen kapsam geçerlilik indeksinin (KGI) 0.779 olduğu görülmektedir.

Taslak ölçek için görüşlerine başvurulmuş uzman sayısı 15'tir. Ayre ve Scally (2014)'nin hazırlamış olduğu Kapsam Geçerlilik Ölçütü'ne göre  $\alpha=0,05$  anlamlılık düzeyinde 15 uzman için minimum değeri 0.600'dür (Bkz. Tablo 3.6). Uzman görüşleri sonrasında taslak ölçekte kalması kararlaştırılan ( KGO minimum değeri 0.600'den üzeri

olan ) değerlerin ortalaması ile elde edilen kapsam geçerlilik indeksi (KGİ) ise 0.779'tür. (Tablo 3.7.'de görülmektedir).

Uzman görüşleri sonrasında taslak ölçekte kalmaması kararlaştırılan toplam 26 madde bulunmaktadır. Bu maddeler şunlardır : 1, 6, 7, 10, 11, 12, 21, 23, 28, 30, 32, 33, 40, 45, 46, 47, 48, 51, 57, 59, 62, 69, 70, 71, 72, 73. Yetmiş üç (73) maddelik taslak ölçekten 26 madde çıkarıldıktan sonra geriye 47 madde kalmıştır. Bu aşamadan sonraki verilerin toplanması ve açımlayıcı faktör analizi 47 maddelik taslak ölçek üzerinden yapılmıştır.

### **3.3.1.3.2.Örgütsel dayanıklılık ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi ile yapı geçerliliği çalışmaları**

Bu bölümde MEB'e bağlı ilköğretim ve ortaöğretim devlet okullarının örgütsel dayanıklılıklarını belirlemek için geliştirilen ölçeğin faktör yüklerinin belirlenip faktör yapısını ve yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla 401 öğretmenden elde edilen veriler kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Uzman görüşler sonrasında 47 maddelik ölçme aracı farklı okullarda görev yapan 401 öğretmene uygulanmış ve veri seti elde edilmiştir. Elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına karar verebilmek için Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı ve Barlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Test sonucu KMO değerinin .98 olduğu görülmüştür.

Bu bulgu doğrultusunda, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için "mükemmel" olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Leech, Barrett ve Morgan, 2005; akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Ayrıca Barlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde, elde edilen ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ( $X^2(1081) = 20716,713; p < .01$ ). KMO ve Barlett Test sonuçları Tablo 3.8.'da yer almaktadır.

**Tablo 3. 8. Örgütsel dayanıklılık ölçeğinin KMO ve Bartlett test sonuçları**

<b>KMO Testi</b>		,980
<b>Barlett Küresellik Testi</b>	Ki-Kare	20716,713
	Sd	1081
	p.	,000

Örgütsel dayanıklılık ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleşme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir.

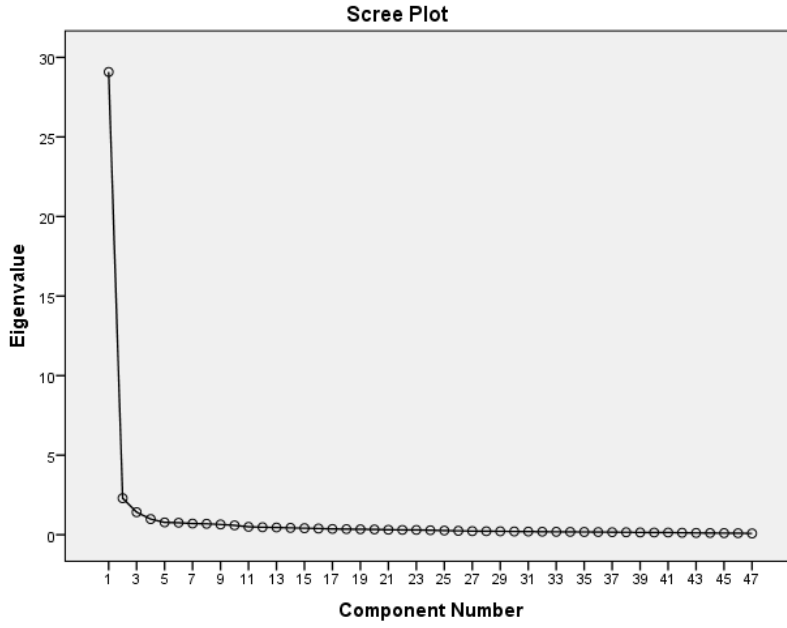
Yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak alınan 35 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan üç bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin toplam varyansa yaptıkları katkı %69.77dir. Söz konusu bu üç bileşen, gerek açıklanan toplam varyans tablosu ve gerekse yamaç-birikinti grafiği de incelenerek, toplam varyansa yaptıkları katkının önemi çerçevesinde değerlendirildiğinde, üç bileşenin varyansa önemli bir katkı yaptığı görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi-açıklanan toplam varyans Tablo 3.9'da gösterilmektedir.

**Tablo 3.9.** AFA - Açıklanan toplam varyans

		Başlangıç Özellikleri			Çıkarılmış Kareli Yüklerin Toplamı			Döndürülmüş Kareli Yüklerin Toplamı		
		Açıklanan			Açıklanan			Açıklanan		
		Varyans	Kümülatif		Varyans	Kümülatif		Varyans	Kümülatif	
M	Toplam	%	%	Toplam	%	%	Toplam	%	%	
1	29,084	61,881	61,881	29,084	61,881	61,881	13,723	29,197	29,197	
2	2,296	4,884	66,765	2,296	4,884	66,765	10,007	21,291	50,488	
3	1,415	3,011	69,776	1,415	3,011	69,776	9,065	19,288	69,776	

Tablo 3.9'da da görüldüğü üzere 3 faktörün toplam varyansı açıklama oranı %69,77'dir. Toplam varyansın kaç olması gerektiği ile ilgili alanyazında pek çok farklı görüş bulunmaktadır. %30 ila %40 arasında olan toplam varyans analizlerinde, açıklanamayan varyans miktarının yüksek düzeyde olduğu (Tinsley ve Tinsley, 1987); %50 oranında açıklanan toplam varyansın kabul edilebilir olduğu (Beavers vd., 2013); ayrıca açıklanan varyans oranının en az %50 olması gerektiği (Merenda, 1997) bunlardan bazılarıdır. Örgütsel dayanıklılık ölçeği alt boyutları incelendiğinde 1.faktörün toplam varyansın %29,197'sini, 2.faktörün toplam varyansın %21,291'ini, 3.faktörün toplam varyansın %19,288'ini açıkladığı ve toplam varyans oranının %69,776 olduğu görülmektedir.

Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği'ne ait çizgi grafiği Şekil 3.2.'de gösterilmiştir. Şekil 2.'deki çizgi grafiğine bakıldığında ilk üç faktör sonrası eğimin yatay seyir izlediği anlaşılmaktadır. Bu kısımdan sonra faktörlerin varyansa yapmış olduğu katkıların aynı oranda ve küçük olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2011). Field (2009)'e göre ise çizgi grafiğinde faktör yapısını belirleme noktası olarak, keskin kırılma noktalarının sona erip yatay şekil almaya başladığı nokta ölçüt olarak alınmaktadır. Bu anlamda da 3 boyutlu bir yapı ortaya çıktığı söylenebilir.



**Şekil 3.2.** Örgütsel dayanıklılık ölçeği AFA verileri için çizgi grafiği

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında örgütsel dayanıklılık ölçeğinin faktör yük değerleri kabul düzeyi .32 olarak belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi 3 kez tekrarlanmıştır. İlk döndürmede binişik olan 9 madde (9, 15, 19, 20, 21, 32, 34, 39, 45. maddeler) çıkarılmıştır. İkinci döndürmede binişik 2 madde (6, 43. maddeler) çıkarılmıştır. Üçüncü döndürmede ise binişik bir madde (18. madde) çıkarılmıştır. Üçüncü döndürme sonucunda 35 maddeden oluşan 3 boyutlu bir ölçek elde edilmiştir.

Bu 12 maddenin (6.-9.-15.-18.-19.-20.-21.-32.-34.-39.-43. ve 45. maddeler) analiz dışı bırakılması sonucunda elde edilen faktör deseni, maddelerin faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansları Tablo 3.10.'de verilmiştir.

**Tablo 3.10.** Örgütsel dayanıklılık ölçeğinin faktör deseni (Dik Döndürme-Varimax)

Önceki Madde Numarası	Yeni Madde Numaraları	1. Faktör (Uyum)	2.Faktör (Sağlamlık)	3.Faktör (Çeviklik)	Ortak Faktör Varyansı (H <sup>2</sup> )
Soru27	M1	,788			.807
Soru28	M2	,782			.793
Soru36	M3	,781			.806
Soru38	M4	,772			.757
Soru40	M5	,769			.761
Soru47	M6	,751			.750
Soru37	M7	,718			.714
Soru26	M8	,708			.660
Soru24	M9	,679			.610
Soru22	M10	,674			.781
Soru16	M11	,669			.758
Soru31	M12	,663			.744
Soru17	M13	,655			.719
Soru23	M14	,653			.806
Soru29	M15	,647			.647
Soru30	M16	,643			.752
Soru33	M17	,611			.673
Soru46	M18	,609			.744
Soru44	M19	,599			.689
Soru13	M20		,813		.768
Soru14	M21		,787		.743
Soru12	M22		,762		.702
Soru25	M23		,760		.717
Soru42	M24		,753		.711
Soru35	M25		,681		.736
Soru41	M26		,662		.743
Soru8	M27		,535		.451
Soru1	M28			,800	.792
Soru4	M29			,745	.804
Soru3	M30			,743	.821
Srou2	M31			,723	.813
Soru5	M32			,660	.721
Soru11	M33			,616	.740
Soru7	M34			,591	.682
Soru10	M35			,565	.640

Tablo 3.10. incelendiğinde faktör yük değerlerinin büyükten küçüğe doğru sıralandığı görülmektedir. Maddeler ile alt boyutları arasındaki ilişkiyi açıklayan katsayılar yük değerleridir ve faktör yapısı oluşmasında katkıda bulurlar. Bu çalışmada alt kesme noktası olarak ,32 kabul edilmiştir. Birden fazla faktörde yük alan maddeler çıkarılmıştır.

Tablo 3.10.'da maddelerin kendi faktörleri altında toplandığı görülmektedir. Faktör yük değerleri 1. faktör için .59 ile .78 arasında , 2.faktör için .53 ile .81 arasında ve 3.faktör için .56 ile .80 arasında değiştiği görülmektedir.

### **3.3.1.3.3. Örgütsel dayanıklılık ölçeğinin altboyutlarının isimlendirilmesi**

Bu aşamada maddelerin içerikleri dikkate alınmıştır. Boyutlar isimlendirilirken madde numaraları küçükten büyüğe doğru sıralandırılmıştır.

#### **3.3.1.3.3.1. Uyum**

Ölçek maddelerinin boyutları küçükten büyüğe doğru sıralandırıldığında, 16-17-22-23-24-26-27-28-29-30-31-33-36-37-38-40-44-46-47 numaralı maddeler birinci alt boyutu oluşturmaktadır. Maddelerin tamamı örgütün karşılaştığı kaotik durumlar sonrası uyum sağlaması ve ona göre tepki oluşturması ile ilgilidir. Bundan dolayı bu alt boyuta uyum (adaptasyon) adı verilmiştir.

#### **3.3.1.3.3.2. Sağlamlık**

Ölçek maddelerinin boyutları küçükten büyüğe doğru sıralandırıldığında 8-12-13-14-25-35-41-42 numaraları maddeler ikinci alt boyutu oluşturmaktadır. Maddeler gözden geçirildiğinde örgütün ani ya da kaotik durum karşısında işleyişini bozmadan devam etmesini, duruma karşı tepki geliştirmesini ve çok fazla yıpranma olmadan kalmasını gibi durumları ifade ettiği için bu alt boyut sağlamlık alt boyutu olarak adlandırılmıştır.

#### **3.3.1.3.3.3. Çeviklik**

Ölçek maddelerinin boyutları küçükten büyüğe doğru sıralandırıldığında 1-2-3-4-5-7-10-11 numaralı maddeler üçüncü boyutu oluşturmaktadır. Maddeler incelendiğinde örgütün ani ve kaotik olay karşısında çabuk, seri ve düzenli bir şekilde cevap verdiği görülmektedir. Bundan dolayı bu boyut çeviklik alt boyutu olarak adlandırılmıştır.

**Tablo 3.11. Örgütsel dayanıklılık ölçeği – Açımlayıcı faktör analizi sonuçları**

<i>Boyut Adı</i>	<i>Faktör Yüğü</i>
<b><i>Olağanüstü ya da kaotik durumlar ortaya çıktığında, çalışmakta olduğum okulda;</i></b>	
1. <b><i>Uyum</i></b> $\alpha=0,978$	
M1 Öğretmenlerin motivasyonuna olumsuz etki eden durumlara anında müdahale edilir.	,788
M2 Öğretmenler, mümkün olduğunca kararlara katılır.	,782
M3 Yöneticiler, öğretmenler için iyi bir rol modeldir.	,781
M4 Yöneticiler sorunları aktif bir şekilde dinler.	,772
M5 Öğretmenler, okul yönetiminin en uygun tepkiyi vereceğinden emindir.	,769
M6 Motivasyonun kolay kaybolmadığı bir iklim hakimdir.	,751
M7 Öğretmenler yeni / özgün bir proje ortaya koyduklarında takdir edilir.	,718
M8 Kurumun çalışmalarını aksatmaması için geçmişteki olumsuz olaylar tekrar gündeme getirilmez.	,708
M9 Öğretmenler üzerinde iş yoğunluğu baskısı hissettirilmemeye çalışılır	,679
M10 Başarı ve gelişim için öğretmenler ile beyin fırtınası yapılmasına imkan sağlayan bir ortam mevcuttur.	,674
M11 Öğretmenleri güdüleyen bir ortam oluşturulur	,669
M12 Bilgi akışının sağlıklı gerçekleştiği bir çalışma ortamı mevcuttur.	,663
M13 Öğretmenlerin fikirlerini açık bir şekilde paylaşmasını sağlayan bir ortam oluşturulur.	,655
M14 Çatışma yerine birlikte çalışmayı destekleyen normlar geliştirilmiştir.	,653
M15 Tüm eğitim paydaşları (Öğretmenler, öğrenciler ve veliler ) arasında etkili bir iletişim kurulur.	,647
M16 Öğretmenlerin etkili iletişim kurabildiği bir çalışma ortamı mevcuttur.	,643
M17 Gerekli kuruluşlar ile olabildiğince erken işbirliği gerçekleştirilir	,611
M18 Farklı seçenekler ortaya koyularak kurumun yararına sonuçların elde edilmesi sağlanır.	,609
M19 Geçmişteki olumsuz olaylardan ders alınarak bu durumdan gelecekteki bir sorunun çözümünde faydalanılır	,599
2. <b><i>Sağlamlık</i></b> $\alpha =0,925$	
M20 Eğitim-öğretim faaliyetlerinin zamanında tamamlanması sağlanır	,813
M21 Eğitim öğretim faaliyetleri aksatmadan devam ettirilir	,787
M22 Öğretmenler kriz durumlarında bile işlerini özveri ile yapar.	,762
M23 Öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinin etkililiğini arttıracak donanıma sahiptir.	,760
M24 Öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerinde yeni yöntem ve teknik kullanmaya açıktır.	,753
M25 Öğretmenler , kurumun karşılaştığı problemleri kendi problemleri gibi görüp çözüm önerileri üretir	,681
M26 Öğretmenler, nasıl bir yol izleyeceklerini bilirler	,662
M27 Ders saati dışında da gönüllü olarak hizmet etmek isteyen öğretmenler mevcuttur	,535
3. <b><i>Çeviklik</i></b> $\alpha =0,951$	
M28 Acil eylem planı devreye sokulur	,800
M29 Olabildiğince erken eyleme geçilir	,745
M30 Yapılacak işlemler öncelik sırasına koyulur.	,743
M31 Problem mümkün olduğunca erken teşhis edilir.	,723
M32 Yönetici tarafından alternatif çözüm önerileri sunulur.	,660
M33 Eğitim faaliyetlerini sürdürebilmek için alternatif planlar mevcuttur.	,616
M34 Problemin çözümüne yönelik enerji harcanır.	,591
M35 İnsan kaynakları (öğretmen-hizmetli-okul aile birliği) birlikte eyleme geçirilir.	,565
<b><i>Açıklanan Toplam Varyans = % 69,77</i></b>	

MEB ilköğretim ve ortaöğretim devlet kurumları için hazırlanan Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği'nin güvenilirliğini ölçmek için 401 öğretmenden elde edilen veriler ışığında Cronbach's Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Bunda göre Ölçek uyum boyutu Cronbach's Alfa katsayısı 0,978, sağlamlık boyutu Cronbach's Alfa katsayısı 0,925, çeviklik boyutu Cronbach's Alfa katsayısı 0,951 olarak bulunmuştur. Sonuçlardan örgütsel dayanıklılık ölçeğinin güvenilirliğinin yüksek olduğu kararına varılmıştır.

Örgütsel dayanıklılık ölçeğinin altboyutlarının isimlendirilmesinden sonra ortaya çıkan açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3.11.'da verilmiştir.

### 3.3.1.3.4. Örgütsel dayanıklılık ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi

MEB'e bağlı ilköğretim ve ortaöğretim devlet okulları için örgütsel dayanıklılık ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmek üzere açımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için 361 öğretmenden veriler toplanmıştır.

DFA analizine geçmeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış olup çarpıklık değeri -,648; basıklık değeri ,014 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değeri +1.0 ila -1.0 arasında olması, verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bu açıklamalara göre verilerimizin normal dağılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Veriler Tablo 3.12.'de gösterilmektedir.

**Tablo 3.12.** Normallik testi

	Tanımlayıcı İstatistikleri				
	N Statistics	Çarpıklık ( Skewness ) Statistics Std. Error		Basıklık ( Kurtosis ) Statistics Std. Error	
Toplam (Listwise)	361	-,648	,128	,014	,256
Uyum Boyutu	361	-,680	,128	-,075	,256
Sağlamlık Boyutu	361	-,844	,128	,923	,256
Çeviklik Boyutu	361	-,859	,128	,290	,256

Verilerimizin normal dağılım gösterdikleri anlaşıldıktan sonra DFA uygulamasına geçilmiştir.

Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği DFA çalışmasına katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 3.13'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.13.** Örgütsel dayanıklılık ölçeği DFA çalışmasına katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin bulgular

<b>Özellik</b>	<b>Değişken</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	197	54,6	
	Erkek	164	45,4	
	Toplam	361	100,0	
<b>Medeni Durum</b>	Evli	255	70,6	
	Bekar	106	29,4	
	Toplam	361	100,0	
<b>Yaş</b>	20-25	14	3,9	
	26-30	55	15,2	
	31-35	93	25,8	
	36-40	79	21,9	
	41-45	69	19,1	
	46 ve üstü	51	14,1	
	Toplam	361	100,0	
	<b>Mesleki Kıdem</b>	0-1 yıl	15	4,2
		1-3 yıl	24	6,6
		4-7 yıl	70	19,4
8-10 yıl		77	21,3	
11-15 yıl		56	15,5	
16-20 yıl		53	14,7	
21-25 yıl		42	11,6	
25 ve üstü yıl		24	6,6	
Toplam		361	100,0	
<b>Okul Düzeyi</b>		İlkokul	108	29,9
	Ortaokul	93	25,8	
	Lise	160	44,3	
	Toplam	361	100,0	
	<b>Okuldaki Öğretmen Sayısı</b>	1-5 kişi	3	,8
6-10 kişi		28	7,8	
11-15 kişi		47	13,0	
16-20 kişi		36	10,0	
21-25 kişi		63	17,5	
26-30 kişi		57	15,8	
31-40 kişi		29	8,0	
40-50 kişi		25	6,9	
51 ve üzeri kişi		73	20,2	
Toplam		361	100,0	
<b>Mevcut Okulda Görev Süresi</b>		0-1 Yıl	73	20,2
	1-3 Yıl	95	26,3	
	4-7 Yıl	109	30,2	
	8-10 Yıl	37	10,2	
	11-15 Yıl	28	7,8	
	16-20 Yıl	13	3,6	
	21-25 Yıl	4	1,1	
	25 yıl ve üstü	2	,6	
	Toplam	361	100,0	

**Tablo 3. 12.** (Devam) *Örgütsel dayanıklılık ölçeği DFA çalışmasına katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin bulgular*

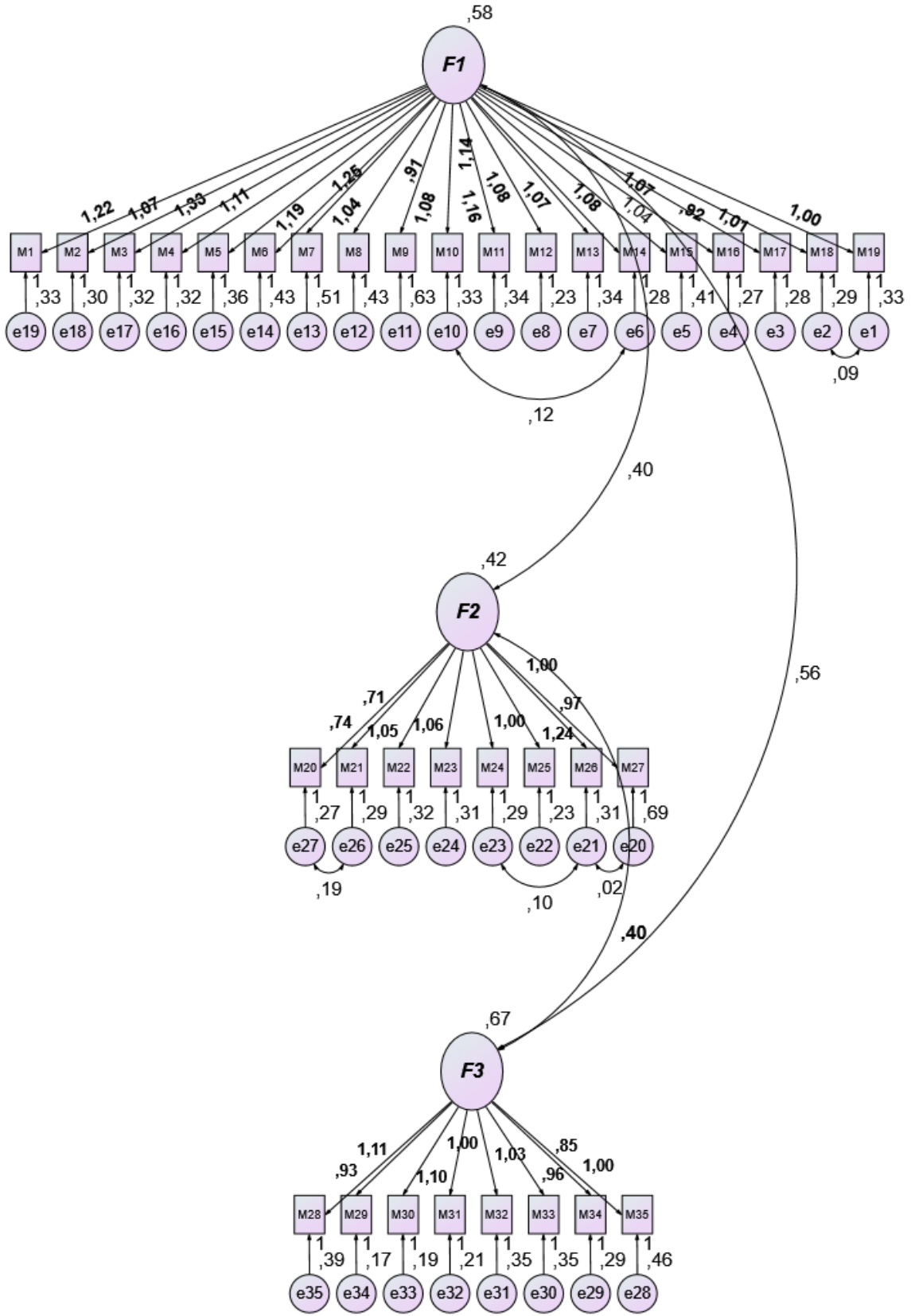
<b>Özellik</b>	<b>Değişken</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	299	82,8
	Yüksek Lisans	59	16,3
	Doktora	3	0,8
	Toplam	361	100,0
<b>Mevcut Müdür İle Çalışma Süresi</b>	0-1 Yıl	26	7,2
	1-2 Yıl	161	44,6
	3-4 Yıl	86	23,8
	5 ve üzeri yıl	88	24,4
	Toplam	361	100,0
	Meslek Dersleri Öğretmeni	23	6,4
	İhl Meslek Dersleri Öğretmenleri	37	10,2
<b>Branş</b>	Yetenek Dersi Öğretmenleri	16	4,4
	Sözel Ders Öğretmenleri	75	20,8
	Sayısal Ders Öğretmenleri	69	19,1
	Yabancı Dil Öğretmenleri	42	11,6
	Pdr-Felsefe-Özel Eğitim Öğretmenleri	17	4,7
	Sınıf Öğretmenleri	82	22,7
	Toplam	361	100,0

Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği DFA çalışmasına katılan 361 öğretmene ait demografik bilgilerin bulunduğu Tablo 3.13. incelendiğinde çalışmaya katılan 361 öğretmenin;

- ✓ 197'sinin (%54,6) kadın, 164'ünün (%45,4) erkek olduğu,
- ✓ 255'inin (70,6) evli, 106'sının (29,4) bekar olduğunu,
- ✓ 14'ünün (%3,9) 20-25 yaş aralığında, 55'inin (%15,2) 26-30 yaş aralığında, 93'ünün (%25,8) 31-35 yaş aralığında, 79'unun (%21,9) 36-40 yaş aralığında, 69'unun (%19,1) 41-45 yaş aralığında, 51'inin (%14,1) 46 ve üstü yaşta olduğu,
- ✓ 15'inin (%4,2) 0-1 yıl, 24'ünün (%6,6) 1-3 yıl, 70'inin (%19,4) 4-7 yıl, 77'sinin (%21,3) 8-10 yıl, 56'sının (%15,5) 11-15 yıl, 53'ünün (%14,7) 16-20 yıl, 42'sinin (%11,6) 21-25 yıl, 24'ünün (%6,6) 25 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip oldukları,

- ✓ 108'inin (%29,9) ilkokulda, 93'ünün (%25,8) ortaokulda, 160'ının (%44,3) lisede görev yaptığı,
- ✓ 299'unun (%82,8) lisans mezunu, 59'unun (%16,3) yüksek lisans mezunu, 3'ünün (%0,8) doktora mezunu olduğu,
- ✓ 73'ünün (%20,2) 0-1 yıl, 95'inin (%26,3) 1-3 yıl, 109'unun (%30,2) 4-7 yıl, 37'sinin (%10,2) 8-10 yıl, 28'inin (%7,8) 11-15 yıl, 13'ünün (%3,6) 16-20 yıl, 4'ünün (%1,1) 21-25 yıl, 2'sinin (%0,6) 25 yıl ve üstü bulunduğu okulda görev süresine sahip olduğu,
- ✓ 3'ünün (%0,8) 1-5 kişi, 28'inin (%7,8) 6-10 kişi, 47'sinin (%13,0) 11-15 kişi, 36'sının (%10,0) 16-20 kişi, 63'ünün (%17,5) 21-25 kişi, 57'sinin (%15,8) 26-30 kişi, 29'unun (%8,0) 31-40 kişi, 25'inin (%6,9) 40-50 kişi, 73'ünün (%20,2) 51 ve üzeri kişinin bulunduğu okulda görev yaptıkları,
- ✓ 26'sının (%7,2) 0-1 yıl, 161'inin (%44,6) 1-2 yıl, 86'sının (%23,8) 3-4 yıl, 88'inin (%24,4) 5 ve üzeri yıl mevcut okul müdürü ile çalıştığı,
- ✓ 23'ünün (%6,4) meslek ders öğretmeni, 37'sinin (%10,2) İHL meslek ders öğretmeni, 16'sının (%4,4) yetenek ders öğretmeni, 75'inin (%20,8) sözel ders öğretmeni, 69'unun (%19,1) sayısal ders öğretmeni, 42'sinin (%11,6) yabancı dil öğretmeni, 17'sinin (%4,7) pdr-özel eğitim öğretmeni, 82'sinin (%22,7) sınıf öğretmeni olarak görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

MEB'e bağlı ilköğretim ve ortaöğretim devlet okulları için geliştirilen örgütsel dayanıklılık ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ortaya çıkan değişkenler arası ilişkiler Şekil 3.3.'te sunulmuştur. Şekil 3.3.'te birinci faktör "uyum" boyutunu, ikinci faktör "sağlamlık" boyutunu, üçüncü faktör "çeviklik" boyutunu temsil etmektedir. Analizler neticesinde, ölçek maddelerin örtük değişkenleri açıklamada uygun değerlere sahip olduğu gözlemlenmiştir.



Şekil 3.3. Örgütsel dayanıklılık ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ortaya çıkan değişkenler arasındaki ilişkiler.

MEB'e bağılı ilköğretim ve ortaöğretim devlet okulları için geliştirilen Örgütsel Dayanıklılık Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi uygulaması neticesinde ölçekte yer alan maddelerinin örtük değişkenleri açıklama konusunda yeterli standardize değerlere sahip oldukları görülmüştür. Örgütsel dayanıklılık ölçeğinin uyum değerlerine Tablo 3.14.'te yer verilmiştir.

**Tablo 3.14.** Örgütsel dayanıklılık ölçeği DFA uyum indeksleri

Uyum ölçütü	Kabul edilebilir değer	Kaynak	Çalışmadaki Değer
Örneklem Büyüklüğü	Madde (35*5=175)	Kass ve Tinsley (1979); Tanaka (1987)	361
X <sup>2</sup> /sd ( X <sup>2</sup> =1730,750 ) ( Sd=552 )	Madde (35*10=350) 0 ≤ X <sup>2</sup> /sd ≤ 5 0 ≤ X <sup>2</sup> /sd ≤ 2,5 0 ≤ X <sup>2</sup> /sd ≤ 3	Kline (2011) Jöreskog (1969) Kline (2011) Sümer (2000)	3,13
RMSEA	0,05 ≤ RMSEA ≤ 0,08	Hooper, Coughlan ve Mullen (2008, s.54); MacCallum, Browne ve Sugawara (1996); Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)	0,07
SRMR	SRMR ≤ 0,10	Browne ve Cudeck (1993); Hu ve Bentler (1999); Worthington ve Whittaker (2006; s.828)	0,04
CFI	0,90 ≤ CFI ≤ 1,00	Hu ve Bentler (1999); Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003); Steiger (2007)	0,90
TLI	0,90 ≤ TLI ≤ 1,00	Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003); Steiger (2007); Tucker ve Lewis (1973)	0,89
IFI	0,90 ≤ IFI ≤ 0,95	Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996).	0,90
RMR	RMR ≤ 0,50	Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005).	0,04

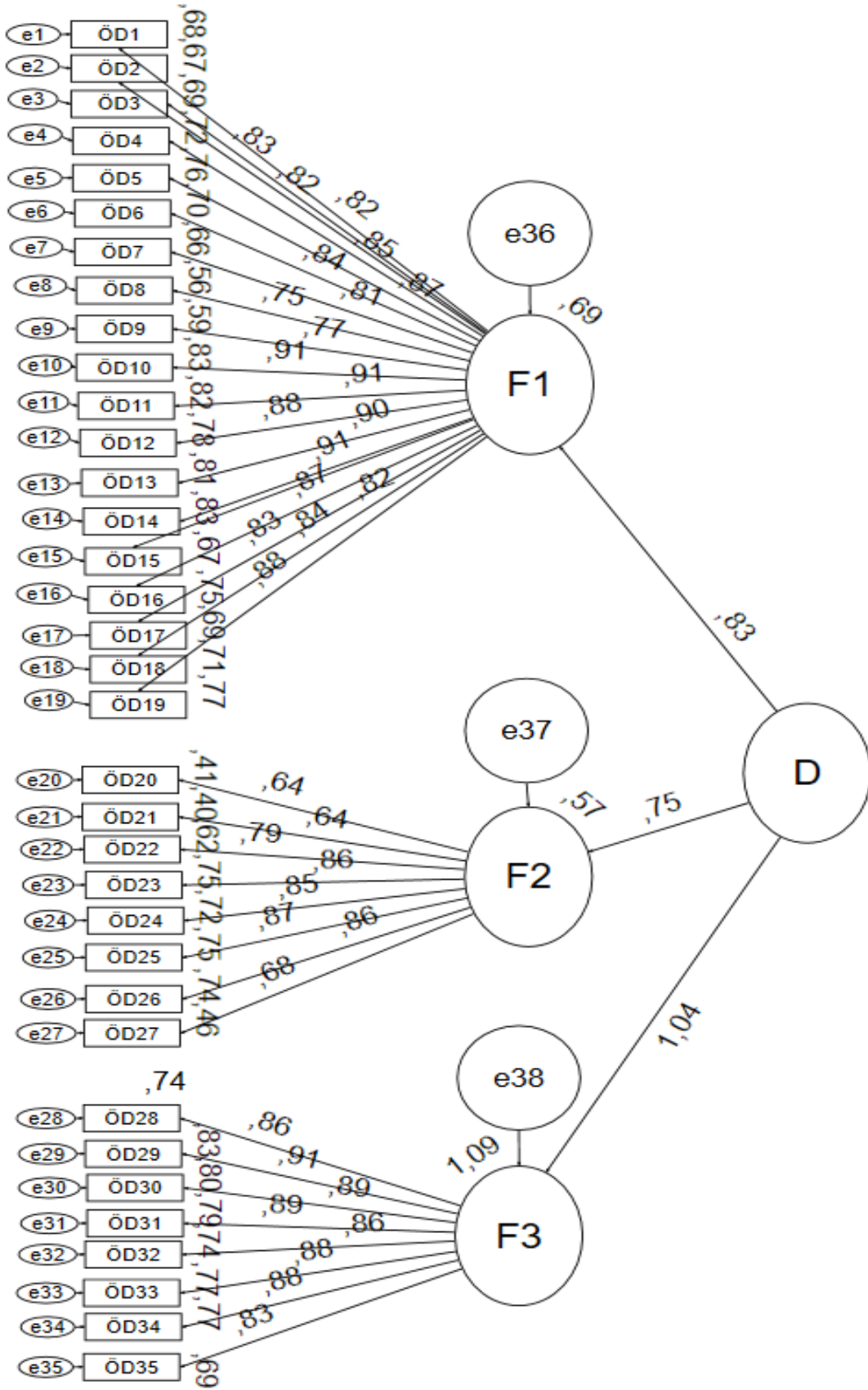
Alanyazında uyum indeklerinden hangilerinin rapor edilmesi ile ilgili ortak bir kanaat yer almamaktadır. Kline (2011), örneklem büyüklüğünün madde sayısının on katı kadar olması gerektiğini ancak 200'den daha az olmaması gerektiğini belirtirken, Kass ve Tinsley (1979) ve Tanaka (1987) ise örneklem büyüklüğünün madde sayısının 5 katı kadar olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Yılmaz ve Çelik (2009), RMSEA değerinin 0,06 ve 0,08 arasında olması gerektiğini; Kline (2011), S-RMR değerinin 0,06 ile 0,08 arasında olması gerektiğini; Munro (2005); Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, (2016) CFI değerinin 0,90 ile 0,96 arasında olması gerektiğini; Kline (2011), IFI değerinin 0,90 ile 0,96 arasında olması

gerektiğini; Jöreskog (1969),  $X^2/sd$  değerinin 5'ten küçük olmasının kabul edilebilir bir kriter olarak belirtmişlerdir. Bütün bu verilere göre MEB'e bağlı ilköğretim ve ortaöğretim devlet okulları için geliştirilen Örgütsel Dayanıklılık Ölçeğine ait birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum değerleri genel anlamda kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığı anlaşılmaktadır.

MEB'e bağlı ilköğretim ve ortaöğretim devlet okulları için geliştirilen Örgütsel Dayanıklılık Ölçeğinin yapısının hem örneklem büyüklüğü açısından (Kass ve Tinsley, 1979; Tanaka, 1987; Kline,2011; Büyüköztürk, 2011) ; hem de RMSEA değeri ( ,077); SRMR değeri ( ,044); CFI değeri ( ,906); IFI değeri ( ,906 ); RMR değeri (,041); açısından doğrulandığı gözlemlenmiştir.

Örgütsel dayanıklılık Ölçeği'nin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum, sağlamlık ve çeviklik boyutlarının birlikte bir üst kavram olan dayanıklılık değişkenini temsil ettiğini göstermek amacıyla ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2011). İncelenen modele dayanak olarak birinci düzey faktör analizindeki gizil değişkenler arasındaki ilişkiler baz alınmıştır. Analiz sonucunda, dayanıklılık değişkeninin birinci düzey değişkenlerde açıkladığı varyanslar ortaya konulmuştur. Örgütsel Dayanıklılık Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Bağlantı Diyagramı (Standart Katsayıları) Şekil 3.4.'te gösterilmiştir.



Şekil 3.4. Örgütsel dayanıklılık ölçeğinin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi bağlantı diyagramı (standart katsayıları)

Şekil 3.4. incelendiğinde  $F_1$  gizli değişkeni için faktör yükleri ,75-,91 arasında,  $F_2$  gizli değişkeni için faktör yükleri ,64-,87 arasında,  $F_3$  gizli değişkeni için faktör yükleri ,83-,91 arasında, D gizli değişkeni için faktör yükleri ,75–1,05 arasında değiştiği görülmektedir. Burada  $F_1$  uyum alt boyutunu,  $F_2$  sağlamlık alt boyutunu,  $F_3$  ise çeviklik alt boyutunu, D ise dayanıklılık değişkenini temsil etmektedir.

Modelin doğrulanıp doğrulanmadığını konusunda karar verebilmek için elde edilen analiz sonuçları incelenmiş ve Tablo 3.15.'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.15.** Örgütsel dayanıklılık ölçeğinin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi

Uyum ölçütü	Kabul edilebilir değer	Kaynak	Çalışmadaki Değer
Örneklem Büyüklüğü	Madde (35*5=175)	Kass ve Tinsley (1979); Tanaka (1987)	361
$X^2/sd$ ( $X^2=1730,750$ ) ( $Sd=552$ )	Madde (35*10=350) $0 \leq X^2/sd \leq 5$ $0 \leq X^2/sd \leq 2,5$ $0 \leq X^2/sd \leq 3$	Kline (2011) Jöreskog (1969) Kline (2011) Sümer (2000)	3,71
RMSEA	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	Hooper, Coughlan ve Mullen (2008, s.54); MacCallum, Browne ve Sugawara (1996); Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)	0,08
SRMR	$SRMR \leq 0,10$	Browne ve Cudeck (1993); Hu ve Bentler (1999); Worthington ve Whittaker (2006; s.828)	0,07
CFI	$0,90 \leq CFI \leq 1,00$	Hu ve Bentler (1999); Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003); Steiger (2007)	0,90
TLI	$0,90 \leq TLI \leq 1,00$	Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003); Steiger (2007); Tucker ve Lewis (1973)	0,90
IFI	$0,90 \leq IFI \leq 0,95$	Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996).	0,90

Tablo 3.15. incelendiğinde, örgütsel dayanıklılık ölçeğinin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Ki-kare Uyum Testi (17012.402) serbestlik derecelerine oranının (557) 3.7; Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) değeri .90; Bollen Incremental Uyum İndeksi (IFI) değeri .90; Tahmin Hatalarının Ortalamasının, Karekökü (RMSEA) değerinin .08; Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının

Karekökü (SRMR) değeri .07; Tucker Lewis İndeksi TLI değeri .90 olduğu tespit edilmiştir. Bulgular neticesinde ölçeğin üç faktörlü yapısının yeterli uyum değerlerine sahip olduğu tespit edilmiştir (Hu ve Bentler,1999; Kline, 2005; Schreiber vd., 2006).

### **3.3.2.Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ölçeği**

Bu araştırmada Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği, Erçetin, Potas, Açıkalm, Turan ve Bisaso (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, toplam 38 madde ve (1) “Liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır”( 1-9. maddeler), (2) “Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez”(10-18. maddeler), (3) “Liderlik olgusunun kesikliği”(19-28. maddeler), (4) ‘Liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır’( 29-38. maddeler) olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır.

#### **3.3.2.1.Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ölçeği doğrulayıcı faktör analizi**

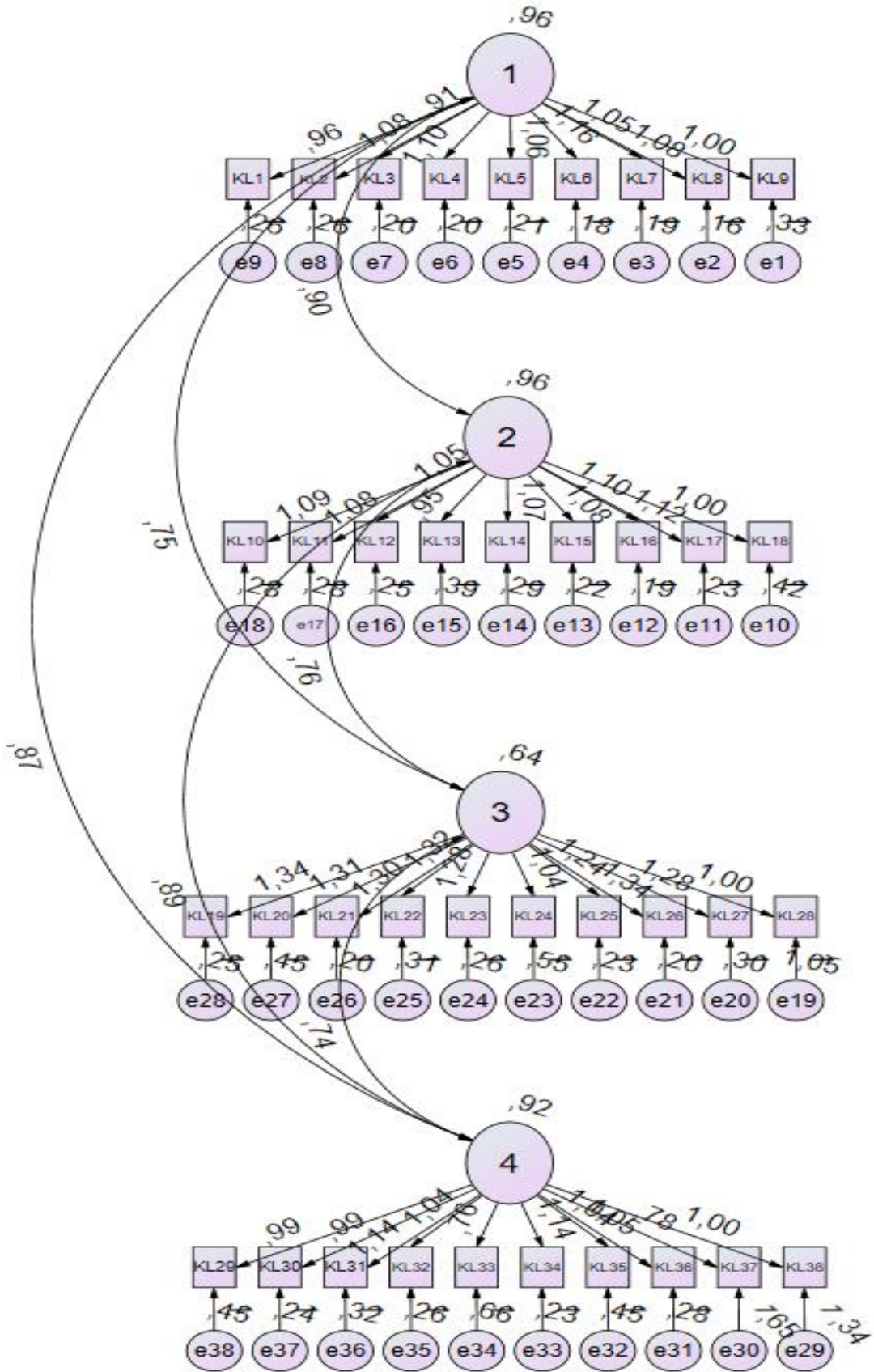
Kuramsal anlamda ölçek yapısı daha önceden test edildiği ve geçerliliği kanıtlandığı için bu çalışmada kullanılan verilere özgü okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ölçeğinin DFA (Doğrulayıcı faktör Analizi) gerçekleştirilmiştir. DFA çalışmasına ilköğretim ve ortaöğretim devlet okullarından toplam 409 öğretmen katılmıştır. Analiz sonuçlarının mükemmel yakın ve kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmüştür. İlgili analiz sonuçları Tablo 3.16.'da verilmiştir.

Elde edilen verilere göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ölçeği dört faktörlü yapısının oldukça ideal değerler ortaya koyduğu görülmüştür. Bu sonuçların ardından bir sonraki aşama olan kuantum liderlik davranışları ölçeğinin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanması yapılmıştır. Ardından çalışma kapsamında kullanılan öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin analizlerine geçilmiştir.

**Tablo 3. 16.** Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ölçeği DFA uyum indeksleri

Uyum ölçütü	Kabul edilebilir değer	Kaynak	Çalışmadaki Değer
Örnekleme Büyüklüğü	Madde (35*5=175)	Kass ve Tinsley (1979); Tanaka (1987)	409
$X^2/sd$ ( $X^2=2242,767$ ) ( $Sd=659$ )	Madde (35*10=350) $0 \leq X^2/sd \leq 5$ $0 \leq X^2/sd \leq 2,5$ $0 \leq X^2/sd \leq 3$	Kline (2011) Jöreskog (1969) Kline (2011) Sümer (2000)	3,40
RMSEA	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	Hooper, Coughlan ve Mullen (2008, s.54); MacCallum, Browne ve Sugawara (1996); Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)	0,07
SRMR	$SRMR \leq 0,10$	Browne ve Cudeck (1993); Hu ve Bentler (1999); Worthington ve Whittaker (2006; s.828)	
CFI	$0,90 \leq CFI \leq 1,00$	Hu ve Bentler (1999); Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003); Steiger (2007)	0,92
TLI	$0,90 \leq TLI \leq 1,00$	Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003); Steiger (2007); Tucker ve Lewis (1973)	0,92
IFI	$0,90 \leq IFI \leq 0,95$	Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996).	0,92
RMR	$RMR \leq 0,50$	Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005).	0,03

Şekil 3.5.'te Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ortaya çıkan değişkenler arasındaki ilişkiler gösterilmektedir.



Şekil 3.5. Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ortaya çıkan değişkenler arasındaki ilişkiler

### 3.3.2.2. Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ölçeği güvenirlik analizi

Kuramsal anlamda ölçek yapısı daha önceden test edildiği ve geçerliliği kanıtlandığı için bu çalışmada kullanılan verilere özgü okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ölçeğinin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucundan ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ,987 olarak elde edilmiştir. Verilerden elde edilen sonuçlara bakılarak Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği'nin bu araştırma kapsamında kullanılmasının güvenilir olduğu söylenebilir.

### 3.3.3. Öğretmen performans değerlendirme ölçeği

Bu çalışmada Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği, Özgenel, M. (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, toplam 34 madde ve (1) “Alan bilgisi”( 1-4. maddeler), (2) “Öğrenme-öğretme sürecini hazırlama”(5-10. maddeler), (3) “İletişim”(11-15. maddeler), (4) “Öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim”( 16-24. maddeler) ve (5) “Mesleki tutum ve değerler”( 25.-34. maddeler ) olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır.

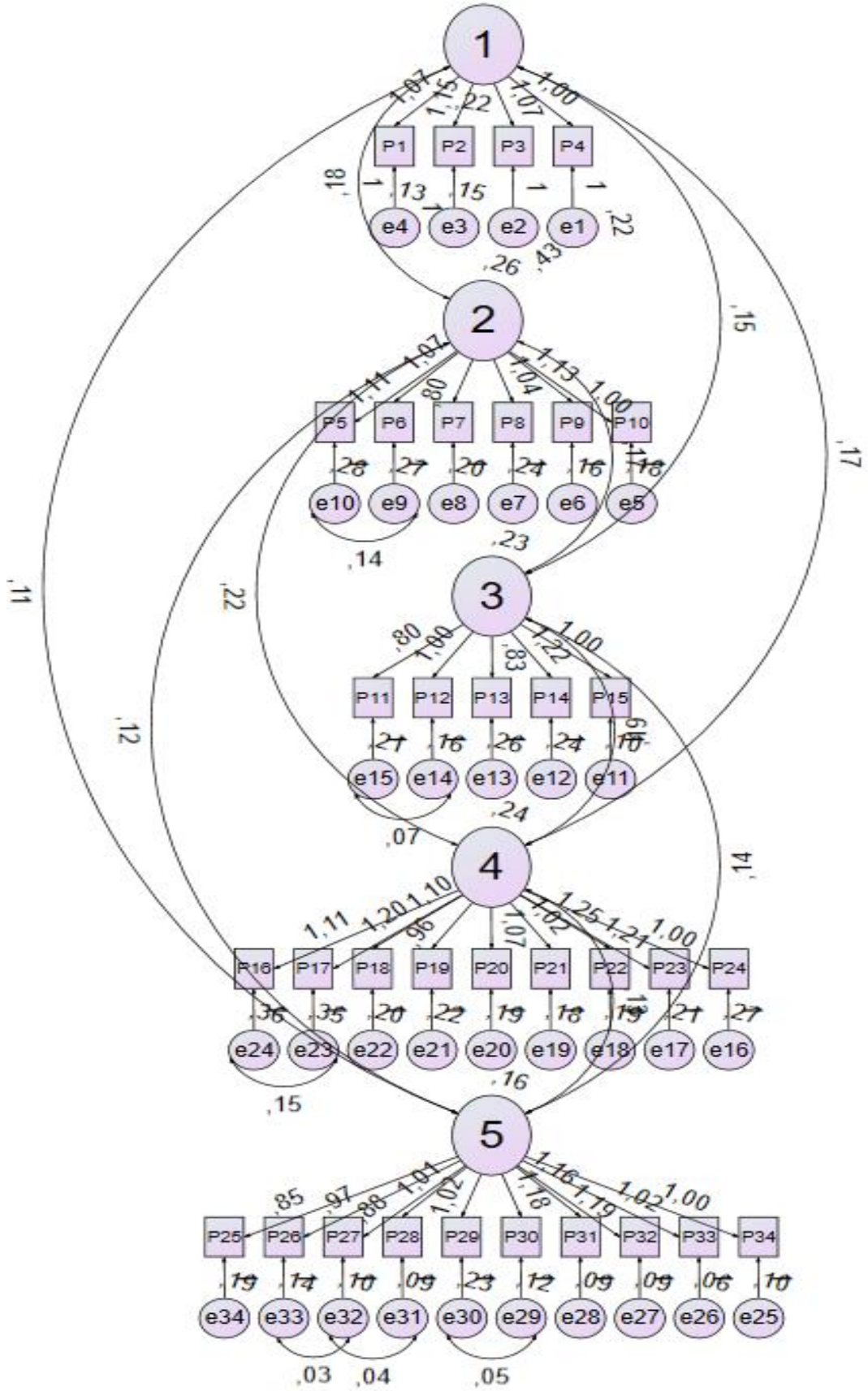
#### 3.3.3.1. Öğretmen performans değerlendirme ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

Çalışma kapsamında genel bir analiz yapmadan önce öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA yapılırken bu çalışmada elde edilen veriler kullanılmıştır. Öğretmen performans değerlendirme ölçeği DFA sonuçları Tablo 3.17.'de verilmiştir

**Tablo 3.17.** Öğretmen performans değerlendirme ölçeği DFA uyum değerleri

$\chi^2$	Sd	p	$\chi^2/Sd$	RMSEA	CFI	RMR	IFI
1808,039	517	,000	3,497	,078	,868	0,025	0,869

Doğrulayıcı faktör analizi sonrasında modelin CFI ve IFI uyum değerleri genel anlamda kabul edilebilir düzeyde olmadığı için modifikasyon işlemine gidilmiştir. Modifikasyon işlemi sonrası elde edilen DFA analiz sonrasında değişkenler arası ilişkiler Şekil 3.6.'da sunulmuştur.



Şekil 3.6. Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ortaya çıkan değişkenler arasındaki ilişkiler

Modifikasyon Sonrası Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği DFA Uyum Değerleri Tablo 3.18.'te verilmiştir.

**Tablo 3.18.** *Modifikasyon sonrası öğretmen performans değerlendirme Ölçeği DFA uyum değerleri*

$\chi^2$	Sd	p	$\chi^2/Sd$	RMSEA	CFI	RMR	IFI
1465,226	511	,000	2,867	,068	,903	0,025	0,903

Tablo 3.18.'de görüldüğü üzere modifikasyon sonrası öğretmen performans değerlendirme ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ait uyum değerleri genel manada kabul edilebilir seviyede oldukları anlaşılmaktadır. [ $p=,010$ ,  $\chi^2/df = 2.867$ , RMSEA = ,068, SRMR = .024, TLI = ,979, CFI = .903, IFI=0,903].

### 3.3.3.2. Öğretmen performans değerlendirme ölçeği güvenilirlik analizi

Kuramsal anlamda ölçek yapısı daha önceden test edildiği ve geçerliliği kanıtlandığı için bu çalışmada kullanılan verilere özgü okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ölçeğinin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucundan ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ,931 olarak elde edilmiştir. Verilerden elde edilen sonuçlara bakılarak Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin bu araştırma kapsamında kullanılmasının güvenilir olduğu söylenebilir.

### 3.3.4. Kişisel bilgi formu

Araştırmada farklı okul kademesinde görev yapan öğretmenlerin demografik bilgileri (*cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, eğitim kademesi, mesleki kıdem, mevcut okul görev süresi, branş, mevcut müdür ile çalışma süresi, okuldaki öğretmen sayısı*) kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Burada yer alan bilgiler ölçek geliştirme çalışmalarında ve araştırma esnasında gerçekleştirilen analizlere ait çalışma gruplarındaki bilgilerin sunulmasında kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu EK-4'te yer almaktadır.

## 3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında verilerin toplanmasından önce Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne etik kurul başvurusu yapılmış ve 24.02.2022 tarihinde etik kurul onayı (Ek-6) alınmıştır. Onay sonrası araştırmada kullanılan “Okul

*Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği*” (Ek-1) ve “*Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği*” (Ek-2) için telefon ve elektronik posta aracılığıyla ölçekleri geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler temin edilmiştir (Ek 7). Ayrıca araştırmada MEB’e bağlı ilköğretim ve ortaöğretim devlet okulları için araştırmacı tarafından “*Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği*” (Ek-3) geliştirilmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda alanyazın tarandıktan sonra madde havuzu (EK-5) oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzundaki sorular gerekli görüşmeler sağlandıktan sonra alanında uzman kişilere sunulmuştur. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları adı altında ölçekte yer alacak maddelerin nitelik ve nicelik açısından yeterli olup olmadığını belirlemek üzere kapsam geçerliliği analizi yapılmıştır. Yapı geçerliliği sınamak için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 47 maddeden oluşan taslak ölçek 35 maddeye indirilmiştir; üç faktörlü (uyum-sağlamlık-çeviklik) bir yapıya ulaşılmış ve toplam varyans oranının %69,776 olduğu görülmüştür. Ardından yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile de ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda, Örgütsel Dayanıklılık Ölçeğinin ilköğretim ve ortaöğretim devlet okulları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Üniversite etik kurul onayı ve ölçek için gereken onay ve izinler alındıktan sonra çalışmanın uygulanacağı Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 23.03.2022 tarihinde gerekli izinler (Ek-8) alınarak, Düzce İli Mili Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilköğretim ve ortaöğretim devlet okullarında (Ek-9) görev yapan öğretmenlere gönüllü katılım formu (Ek-10) dahil edilerek, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde veriler toplanmaya başlanmıştır. Verilerin toplanması esnasında kimi zaman görüşmeler yapılmış kimi zaman telefon ya da elektronik posta kullanılmış ve kimi zaman da internet üzerinden oluşturulan formlara başvurulmuştur. Gerekli açıklamaların yapılması sonrasında veriler toplanmış, hatalı ya da eksik doldurulan formlar değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Veri toplama süreci Mart-Haziran 2022 tarihleri arasında gerçekleşmiştir.

### **3.5.Verilerin Analizi**

Araştırmada ölçek geliştirme sürecinde, alanyazın inceledikten sonra oluşturulan madde havuzu uzmanlara sunulmuş ve onlardan gelen nitel veriler KGO (Kapsam Geçerlilik Oranı) ve KGİ (Kapsam Geçerlilik İndeksi) değerleri hesaplanarak nicel veri haline getirilmiştir. KGO hesaplanmasında Lawshe tekniği (Lawshe, 1975)

kullanılmıştır. Daha sonra ise Ayre ve Scally (2014)'e göre  $\alpha=0,05$  anlamlılık düzeyinde KGO minimum değeri belirlenmiş ve 0,600 olarak bulunmuştur. KGO değeri 0,600 olan maddelerin ortalaması alınarak KGİ değeri 0,779 olarak elde edilmiştir. Kapsam geçerliliği sağlandıktan ve ilgili olmayan maddeler çıkarıldıktan sonra açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Bu doğrultuda araştırma kapsamında veriler bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon katsayıları, çoklu varyans analizi, regresyon analizi gibi istatistiklerden faydalanılmıştır. Araştırma toplam 409 kişi üzerinden yürütülmüştür. Normallik varsayımını sağlamak için basıklık ve çarpıklık değerleri için -2 ile +2 aralığında şartı aranmıştır (George ve Mallery, 2016, Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda farklılıkların kaynağının belirlenmesi için varyansların homojen olduğu durumlarda Scheffe testinden yararlanılmıştır. Scheffe testi genel olarak en esnek ve karşılaştırılacak grup sayılarının çok olması durumunda  $\alpha$  hata payını kontrol altında tutabilen ve gruplardaki gözlem sayılarının eşit olması varsayımını dikkate almayan bir post hoc türü olarak kullanılmaktadır (Scheffe, 1953; Scheffe, 1959; akt: Kayri, 2009). Scheffe testi ile farklılıkların kaynağının belirlenemediği durumlarda, örneklemin eşit olması varsayımını gerektirmeyen LSD testinden yararlanılmıştır (Kayri, 2009). Varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Games-Howell testi tercih edilmiştir. Verilerin analizinde IBM SPSS Statistic 24 ve AMOS 21 programlarından yararlanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacı “ Öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik kuantum liderlik algıları ne düzeydedir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu amaca ilişkin bulguları elde etmek için öğretmenlerin ölçeklere vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük puan ve en yüksek puan değerleri hesaplanmıştır. Bu alt amaca dair değerlendirmede bulunurken elde edilen bu değerler baz alınmıştır. Araştırmada kullanılan ***Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği*** 5’li likert türünde olmasından dolayı elde edilen bulguların yorumlanmasında aritmetik ortalama değeri 4,20-5,00 arasında yer almışsa, “tamamen katılıyorum”, 3,40-4,19 arasında yer almışsa “katılıyorum”, 2,60-3,39 arasında yer almışsa “biraz katılıyorum”, 1,80-2,59 arasında yer almışsa “katılmıyorum”, 1,00-1,79 arasında yer almışsa “hiç katılmıyorum” şeklindeki aralıklar temel alınmıştır. Ölçekten edilen puanların ortalama düzeylerinin belirlenmesinde için 5’li likert tipi ölçekler

için .80 aralık olarak benimsenmiş; 1.00-1.80 arası çok düşük; 1.81-2.60 arası düşük; 2.61-3.40 arası orta; 3.41-4.20 arası yüksek ve 4.21 ile 5.00 arası çok yüksek olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2011).

Araştırmanın ikinci alt amacı “Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algıları öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okul düzeylerine (ilkokul-ortaokul-lise), mevcut okulda çalışan öğretmen sayısına, mevcut okuldaki görev sürelerine, eğitim durumlarına, mevcut müdür ile çalışma sürelerine ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt amaç doğrultusunda cinsiyetlerine ve medeni durumlarına göre değişimin analizine ilişkin T-testi; yaşlarına, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okul düzeylerine (ilkokul-ortaokul-lise), mevcut okulda çalışan öğretmen sayısına, mevcut okuldaki görev sürelerine, eğitim durumlarına, mevcut müdür ile çalışma sürelerine ve branşlarına göre değişimin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda farklılaşmanın olduğu durumlarda hangi gruplar arasında farklılaşmanın olduğunu belirlemek üzere Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi ile de farklılıkların belirlenemediği durumlarda LSD testi ile analizler tekrar yapılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algıları ne düzeydedir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu amaca ilişkin bulguları elde etmek için öğretmenlerin ölçeklere vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük puan ve en yüksek puan değerleri hesaplanmıştır. Bu alt amaca dair değerlendirmede bulunurken elde edilen bu değerler baz alınmıştır. Araştırmada kullanılan **Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği** 5’li likert türünde olmasından dolayı elde edilen bulguların yorumlanmasında aritmetik ortalama değeri 4,20-5,00 arasında yer almışsa, “tamamen katılıyorum”, 3,40-4,19 arasında yer almışsa “katılıyorum”, 2,60-3,39 arasında yer almışsa “biraz katılıyorum”, 1,80-2,59 arasında yer almışsa “katılmıyorum”, 1,00-1,79 arasında yer almışsa “hiç katılmıyorum” şeklindeki aralıklar temel alınmıştır. Ölçekten edilen puanların ortalama düzeylerinin belirlenmesinde için 5’li likert tipi ölçekler için .80 aralık olarak benimsenmiş; 1.00-1.80 arası çok düşük; 1.81-2.60 arası düşük; 2.61-3.40 arası orta; 3.41-4.20 arası yüksek ve 4.21 ile 5.00 arası çok yüksek olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2011).

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algıları öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına,

yaşlarına, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okul düzeylerine (ilkokul-ortaokul-lise), mevcut okulda çalışan öğretmen sayısına, mevcut okuldaki görev sürelerine, eğitim durumlarına, mevcut müdür ile çalışma sürelerine ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt amaç doğrultusunda cinsiyetlerine ve medeni durumlarına göre değişimin analizine ilişkin T-testi; yaşlarına, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okul düzeylerine (ilkokul-ortaokul-lise), mevcut okulda çalışan öğretmen sayısına, mevcut okuldaki görev sürelerine, eğitim durumlarına, mevcut müdür ile çalışma sürelerine ve branşlarına göre değişimin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda farklılaşmanın olduğu durumlarda hangi gruplar arasında farklılaşmanın olduğunu belirlemek üzere Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi ile de farklılıkların belirlenemediği durumlarda LSD testi ile analizler tekrar yapılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt amacı “Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları ne düzeydedir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu amaca ilişkin bulguları elde etmek için öğretmenlerin ölçeklere vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük puan ve en yüksek puan değerleri hesaplanmıştır. Bu alt amaca dair değerlendirmede bulunurken elde edilen bu değerler baz alınmıştır. Araştırmada kullanılan **Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği** 5’li likert türünde olmasından dolayı elde edilen bulguların yorumlanmasında aritmetik ortalama değeri 4,20-5,00 arasında yer almışsa, “tamamen katılıyorum”, 3,40-4,19 arasında yer almışsa “katılıyorum”, 2,60-3,39 arasında yer almışsa “biraz katılıyorum”, 1,80-2,59 arasında yer almışsa “katılmıyorum”, 1,00-1,79 arasında yer almışsa “hiç katılmıyorum” şeklindeki aralıklar temel alınmıştır. Ölçekten edilen puanların ortalama düzeylerinin belirlenmesinde için 5’li likert tipi ölçekler için .80 aralık olarak benimsenmiş; 1.00-1.80 arası çok düşük; 1.81-2.60 arası düşük; 2.61-3.40 arası orta; 3.41-4.20 arası yüksek ve 4.21 ile 5.00 arası çok yüksek olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2011).

Araştırmanın altıncı alt amacı “Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okul düzeylerine (ilkokul-ortaokul-lise), mevcut okulda çalışan öğretmen sayısına, mevcut okuldaki görev sürelerine, eğitim durumlarına, mevcut müdür ile çalışma sürelerine ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt amaç doğrultusunda cinsiyetlerine ve medeni

durumlarına göre değişimin analizine ilişkin T-testi; yaşlarına, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okul düzeylerine (ilkokul-ortaokul-lise), mevcut okulda çalışan öğretmen sayısına, mevcut okuldaki görev sürelerine, eğitim durumlarına, mevcut müdür ile çalışma sürelerine ve branşlarına göre değişimin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda farklılaşmanın olduğu durumlarda hangi gruplar arasında farklılaşmanın olduğunu belirlemek üzere Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi ile de farklılıkların belirlenemediği durumlarda LSD testi ile analizler tekrar yapılmıştır.

Araştırmanın yedinci alt amacı “Öğretmenlerin görüşlerine göre, kişisel performanslarına yönelik algıları, örgütsel dayanıklılık düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler var mıdır?” şeklindedir. Bu amaca ilişkin bulgulara ulaşmak için öncelikle değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek üzere Pearson Momentler Çarpımı korelasyon çözümleme tekniğine başvurulmuştur. Köklü ve Büyüköztürk (2000, s.124) tarafından önerilen aralıklar, Korelasyon katsayılarının değerlendirilmesinde dikkate alınmıştır. Buna göre, katsayı .30’dan küçükse zayıf düzeyde, .30 ile .70 arasında ise orta düzeyde, .70’ten büyükse yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmanın sekizinci alt amacı “Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri ile örgütsel dayanıklılık düzeyleri öğretmenlerin kişisel performanslarını anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?” şeklindedir. Bu amaca yönelik bulgulara ulaşmak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinin yordayıcı değişkenler arasındaki eş-doğrusallığı ölçmek için VIF ve tolerans değerlerine bakılmış, değişkenler arasında otokorelasyon olup olmadığı anlamak için Durbin-Watson değeri hesaplanarak incelenmiştir.

#### 4.BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Analizlere geçmeden önce Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği, Yöneticilerin Kuantum Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Performansı Ölçeği için toplanan verilerin normal dağılıp dağılmadığına ve değişkenler arasında ilişkinin olup olmadığına bakılmıştır. Bu doğrultuda Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği için verilerinin çarpıklık değeri -,749; basıklık değeri ,241; Yöneticilerin Kuantum Liderlik Ölçeği için verilerinin çarpıklık değeri -,820; basıklık değeri ,101; Öğretmen Performans Ölçeği için verilerinin çarpıklık değeri -,845; basıklık değeri 1,620 olarak bulunmuştur. Araştırma değişkenlerine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Araştırma değişkenlerine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları

	Tanımlayıcı İstatistikleri				
	N	Çarpıklık ( Skewness )		Basıklık ( Kurtosis )	
	Statistics	Statistics	Std. Error	Statistics	Std. Error
Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği	409	-,749	,121	,241	,241
Yöneticilerin Kuantum Liderlik Ölçeği	409	-,820	,121	,101	,241
Öğretmen Performans Ölçeği	409	-,845	,121	1,620	,241

Çarpıklık ve basıklık değeri +2.0 ila -2.0 arasında olması, verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir (George ve Mallery (2016)). Bu açıklamalara göre verilerimizin normal dağılım gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Daha sonra ise öğretmenlerin kişisel performansları, örgütsel dayanıklılıkları ve okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2011)’e göre korelasyon katsayısının mutlak değerlerine göre yorumlanması şu şekildedir : 0.00-0.29 arası düşük düzey, 0.30-0.69 arası orta düzey, 0.70-1.00 arası yüksek düzeydir. Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları ile örgütsel dayanıklılık düzeyleri ve okul müdürünün kuantum liderlik düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya

koymak için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.2.'de verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Öğretmenlerin algı düzeyleri arasındaki pearson korelasyon analiz sonuçları

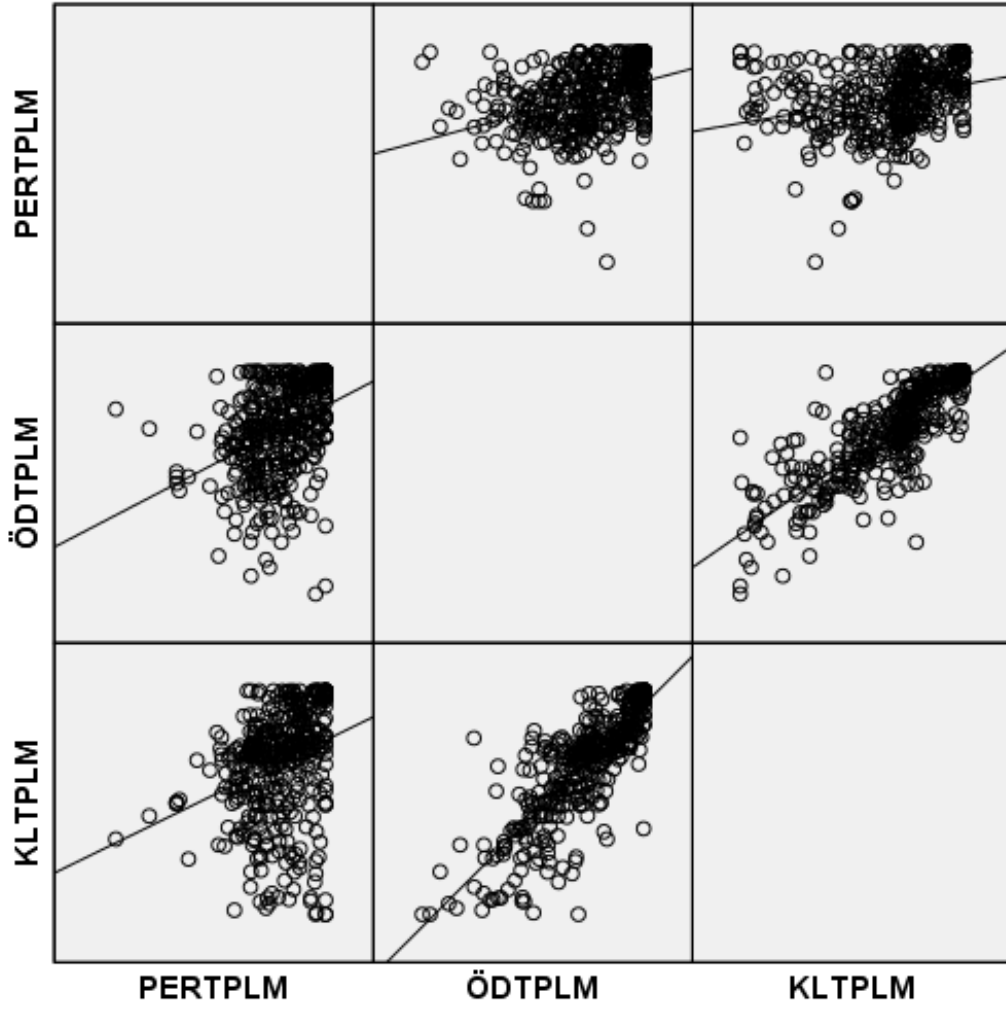
Variable	n	M	SD	1	2	3
1. Öğretmen Performansı	409	4.401	.44272			
2. Örgütsel Dayanıklılık	409	3.966	.82273	,373**		
3. Kuantum Liderlik	409	3.725	.98980	,292**	,831**	

\*\* p<0.01

Tablo 4.2.'de elde edilen sonuçlara baktığımızda öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları ile örgütsel dayanıklılık düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ( $r=0,37$ ,  $p<0.01$ ); öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları ile okul müdürünün kuantum liderlik düzeyi arasında pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ( $r=0,29$ ,  $p<0.01$ ) ve öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeyleri ile okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ( $r=0,83$ ,  $p<0.01$ ) anlaşılmaktadır.

Ayrıca öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları ile örgütsel dayanıklılık düzeylerinin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyansın %13,91 olduğu, yani öğretmenlerin performanslarına ilişkin algılarının %13,91'inin örgütsel dayanıklılık düzeylerinden kaynaklanıyor olabileceği öğretmenlerin performanslarına ilişkin algıları ile okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerinin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyansın %8,52 olduğu, yani öğretmenlerin performanslarına ilişkin algılarının %8,52'sinin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerinden kaynaklanıyor olabileceği; öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeyleri ile okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerinin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyansın %69,05 olduğu, yani öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerinin %69,05'inin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerinden kaynaklanıyor olabileceği anlaşılmaktadır.

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkileri gösteren saçılım grafiği Şekil 4.1.'de gösterilmektedir.



Şekil 4.1. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkileri gösteren saçılım grafiği

Şekil 4.1. incelendiğinde öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının ve örgütsel dayanıklılık düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin doğrusal olduğu görülmektedir. Bu sonuç sonrası değişkenlerin doğrusallık varsayımını sağladığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak verilerimizin normal dağılım gösterdikleri anlaşılmasının ve değişkenler arasında korelasyonun bulunmasının ardından analiz uygulamalarına geçilmiştir.

#### 4.1. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Algı Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu kısımda, araştırmanın birinci alt amacı “Öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik kuantum liderlik algıları ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu amaca yönelik

bulgulara ulaşmak üzere **Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği**'nden elde edilen puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.3.'te verilmiştir.

**Tablo 4.3.** Öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik kuantum liderlik algularına ilişkin betimsel istatistik değerleri

Değişken	n	$\bar{X}$	ss	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır	409	3,82	1,03	1,00	5,00
Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez	409	3,60	1,05	1,00	5,00
Liderlik olgusunun kesikliği	409	3,76	1,02	1,00	5,00
Liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır	409	3,70	,97	1,00	5,00
Toplam	409	3,72	,98	1,00	5,00

Tablo 4.3.'teki Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği'nden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik kuantum liderlik algı düzeylerine ilişkin “Yüksek Düzeyde Katılıyorum” ( $\bar{X}=3.72$ ,  $ss=0,98$ ) şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda araştırmada yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerini yüksek düzeyde değerlendirdiği söylenebilir. Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği alt boyutları bağlamında ele alındığında tüm alt boyutlarda; liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır ( $\bar{X}=3,82$ ,  $ss=1,03$ ), liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez ( $\bar{X}=3,60$ ,  $ss=1,05$ ), liderlik olgusunun kesikliği ( $\bar{X}=3,76$ ,  $ss=1,02$ ), liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır ( $\bar{X}=3,70$ ,  $ss=0,97$ ) öğretmenlerin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algı düzeyinin liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır, liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez, liderlik olgusunun kesikliği, liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır boyutlarında da orta düzeyde dile getirdikleri söylenebilir.

## 4.2. Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Yönelik Kuantum Liderlik Algı Düzeyleri İle Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algıları öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okul düzeylerine (ilkokul-ortaokul-lise), mevcut okulda çalışan öğretmen sayısına, mevcut okuldaki görev sürelerine, eğitim durumlarına, mevcut müdür ile çalışma sürelerine ve branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgulara ulaşmak için öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının belirtilen demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular alt başlıklar halinde bu bölümde sunulmuştur.

### 4.2.1. Cinsiyet

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumları t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4.4.’te verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız t testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
PS	Kadın	246	3,62	1,01	,06	-2,412	407	,016*
	Erkek	163	3,86	,94	,07			

\*p<.05

Tablo 4.4. incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algıları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(407)=-2,41; p<0,05]. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin (X=3,86) ortalamasının kadın öğretmenlerden (X=3,62) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile anlamlı farklılık erkek öğretmenler lehinedir.

#### 4.2.2. Medeni durum

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumları t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4.5.'te verilmiştir.

**Tablo 4.5.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız t testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	P
PS	Evli	300	3,74	,97	,05	,826	407	,409*
	Bekar	109	3,65	1,04	,10			

\*p>.05

Tablo 4.5. incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algıları medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(407)=,826; p>0,05]. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında evli öğretmenlerin (X=3,74) ortalamasının bekar öğretmenlerden (X=3,65) kısmen yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.2.3. Yaş

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının yaş değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

**Tablo 4.6.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
	20-25 yaş	4	,79	,79	<b>G.Arası</b>	4,042	5	,808	,823	,534*
	26-30 yaş	49	1,00	1,00	<b>G.İçi</b>	395,678	403	,982		
	31-35 yaş	121	1,01	1,01	<b>Toplam</b>	399,720	408			
	36-40 yaş	113	1,05	1,05						
	41-45 yaş	67	,79	,79						
	46 ve üzeri yaş	55	1,02	1,02						
	Toplam	409	,98	,989						

\*p>.05

Tablo 4.6.'ya bakıldığında öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. [F(5-403)= ,823;p>0,05].

#### 4.2.4. Mesleki kıdem

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.7.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.7.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
	0-1 yıl	7	4,21	,65	<b>G.Arası</b>	4,290	7	,613	,621	,738*
	1-3 yıl	14	3,57	1,23	<b>G.İçi</b>	395,430	401	,986		
	4-7 yıl	73	3,80	,98	<b>Toplam</b>	399,720	408			
	8-10 yıl	89	3,61	1,21						
	11-15 yıl	87	3,70	,965						
	16-20 yıl	62	3,67	1,02						
	21-25 yıl	53	3,82	,79						
	25 ve üzeri yıl	24	3,78	1,20						
	Toplam	409	3,72	,98						

\*p>.05

Tablo 4.7.'ye bakıldığında öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. [F(7-401)= ,621;p>0,05].

#### 4.2.5. Görev yapılan okul düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise)

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okul düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise) değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.8.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okul düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise) değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	İlkokul	91	3,73	1,00	<b>G.Arası</b>	,299	2	,150	,152	,859*
	Ortaokul	184	3,69	1,04	<b>G.İçi</b>	399,421	406	,984		
	Lise	134	3,75	,89	<b>Toplam</b>	399,720	408			
	Toplam	409	3,72	,98						

\*p>.05

Tablo 4.8.'e bakıldığında öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okul düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise) değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. [F(2-406)= ,152;p>0,05].

#### 4.2.6. Görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

**Tablo 4.9.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	1-5 kişi	6	4,31	,32	<b>G.Arası</b>	8,629	8	1,079	1,103	,360*
	6-10 kişi	20	3,96	,99	<b>G.İçi</b>	391,091	400	,978		
	11-15 kişi	47	3,71	1,09	<b>Toplam</b>	399,720	408			
	16-20 kişi	59	3,82	,944						
	21-25 kişi	67	3,79	,891						
	26-30 kişi	57	3,67	1,04						
	31-40 kişi	79	3,74	1,00						
	40-50 kişi	35	3,53	,93						
	51 ve üzeri kişi	39	3,44	1,06						
	Toplam	409	3,72	,98						

\*p>.05

Tablo 4.9'a bakıldığında öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine

göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. [F(8-400)= 1,103;p>0,05].

#### 4.2.7. Okuldaki görev süresi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

**Tablo 4.10.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	0-1 yıl	61	3,98	,65	<b>G.Arası</b>	9,072	6	1,512	1,556	,159*
	1-3 yıl	106	3,72	1,23	<b>G.İçi</b>	390,648	402	,972		
	4-7 yıl	141	3,57	,98	<b>Toplam</b>	399,720	408			
	8-10 yıl	49	3,72	1,21						
	11-15 yıl	36	3,77	,965						
	16-20 yıl	8	3,76	1,02						
	21-25 yıl	8	4,18	,79						
	Toplam	409	3,72	,98						

\*p>.05

Tablo 4.10.'a bakıldığında öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. [F(6-402)= 1,556;p>0,05].

#### 4.2.8. Eğitim durumu

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.11.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.11.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	Lisans	293	3,83	1,00	<b>G.Arası</b>	13,298	2	6,649	6,986	,001*
	Yüksek L.	113	3,43	1,04	<b>G.İçi</b>	386,422	406	,952		
	Doktora	3	3,74	,89	<b>Toplam</b>	399,720	408			
	Toplam	409	3,72	,98						

\*p<.05

Tablo 4.11.'e bakıldığında öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. [F(2-406)= 6,986;p<0,05].

Grupların varyansı homojen dağıldığından (L=2,664; p>.05). gruplar arasındaki farklılığı tespit edebilmek için Scheffe testinden yararlanılmıştır. Çıkan sonuçlar Tablo 4.12.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.12.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan scheffe testi sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $\bar{x}$	<i>p</i>
Lisans	Yüksek L.	,40380	,10803	,001*
	Doktora	,09484	,56613	,986
Yüksek L.	Lisans	-,40380	,10803	,001*
	Doktora	-,30896	,57069	,864
Doktora	Lisans	-,09484	,56613	,986
	Yüksek L.	,30896	,57069	,864

\*p<.05

Tablo 4.12.'de görülen Scheffe testi sonuçlarına göre lisans mezunu öğretmenler (X=3,8374) ile yüksek lisans mezunu öğretmenler (X=3,4336) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık söz konusudur (p<.05). Aritmetik ortalama değerlerine göre farklılık lisans mezunu öğretmenlerin lehinedir. Diğer bir ifade ile lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Diğer gruplar arasında anlamlı fark yoktur.

#### 4.2.9. Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.13.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.13.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
	0-1 yıl	74	3,90	,96	<b>G.Arası</b>	9,032	3	3,011	3,121	,026*
	1-2 yıl	122	3,55	,98	<b>G.İçi</b>	390,687	405	,985		
	3-4 yıl	122	3,66	,97	<b>Toplam</b>	399,720	408			
	5 ve üzeri yıl	91	3,89	,99						
	Toplam	409	3,72	,98						

\*p<.05

Tablo 4.13.'e bakıldığında öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. [F(3-405)= 3,121;p<0,05].

Grupların varyansı homojen dağıldığından (L=1,84; p>,05) gruplar arasındaki farklılığı tespit edebilmek için Scheffe testinden yararlanılmıştır. Çıkan sonuçlar Tablo 4.14.'te sunulmuştur.

**Tablo 4.14.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan scheffe testi sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $\bar{x}$	P
0-1 yıl	1-2 yıl	,34762	,14472	,125
	3-4 yıl	,23796	,14472	,441
	5 ve üzeri yıl	,00443	,15374	1,00
1-2 yıl	0-1 yıl	-,34762	,14472	,125
	3-4 yıl	-,10965	,12575	,859
	5 ve üzeri yıl	-,34319	,13604	,097
3-4 yıl	0-1 yıl	-,23796	,14472	,401
	1-2 yıl	,10965	,12575	,859
	5 ve üzeri yıl	-,23353	,13604	,401
5 ve üzeri yıl	0-1 yıl	-,00443	,15374	1,00
	1-2 yıl	,34319	,13604	,097
	3-4 yıl	,23353	,13604	,401

\*p>.05

Tablo 4.14.'te görüldüğü üzere öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farklılıkların kaynağı belirlenemediği için LSD testi ile analizler tekrar yapılmıştır. Öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçları Tablo 4.15.'te verilmiştir.

**Tablo 4.15.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
0-1 yıl	1-2 yıl	,34762	,14472	,017*
	3-4 yıl	,23796	,14472	,101
	5 ve üzeri yıl	,00443	,15374	,977
1-2 yıl	0-1 yıl	-,34762	,14472	,017*
	3-4 yıl	-,10965	,12575	,384
	5 ve üzeri yıl	-,34319	,13604	,012*
3-4 yıl	0-1 yıl	-,23796	,14472	,101
	1-2 yıl	,10965	,12575	,384
	5 ve üzeri yıl	-,23353	,13604	,087
5 ve üzeri yıl	0-1 yıl	-,00443	,15374	,977
	1-2 yıl	,34319	,13604	,012*
	3-4 yıl	,23353	,13604	,087

\**p*<.05

Tablo 4.15.'te görülen öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre mevcut müdür ile 0-1 yıl arası çalışan öğretmenler ( $X=3,9008$ ) ile 1-2 yıl çalışan öğretmenler ( $X=3,5532$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık söz konusudur ( $p<.05$ ). Aritmetik ortalama değerlerine göre farklılık mevcut müdür ile 0-1 yıl çalışan öğretmenlerin lehinedir. Diğer bir ifade ile mevcut müdür ile 0-1 yıl çalışan öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları mevcut müdür ile 1-2 yıl arası çalışan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ayrıca mevcut müdür ile 5 ve üzeri yıl arası çalışan öğretmenler ( $X=3,8964$ ) ile 1-2 yıl çalışan öğretmenler ( $X=3,5532$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık söz konusudur ( $p<.05$ ). Diğer bir ifade ile mevcut müdür ile 5 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin

yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları mevcut müdür ile 1-2 yıl arası çalışan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Diğer gruplar arasında anlamlı fark yoktur.

#### 4.2.10. Branş

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.16.'da sunulmuştur.

**Tablo 4.16.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Puan Grup	$f$ , $\bar{x}$ ve $SS$ Değerleri			ANOVA Sonuçları					
	$N$	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
Meslek Dersi Öğrt	33	3,64	1,03	<b>G.Arası</b>	14,387	7	2,055	2,139	,039*
İHL Mes. Dersi Öğ	20	3,95	,94	<b>G.İçi</b>	385,332	401	,961		
Yetenek Dersi Öğr	26	4,01	,84	<b>Toplam</b>	399,720	408			
Sözel Ders Öğrt	84	3,82	,93						
Sayısal Ders Öğrt	54	3,86	,84						
Yabancı Dil Öğrt	92	3,45	1,08						
Pdr-Özel Eği. Öğr	21	4,00	,83						
Sınıf Öğrt	79	3,64	1,03						
Toplam	409	3,72	,98						

\*p<.05

Tablo 4.16.'ya bakıldığında öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. [F(7-401)= 2,139;p<0,05].

Grupların varyansı homojen dağıldığından (L=1,588; p>,05) gruplar arasındaki farklılığı tespit edebilmek için Scheffe testinden yararlanılmıştır. Çıkan sonuçlar Tablo 4.17.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.17.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan scheffe testi sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Meslek dersleri	İHL Meslek dersleri	-,31687	,27779	,988
	Yetenek dersleri	-,37191	,25706	,954
	Sözel dersler	-,18393	,20139	,997
	Sayısal dersler	-,22828	,21660	,993
	Yabancı dil	,18650	,19891	,996
	Pdr-Özel eğitim	-,36716	,27364	,970
	Sınıf öğretmeni	-,00160	,20318	1,000
İHL Meslek dersleri	Meslek dersleri	,31687	,27779	,988
	Yetenek dersleri	-,05504	,29156	1,000
	Sözel dersler	,13294	,24390	1,000
	Sayısal dersler	,08859	,25660	1,000
	Yabancı dil	,50337	,24185	,740
	Pdr-Özel eğitim	-,05029	,30628	1,000
	Sınıf öğretmeni	,31527	,24538	,976
Yetenek dersleri	Meslek dersleri	,37191	,25706	,954
	İHL Meslek dersleri	,05504	,29156	1,000
	Sözel dersler	,18799	,22000	,998
	Sayısal dersler	,14363	,23400	1,000
	Yabancı dil	,55841	,21772	,476
	Pdr-Özel eğitim	,00475	,28761	1,000
	Sınıf öğretmeni	,37031	,22164	,903
Sözel dersler	Meslek dersleri	,18393	,20139	,997
	İHL Meslek dersleri	-,13294	,24390	1,000
	Yetenek dersleri	-,18799	,22000	,998
	Sayısal dersler	-,04435	,17098	1,000
	Yabancı dil	,37043	,14793	,510
	Pdr-Özel eğitim	-,18323	,23916	,999
	Sınıf öğretmeni	,18232	,15363	,985
Sayısal dersler	Meslek dersleri	,22828	,21660	,993
	İHL Meslek dersleri	-,08859	,25660	1,000

	Yetenek dersleri	-,14363	,23400	1,000
	Sözel dersler	,04435	,17098	1,000
	Yabancı dil	,41478	,16805	,530
	Pdr-Özel eğitim	-,13888	,25210	1,000
	Sınıf öğretmeni	,22668	,17309	,974
Yabancı dil	Meslek dersleri	-,18650	,19891	,996
	İHL Meslek dersleri	-,50337	,24185	,740
	Yetenek dersleri	-,55841	,21772	,476
	Sözel dersler	-,37043	,14793	,510
	Sayısal dersler	-,41478	,16805	,530
	Pdr-Özel eğitim	-,55366	,23707	,605
	Sınıf öğretmeni	-,18810	,15036	,980
Pdr-Özel eğitim	Meslek dersleri	,36716	,27364	,970
	İHL Meslek dersleri	,05029	,30628	1,000
	Yetenek dersleri	-,00475	,28761	1,000
	Sözel dersler	,18323	,23916	,999
	Sayısal dersler	,13888	,25210	1,000
	Yabancı dil	,55366	,23707	,605
	Sınıf öğretmeni	,36556	,24067	,940
Sınıf öğretmeni	Meslek dersleri	,00160	,20318	1,000
	İHL Meslek dersleri	-,31527	,24538	,976
	Yetenek dersleri	-,37031	,22164	,903
	Sözel dersler	-,18232	,15363	,985
	Sayısal dersler	-,22668	,17309	,974
	Yabancı dil	,18810	,15036	,980
	Pdr-Özel eğitim	-,36556	,24067	,940

Tablo 4.17.'de görüldüğü üzere öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farklılıkların kaynağı belirlenemediği için LSD testi ile analizler tekrar yapılmıştır. Öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algılarının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçları Tablo 4.18.'de verilmiştir.

**Tablo 4.18.** Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD Testi sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Meslek dersleri	İHL Meslek dersleri	-,31687	,27779	,255
	Yetenek dersleri	-,37191	,25706	,149
	Sözel dersler	-,18393	,20139	,362
	Sayısal dersler	-,22828	,21660	,293
	Yabancı dil	,18650	,19891	,349
	Pdr-Özel eğitim	-,36716	,27364	,180
	Sınıf öğretmeni	-,00160	,20318	,994
İHL Meslek dersleri	Meslek dersleri	,31687	,27779	,255
	Yetenek dersleri	-,05504	,29156	,850
	Sözel dersler	,13294	,24390	,586
	Sayısal dersler	,08859	,25660	,730
	Yabancı dil	,50337	,24185	,038*
	Pdr-Özel eğitim	-,05029	,30628	,870
	Sınıf öğretmeni	,31527	,24538	,200
Yetenek dersleri	Meslek dersleri	,37191	,25706	,149
	İHL Meslek dersleri	,05504	,29156	,850
	Sözel dersler	,18799	,22000	,393
	Sayısal dersler	,14363	,23400	,540
	Yabancı dil	,55841	,21772	,011*
	Pdr-Özel eğitim	,00475	,28761	,987
	Sınıf öğretmeni	,37031	,22164	,096
Sözel dersler	Meslek dersleri	,18393	,20139	,362
	İHL Meslek dersleri	-,13294	,24390	,586
	Yetenek dersleri	-,18799	,22000	,393
	Sayısal dersler	-,04435	,17098	,795
	Yabancı dil	,37043	,14793	,013*
	Pdr-Özel eğitim	-,18323	,23916	,444
	Sınıf öğretmeni	,18232	,15363	,236
Sayısal dersler	Meslek dersleri	,22828	,21660	,293
	İHL Meslek dersleri	-,08859	,25660	,730

	Yetenek dersleri	-,14363	,23400	,540
	Sözel dersler	,04435	,17098	,795
	Yabancı dil	,41478	,16805	,014*
	Pdr-Özel eğitim	-,13888	,25210	,582
	Sınıf öğretmeni	,22668	,17309	,191
Yabancı dil	Meslek dersleri	-,18650	,19891	,349
	İHL Meslek dersleri	-,50337	,24185	,038*
	Yetenek dersleri	-,55841	,21772	,011*
	Sözel dersler	-,37043	,14793	,013*
	Sayısal dersler	-,41478	,16805	,014*
	Pdr-Özel eğitim	-,55366	,23707	,020*
	Sınıf öğretmeni	-,18810	,15036	,212
Pdr-Özel eğitim	Meslek dersleri	,36716	,27364	,180
	İHL Meslek dersleri	,05029	,30628	,870
	Yetenek dersleri	-,00475	,28761	,987
	Sözel dersler	,18323	,23916	,444
	Sayısal dersler	,13888	,25210	,582
	Yabancı dil	,55366	,23707	,020*
	Sınıf öğretmeni	,36556	,24067	,130
Sınıf öğretmeni	Meslek dersleri	,00160	,20318	,994
	İHL Meslek dersleri	-,31527	,24538	,200
	Yetenek dersleri	-,37031	,22164	,096
	Sözel dersler	-,18232	,15363	,236
	Sayısal dersler	-,22668	,17309	,191
	Yabancı dil	,18810	,15036	,212
	Pdr-Özel eğitim	-,36556	,24067	,130

\*p<.05

Tablo 4.18.'de görülen öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre yabancı dil öğretmenleri (X=3,4544) ile İHL meslek dersi öğretmenleri (X=3,9578) arasında; yabancı dil öğretmenleri (X=3,4544) ile yetenek dersleri öğretmenleri (X=4,0128) arasında; yabancı dil öğretmenleri (X=3,4544) ile sözel ders öğretmenleri (X=3,8248) arasında; yabancı dil öğretmenleri (x=3,4544) ile sayısal ders öğretmenleri (X=3,8692)

arasında; yabancı dil öğretmenleri ( $x=3,4544$ ) ile PDR-Özel eğitim öğretmenleri ( $X=4,0081$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık söz konusudur ( $p<.05$ ).

Aritmetik ortalama değerlerine göre bütün farklılıklar yabancı dil öğretmenleri aleyhinedir. Diğer bir ifade ile İHL meslek dersi öğretmenlerinin, yetenek dersleri öğretmenlerinin, sözel ders öğretmenlerinin, sayısal ders öğretmenlerinin, PDR-Özel eğitim öğretmenlerinin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları yabancı dil öğretmenlerine göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Diğer gruplar arasında anlamlı fark yoktur.

### 4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Dayanıklılık Algı Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algıları ne düzeydedir? şeklindedir. Bu amaca yönelik bulgulara ulaşmak üzere **Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği**’nden elde edilen puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.19.’da verilmiştir.

**Tablo 4.19.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine ilişkin algılarına yönelik betimsel istatistik değerleri

Değişken	n	$\bar{X}$	ss	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
1-Uyum	409	3,74	1,01	1,50	5,00
2-Sağlamlık	409	4,19	,74	1,00	5,00
3-Çeviklik	409	3,96	,93	1,00	5,00
Toplam	409	3,96	,82	1,02	5,00

Tablo 4.19.’daki Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği’nden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarına ilişkin “Yüksek Düzeyde Katılıyorum” ( $\bar{X}=3.96$ ,  $ss=0,82$ ) şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda araştırmada yer alan öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerini yüksek düzeyde değerlendirdiği söylenebilir. Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği alt boyutları bağlamında ele alındığında tüm alt boyutlarda; uyum ( $\bar{X}=3,74$ ,  $ss=1,01$ ), sağlamlık ( $\bar{X}=4,19$ ,  $ss=0,74$ ), çeviklik ( $\bar{X}=3,96$ ,  $ss=0,93$ ), öğretmenlerin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.

Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel dayanıklılığa yönelik algı düzeyinin uyum, sağlamlık ve çeviklik boyutlarında da yüksek düzeyde dile getirdikleri söylenebilir.

#### 4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Dayanıklılık Algı Düzeyleri İle Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algıları öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okul düzeylerine (ilkokul-ortaokul-lise), mevcut okulda çalışan öğretmen sayısına, mevcut okuldaki görev sürelerine, eğitim durumlarına, mevcut müdür ile çalışma sürelerine ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik bulgulara ulaşmak için öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirtilen demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

##### 4.4.1. Cinsiyet

Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumları t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4.20.’de verilmiştir.

**Tablo 4.20.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız t testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	P
PS	Kadın	246	3,90	,84	-1,992	407	,047*	
	Erkek	163	4,06	,77				

\*p<.05

Tablo 4.20. incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algıları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(407)=-1,99; p<0,05]. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin (X=4,06) ortalamasının kadın öğretmenlerden (X=3,90) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile anlamlı farklılık erkek öğretmenler lehinedir.

#### 4.4.2. Medeni durum

Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumları t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4.21.'de verilmiştir.

**Tablo 4.21.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız t testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
PS	Evli	300	4,00	,76	,04	1,656	407	,099*
	Bekar	109	3,85	,95	,09			

\*p>.05

Tablo 4.21. incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algıları medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(407)=1,656; p>0,05]. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında evli öğretmenlerin (X=4,00) ortalamasının bekar öğretmenlerden (X=3,85) kısmen yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.4.3. Yaş

Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algılarının yaş değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.22.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.22.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
	20-25 yaş	4	4,26	,73	<b>G.Arası</b>	1,192	5	,238	,349	,883*
	26-30 yaş	49	4,05	,86	<b>G.İçi</b>	274,979	403	,682		
	31-35 yaş	121	3,96	,79	<b>Toplam</b>	276,171	408			
	36-40 yaş	113	3,94	,89						
	41-45 yaş	67	3,99	,68						
	46 ve üzeri yaş	55	3,88	,87						
	Toplam	409	3,96	,82						

\*p>.05

Tablo 4.22.'ye bakıldığında öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. [F(5-403)=,349;p>0,05].

#### 4.4.4. Mesleki kıdem

Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algıları mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.23.'te sunulmuştur.

**Tablo 4.23.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
	0-1 yıl	7	4,29	,64	<b>G.Arası</b>	2,682	7	,383	,562	,787*
	1-3 yıl	14	3,72	1,13	<b>G.İçi</b>	273,490	401	,682		
	4-7 yıl	73	4,00	,80	<b>Toplam</b>	276,171	408			
	8-10 yıl	89	3,97	,79						
	11-15 yıl	87	4,00	,80						
	16-20 yıl	62	3,84	,88						
	21-25 yıl	53	3,98	,75						
	25 ve üzeri yıl	24	3,98	,88						
	Toplam	409	3,96	,82						

\*p>.05

Tablo 4.23.'e bakıldığında öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. [F(7-401)=,562;p>0,05].

#### 4.4.5. Görev yapılan okul düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise)

Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okul düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise) değişkenine göre farklılaşmanın olup

olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.24.'te sunulmuştur.

**Tablo 4.24.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okul düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	İlkokul	91	4,05	,75	<b>G.Arası</b>	1,847	2	,923	1,367	,256*
	Ortaokul	184	3,98	,85	<b>G.İçi</b>	274,325	406	,676		
	Lise	134	3,87	,81	<b>Toplam</b>	276,171	408			
	Toplam	409	3,96	,82						

\*p>.05

Tablo 4.24.'e bakıldığında öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okul düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise) değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. [F(2-406)= 1,367;p>0,05].

#### 4.4.6. Görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı

Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.25.'te sunulmuştur.

**Tablo 4.25.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	1-5 kişi	6	4,25	1,17	<b>G.Arası</b>	7,826	8	,978	1,458	,171*
	6-10 kişi	20	4,19	,82	<b>G.İçi</b>	268,346	400	,671		
	11-15 kişi	47	3,99	,89	<b>Toplam</b>	276,171	408			
	16-20 kişi	59	4,05	,77						
	21-25 kişi	67	4,04	,68						
	26-30 kişi	57	3,88	,88						
	31-40 kişi	79	4,02	,74						
	40-50 kişi	35	3,79	,75						
	51 ve üzeri kişi	39	3,66	1,02						
	Toplam	409	3,96	,82						

\*p>.05

Tablo 4.25.'e bakıldığında öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. [F(8-400)= 1,458;p>0,05].

#### 4.4.7. Okuldaki görev süresi

Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algılarının görev yaptıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.26.'da sunulmuştur.

**Tablo 4.26.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	0-1 yıl	61	4,12	,80	<b>G.Arası</b>	4,516	6	,753	1,114	,353*
	1-3 yıl	106	3,93	,85	<b>G.İçi</b>	271,656	402	,676		
	4-7 yıl	141	3,87	,81	<b>Toplam</b>	276,171	408			
	8-10 yıl	49	4,07	,84						
	11-15 yıl	36	3,95	,82						
	16-20 yıl	8	3,91	,50						
	21-25 yıl	8	4,33	,59						
	Toplam	409	3,96	,82						

\*p>.05

Tablo 4.26.'ya bakıldığında öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. [F(6-402)= 1,114;p>0,05].

#### 4.4.8. Eğitim durumu

Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.27.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.27.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	Lisans	293	4,08	,76	<b>G.Arası</b>	14,962	2	7,481	11,627	,000*
	Yüksek L.	113	3,65	,89	<b>G.İçi</b>	261,210	406	,643		
	Doktora	3	3,85	,69	<b>Toplam</b>	276,171	408			
	Toplam	409	3,96	,82						

\*p<.05

Tablo 4.27.'ye bakıldığında öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. [F(2-406)= 11,627;p<0,05].

Grupların varyansı homojen dağıldığından (L=1,154; p>,05). gruplar arasındaki farklılığı tespit edebilmek için Scheffe testinden yararlanılmıştır. Çıkan sonuçlar Tablo 4.28.'e sunulmuştur.

**Tablo 4.28.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan scheffe testi sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Lisans	Yüksek L.	,42784	,08882	,000*
	Doktora	,22672	,46546	,888
Yüksek L.	Lisans	-,42784	,08882	,000*
	Doktora	-,20111	,46920	,912
Doktora	Lisans	-,22672	,46546	,888
	Yüksek L.	,20111	,46920	,912

Tablo 4.28.'de görülen Scheffe testi sonuçlarına göre lisans mezunu öğretmenler (X=4,0864) ile yüksek lisans mezunu öğretmenler (X=3,6585) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık söz konusudur (p<.05). Aritmetik ortalama değerlerine göre farklılık lisans mezunu öğretmenlerin lehinedir. Diğer bir ifade ile lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algıları yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Diğer gruplar arasında anlamlı fark yoktur.

#### 4.4.9. Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi

Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.29.'da sunulmuştur.

**Tablo 4.29.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
	0-1 yıl	74	4,11	,82	<b>G.Arası</b>	8,604	3	2,868	4,341	,005*
	1-2 yıl	122	3,80	,85	<b>G.İçi</b>	267,567	405	,661		
	3-4 yıl	122	3,89	,81	<b>Toplam</b>	276,171	408			
	5 ve üzeri yıl	91	4,15	,73						
	Toplam	409	3,96	,82						

\*p<.05

Tablo 4.29.'a bakıldığında öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. [F(3-405)= 4,341;p<0,05].

Grupların varyansı homojen dağıldığından (L=,701; p>,05) gruplar arasındaki farklılığı tespit edebilmek için Scheffe testinden yararlanılmıştır. Çıkan sonuçlar Tablo 4.30.'da sunulmuştur.

**Tablo 4.30.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan scheffe testi sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	P
0-1 yıl	1-2 yıl	,30709	,11976	,088
	3-4 yıl	,22596	,11976	,314
	5 ve üzeri yıl	-,03825	,12723	,993
1-2 yıl	0-1 yıl	-,30709	,11976	,088
	3-4 yıl	-,08112	,10407	,895
	5 ve üzeri yıl	-,34533	,11258	,025*
3-4 yıl	0-1 yıl	-,22596	,11976	,314
	1-2 yıl	,08112	,10407	,895
	5 ve üzeri yıl	-,26421	,11258	,140
5 ve üzeri yıl	0-1 yıl	,03825	,12723	,993
	1-2 yıl	,34533	,11258	,025*
	3-4 yıl	,26421	,11258	,140

\*p<.05

Tablo 4.30.'da görülen Scheffe testi sonuçlarına göre mevcut müdür ile 1-2 yıl arası çalışan öğretmenler ( $X=3,8099$ ) ile 5 ve üzeri yıl çalışan öğretmenler ( $X=4,1552$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık söz konusudur ( $p<.05$ ). Aritmetik ortalama değerlerine göre farklılık mevcut müdür ile 5 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin lehinedir. Diğer bir ifade ile mevcut müdür ile 5 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algıları mevcut müdür ile 1-2 yıl arası çalışan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Diğer gruplar arasında anlamlı fark yoktur.

#### 4.4.10. Branş

Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.31.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.31.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Puan Grup	$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri			ANOVA Sonuçları					
	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
Meslek Dersi Öğrt	33	3,85	,86	<b>G.Arası</b>	14,250	7	2,036	3,117	,003*
İHL Mes. Dersi Öğ	20	4,28	,70	<b>G.İçi</b>	261,921	401	,653		
Yetenek Dersi Öğr	26	4,03	,72	<b>Toplam</b>	276,171	408			
Sözel Ders Öğrt	84	3,90	,82						
Sayısal Ders Öğrt	54	4,17	,70						
Yabancı Dil Öğrt	92	3,71	,91						
Pdr-Özel Eği. Öğr	21	4,35	,69						
Sınıf Öğrt	79	4,01	,76						
Toplam	409	3,96	,82						

\* $p<.05$

Tablo 4.31.'e bakıldığında öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. [ $F(7-401)=3,117;p<0,05$ ].

Grupların varyansı homojen dağıldığından ( $L=1,161$ ;  $p>,05$ ) gruplar arasındaki farklılığı tespit edebilmek için Scheffe testinden yararlanılmıştır. Çıkan sonuçlar Tablo 4.32.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.32.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan scheffe testi sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Meslek dersleri	İHL Meslek dersleri	-,43410	,22902	,825
	Yetenek dersleri	-,18008	,21193	,998
	Sözel dersler	-,05561	,16604	1,000
	Sayısal dersler	-,32415	,17857	,856
	Yabancı dil	,13410	,16399	,999
	Pdr-Felsefe-Özel eğitim	-,50249	,22560	,665
	Sınıf öğretmeni	-,15828	,16751	,996
İHL Meslek dersleri	Meslek dersleri	,43410	,22902	,825
	Yetenek dersleri	,25401	,24038	,993
	Sözel dersler	,37848	,20108	,830
	Sayısal dersler	,10995	,21155	1,000
	Yabancı dil	,56820	,19939	,325
	Pdr-Felsefe-Özel eğitim	-,06839	,25251	1,000
	Sınıf öğretmeni	,27581	,20230	,967
Yetenek dersleri	Meslek dersleri	,18008	,21193	,998
	İHL Meslek dersleri	-,25401	,24038	,993
	Sözel dersler	,12447	,18138	1,000
	Sayısal dersler	-,14407	,19292	,999
	Yabancı dil	,31419	,17950	,878
	Pdr-Felsefe-Özel eğitim	-,32240	,23712	,967
	Sınıf öğretmeni	,02180	,18273	1,000
Sözel dersler	Meslek dersleri	,05561	,16604	1,000
	İHL Meslek dersleri	-,37848	,20108	,830
	Yetenek dersleri	-,12447	,18138	1,000
	Sayısal dersler	-,26853	,14097	,821
	Yabancı dil	,18972	,12197	,932
	Pdr-Felsefe-Özel eğitim	-,44687	,19718	,643

	Sınıf öğretmeni	-,10267	,12666	,999
	Meslek dersleri	,32415	,17857	,856
	İHL Meslek dersleri	-,10995	,21155	1,000
	Yetenek dersleri	,14407	,19292	,999
	Sözel dersler	,26853	,14097	,821
	Yabancı dil	,45825	,13855	,145
Sayısal dersler	Pdr-Felsefe-Özel eğitim	-,17834	,20784	,998
	Sınıf öğretmeni	,16586	,14270	,987
	Meslek dersleri	-,13410	,16399	,999
	İHL Meslek dersleri	-,56820	,19939	,325
Yabancı dil	Yetenek dersleri	-,31419	,17950	,878
	Sözel dersler	-,18972	,12197	,932
	Sayısal dersler	-,45825	,13855	,145
	Pdr-Felsefe-Özel eğitim	-,63659	,19546	,160
	Sınıf öğretmeni	-,29239	,12397	,592
	Meslek dersleri	,50249	,22560	,665
	İHL Meslek dersleri	,06839	,25251	1,000
Pdr-Felsefe-Özel eğitim	Yetenek dersleri	,32240	,23712	,967
	Sözel dersler	,44687	,19718	,643
	Sayısal dersler	,17834	,20784	,998
	Yabancı dil	,63659	,19546	,160
	Sınıf öğretmeni	,34420	,19842	,883
	Meslek dersleri	,15828	,16751	,996
	İHL Meslek dersleri	-,27581	,20230	,967
Sınıf öğretmeni	Yetenek dersleri	-,02180	,18273	1,000
	Sözel dersler	,10267	,12666	,999
	Sayısal dersler	-,16586	,14270	,987
	Yabancı dil	,29239	,12397	,592
	Pdr-Felsefe-Özel eğitim	-,34420	,19842	,883

\*p>.05

Tablo 4.32.'de görüldüğü üzere öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan scheffe testi sonucunda farklılığın kaynağı belirlenememiştir. Bu yüzden LSD testi ile analizler tekrar yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık

algılarının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçları Tablo 4.33.'te verilmiştir

**Tablo 4.33.** Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD Testi sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Meslek dersleri	İHL Meslek dersleri	-,43410	,22902	,059
	Yetenek dersleri	-,18008	,21193	,396
	Sözel dersler	-,05561	,16604	,738
	Sayısal dersler	-,32415	,17857	,070
	Yabancı dil	,13410	,16399	,414
	Pdr-Felsefe-Özel eğitim	-,50249	,22560	,026*
	Sınıf öğretmeni	-,15828	,16751	,345
İHL Meslek dersleri	Meslek dersleri	,43410	,22902	,059
	Yetenek dersleri	,25401	,24038	,291
	Sözel dersler	,37848	,20108	,061
	Sayısal dersler	,10995	,21155	,604
	Yabancı dil	,56820	,19939	,005*
	Pdr-Felsefe-Özel eğitim	-,06839	,25251	,787
	Sınıf öğretmeni	,27581	,20230	,174
Yetenek dersleri	Meslek dersleri	,18008	,21193	,396
	İHL Meslek dersleri	-,25401	,24038	,291
	Sözel dersler	,12447	,18138	,493
	Sayısal dersler	-,14407	,19292	,456
	Yabancı dil	,31419	,17950	,081
	Pdr-Felsefe-Özel eğitim	-,32240	,23712	,175
	Sınıf öğretmeni	,02180	,18273	,905
Sözel dersler	Meslek dersleri	,05561	,16604	,738
	İHL Meslek dersleri	-,37848	,20108	,061
	Yetenek dersleri	-,12447	,18138	,493
	Sayısal dersler	-,26853	,14097	,058
	Yabancı dil	,18972	,12197	,121
	Pdr-Felsefe-Özel eğitim	-,44687	,19718	,024*
	Sınıf öğretmeni	-,10267	,12666	,418

Sayısal dersler	Meslek dersleri	,32415	,17857	,070
	İHL Meslek dersleri	-,10995	,21155	,604
	Yetenek dersleri	,14407	,19292	,456
	Sözel dersler	,26853	,14097	,058
	Yabancı dil	,45825	,13855	,001*
	Pdr-Felsefe-Özel eğitim	-,17834	,20784	,391
	Sınıf öğretmeni	,16586	,14270	,246
Yabancı dil	Meslek dersleri	-,13410	,16399	,414
	İHL Meslek dersleri	-,56820	,19939	,005*
	Yetenek dersleri	-,31419	,17950	,081
	Sözel dersler	-,18972	,12197	,121
	Sayısal dersler	-,45825	,13855	,001*
	Pdr-Felsefe-Özel eğitim	-,63659	,19546	,001*
	Sınıf öğretmeni	-,29239	,12397	,019*
Pdr-Felsefe-Özel eğitim	Meslek dersleri	,50249	,22560	,026*
	İHL Meslek dersleri	,06839	,25251	,787
	Yetenek dersleri	,32240	,23712	,175
	Sözel dersler	,44687	,19718	,024*
	Sayısal dersler	,17834	,20784	,391
	Yabancı dil	,63659	,19546	,001*
	Sınıf öğretmeni	,34420	,19842	,084
Sınıf öğretmeni	Meslek dersleri	,15828	,16751	,345
	İHL Meslek dersleri	-,27581	,20230	,174
	Yetenek dersleri	-,02180	,18273	,905
	Sözel dersler	,10267	,12666	,418
	Sayısal dersler	-,16586	,14270	,246
	Yabancı dil	,29239	,12397	,019*
	Pdr-Felsefe-Özel eğitim	-,34420	,19842	,084

\*p<.05

Tablo 4.33.'te görülen öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre yabancı dil öğretmenleri (X=3,7193) ile İHL meslek dersi öğretmenleri (X=4,2875) arasında; yabancı dil öğretmenleri (X=3,7193) ile PDR-Özel eğitim öğretmenleri (X=4,3559) arasında; yabancı dil öğretmenleri (X=3,7193) ile

sınıf öğretmenleri ( $X=4,0117$ ) arasında; yabancı dil öğretmenleri ( $X=3,7193$ ) ile sayısal ders öğretmenleri ( $X=4,1776$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık söz konusudur ( $p<.05$ ). Aritmetik ortalama değerlerine göre bütün farklılıklar yabancı dil öğretmenleri aleyhinedir. Diğer bir ifade ile İHL meslek dersi öğretmenlerinin, PDR-Özel eğitim öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin, sayısal ders öğretmenlerinin örgütsel dayanıklılık algıları yabancı dil öğretmenlerine göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Ayrıca PDR-Özel eğitim öğretmenleri ( $X=4,3559$ ) ile sözel ders öğretmenleri ( $X=3,9090$ ) arasında; PDR-Özel eğitim öğretmenleri ( $X=4,3559$ ) ile Meslek dersi öğretmenleri ( $X=3,8534$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık söz konusudur ( $p<.05$ ). Aritmetik ortalama değerlerine göre bütün farklılıklar PDR-Özel eğitim öğretmenleri lehinedir. Diğer bir ifade ile PDR-Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel dayanıklılık algıları sözel ders öğretmenleri ve Meslek dersi öğretmenlerine göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Diğer gruplar arasında anlamlı fark yoktur.

#### 4.5. Öğretmenlerin Kişisel Performans Algı Düzeylerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı “Öğretmenlerin Kişisel Performanslarına yönelik algıları ne düzeydedir? şeklindedir. Bu amaca yönelik bulgulara ulaşmak üzere *Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği*’nden elde edilen puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.34.’te verilmiştir.

**Tablo 4.34.** Öğretmenlerin kişisel performanslarına ilişkin algularına yönelik betimsel istatistik değerleri

Değişken	n	$\bar{X}$	ss	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Alan bilgisi	409	4,23	,55	1,50	5,00
Öğrenme-öğretme sürecini hazırlama	409	4,31	,55	2,17	5,00
İletişim	409	4,47	,50	2,60	5,00
Öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim	409	4,29	,56	2,00	5,00
Mesleki tutum ve değerler	409	4,69	,43	1,40	5,00
Toplam	409	4,40	,44	2,18	5,00

Tablo 4.34.’teki Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’nden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algı düzeylerine

ilişkin “ Çok Yüksek Düzeyde Katılıyorum” ( $\bar{X}=4.40$ ,  $ss=0,44$  ) şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda araştırmada yer alan öğretmenlerin kişisel performans düzeylerini çok yüksek düzeyde değerlendirdiği söylenebilir. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği alt boyutları bağlamında ele alındığında tüm alt boyutlarda; alan bilgisi ( $\bar{X}=4,23$ ,  $ss=0,55$  ), öğrenme-öğretme sürecini hazırlama ( $\bar{X}=4,31$ ,  $ss=0,55$  ), İletişim ( $\bar{X}=4,47$ ,  $ss=0,50$  ), öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim ( $\bar{X}=4,29$ ,  $ss=0,56$  ), mesleki tutum ve değerler ( $\bar{X}=4,69$ ,  $ss=0,43$  ) öğretmenlerin görüşlerinin çok yüksek düzeyde olduğu gömlenlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algı düzeyinin alan bilgisi, öğrenme-öğretme sürecini hazırlama, iletişim, öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim, mesleki tutum ve değerler boyutlarında da çok yüksek düzeyde dile getirdikleri söylenebilir.

#### **4.6. Öğretmenlerin Kişisel Performans Algı Düzeyleri İle Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular**

Araştırmanın altıncı alt amacı “Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okul düzeylerine (ilkokul-ortaokul-lise), mevcut okulda çalışan öğretmen sayısına, mevcut okuldaki görev sürelerine, eğitim durumlarına, mevcut müdür ile çalışma sürelerine ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik bulgulara ulaşmak için öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının belirtilen demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

##### **4.6.1. Cinsiyet**

Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumları t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4.35.'te verilmiştir.

**Tablo 4.35.** Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız t testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
PS	Kadın	246	4,42	,43	,02	1,386	407	,166*
	Erkek	163	4,36	,45	,03			

\*p>.05

Tablo 35. incelendiğinde öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(407)=1,386; p>0,05]. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmenlerin (X=4,42) ortalamasının erkek öğretmenlerden (X=4,36) kısmen yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.6.2. Medeni durum

Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumları t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4.36.'da verilmiştir.

**Tablo 4.36.** Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız t testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
PS	Evli	300	4,38	,45	,02	-1,139	407	,255*
	Bekar	109	4,44	,39	,03			

\*p>.05

Tablo 4.36. incelendiğinde öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(407)= -1,139; p>0,05]. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında bekar öğretmenlerin (X=4,44) ortalamasının evli öğretmenlerden (X=4,38) kısmen yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.6.3. Yaş

Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının yaş değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.37.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.37.** Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
	20-25 yaş	4	4,38	,54	<b>G.Arası</b>	,362	5	,072	,366	,872*
	26-30 yaş	49	4,40	,46	<b>G.İçi</b>	79,605	403	,198		
	31-35 yaş	121	4,41	,41	<b>Toplam</b>	79,967	408			
	36-40 yaş	113	4,42	,51						
	41-45 yaş	67	4,35	,37						
	46 ve üzeri yaş	55	4,36	,41						
	Toplam	409	4,40	,44						

\*p>.05

Tablo 4.37.'ye bakıldığında öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. [F(5-403)= ,366;p>0,05].

#### 4.6.4. Mesleki kıdem

Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.38.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.38.** Öğretmenlerin performanslarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	0-1 yıl	7	4,40	,48	<b>G.Arası</b>	,900	7	,129	,652	,713*
	1-3 yıl	14	4,37	,41	<b>G.İçi</b>	79,067	401	,197		
	4-7 yıl	73	4,41	,45	<b>Toplam</b>	79,967	408			
	8-10 yıl	89	4,34	,42						
	11-15 yıl	87	4,44	,47						
	16-20 yıl	62	4,38	,49						
	21-25 yıl	53	4,36	,36						
	25 ve üzeri yıl	24	4,52	,43						
	Toplam	409	4,40	,44						

\* $p > .05$

Tablo 4.38.'e bakıldığında öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. [ $F(7-401) = ,652; p > 0,05$ ].

#### 4.6.5. Görev yapılan okul düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise)

Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının görev yaptıkları okul düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise) değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.39.'da sunulmuştur.

**Tablo 4.39.** Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının görev yaptıkları okul düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	İlkokul	91	4,51	,37	<b>G.Arası</b>	1,445	2	,722	3,735	,025*
	Ortaokul	184	4,38	,48	<b>G.İçi</b>	78,522	406	,193		
	Lise	134	4,35	,41	<b>Toplam</b>	79,967	408			
	Toplam	409	4,40	,44						

\* $p < .05$

Tablo 4.39.'a bakıldığında öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının görev yaptıkları okul düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise) değişkenine göre anlamlı

bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. [ $F(2-406)= 3,735;p<0,05$ ].

Grupların varyansı homojen dağılmadığından ( $L=3,273; p<,03$ ) gruplar arasındaki farklılığı tespit edebilmek için Games-Howell testinden yararlanılmıştır. Çıkan sonuçlar Tablo 4.40.'ta sunulmuştur.

**Tablo 4.40.** Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının görev yaptıkları okul düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise) değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan games-howell testi sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
İlkokul	Ortaokul	,127798	,05300	,044*
	Lise	,15610	,05296	,010*
Ortaokul	İlkokul	-,12798	,05300	,044*
	Lise	,02812	,05063	,844
Lise	İlkokul	-,15610	,05296	,010*
	Ortaokul	-,02812	,05063	,844

\* $p<.05$

Tablo 4.40.'ta görülen Games-Howell testi sonuçlarına göre ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine ( $p<,05$ ); ilkokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine ( $p<,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre ilkokulda görev yapan öğretmenler ( $X=4,5100$ ), ortaokul ( $X=4,3821$ ) ve lisede ( $X=4,4013$ ) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek performans algısına sahiptir.

#### 4.6.6. Görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı

Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.41.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.41.** Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	1-5 kişi	6	4,37	,22	<b>G.Arası</b>	1,526	8	,191	,973	,457*
	6-10 kişi	20	4,48	,48	<b>G.İçi</b>	78,441	400	,196		
	11-15 kişi	47	4,26	,49	<b>Toplam</b>	79,967	408			
	16-20 kişi	59	4,40	,47						
	21-25 kişi	67	4,48	,38						
	26-30 kişi	57	4,40	,40						
	31-40 kişi	79	4,37	,50						
	40-50 kişi	35	4,42	,35						
	51 ve üzeri kişi	39	4,40	,41						
	Toplam	409	4,40	,44						

\* $p>.05$

Tablo 4.41.'e bakıldığında öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. [ $F(8-400)=,973;p>0,05$ ].

#### 4.6.7. Okuldaki görev süresi

Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.42.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.42.** Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	0-1 yıl	61	4,33	,48	<b>G.Arası</b>	,849	6	,141	,719	,635*
	1-3 yıl	106	4,37	,41	<b>G.İçi</b>	79,118	402	,197		
	4-7 yıl	141	4,42	,43	<b>Toplam</b>	79,967	408			
	8-10 yıl	49	4,48	,36						
	11-15 yıl	36	4,38	,57						
	16-20 yıl	8	4,40	,40						
	21-25 yıl	8	4,46	,54						
	Toplam	409	4,40	,44						

\* $p>.05$

Tablo 4.42.'ye bakıldığında öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.  $[F(6-402)=,719;p>0,05]$ .

#### 4.6.8. Eğitim durumu

Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.43.'te sunulmuştur.

**Tablo 4.43.** Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	Lisans	293	4,41	,44	<b>G.Arası</b>	,502	2	,251	1,282	,279*
	Yüksek L.	113	4,35	,43	<b>G.İçi</b>	79,465	406	,196		
	Doktora	3	4,66	,28	<b>Toplam</b>	79,967	408			
	Toplam	409	4,40	,44						

\* $p>0,05$

Tablo 4.43.'e bakıldığında öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.  $[F(2-406)= 1,282;p>0,05]$ .

#### 4.6.9. Mevcut müdür ile çalışma süresi

Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.44.'te sunulmuştur.

**Tablo 4.44.** Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
0-1 yıl	74	4,36	,51	<b>G.Arası</b>	2,418	3	,806	4,210	,006*
1-2 yıl	122	4,30	,43	<b>G.İçi</b>	77,548	405	,191		
3-4 yıl	122	4,45	,40	<b>Toplam</b>	79,967	408			
5 ve üzeri yıl	91	4,49	,41						
Toplam	409	4,40	,44						

\*p<.05

Tablo 4.44.'e bakıldığında öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. [F(3-405)= 4,210;p<0,05].

Grupların varyansı homojen dağıldığından (L=1,560; p>,05) gruplar arasındaki farklılığı tespit edebilmek için LSD testinden yararlanılmıştır. Çıkan sonuçlar Tablo 4.45.'te sunulmuştur.

**Tablo 4.45.** Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD Testi sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $\bar{x}$	<i>p</i>
0-1 yıl	1-2 yıl	,05716	,06447	,376
	3-4 yıl	-,09509	,06447	,141
	5 ve üzeri yıl	-,13249	,06850	,054
1-2 yıl	0-1 yıl	-,05716	,06447	,376
	3-4 yıl	-,15225	,05603	,007*
	5 ve üzeri yıl	-,18965	,06061	,002*
3-4 yıl	0-1 yıl	,09509	,06447	,141
	1-2 yıl	,15225	,05603	,007*
	5 ve üzeri yıl	-,03740	,06061	,538
5 ve üzeri yıl	0-1 yıl	,13249	,06850	,054
	1-2 yıl	,18965	,06061	,002*
	3-4 yıl	,03740	,06061	,538

\*p<.05

Tablo 4.45.'te görülen LSD testi sonuçlarına göre mevcut müdür ile 1-2 yıl arası çalışan öğretmenler (X=4,3034) ile 3-4 yıl çalışan öğretmenler (X=4,4556) arasında mevcut müdür ile 3-4 yıl arası çalışan öğretmenler lehine (p<,05); mevcut müdür ile 1-

2 yıl arası çalışan öğretmenler ( $X=4,3034$ ) ile 5 ve üzeri yıl çalışan öğretmenler ( $X=4,4930$ ) arasında mevcut müdür ile 5 ve üzeri yıl arası çalışan öğretmenler lehine ( $p<,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile mevcut müdür ile 5 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin performanslarına ilişkin algıları mevcut müdür ile 1-2 yıl ve 3-4 yıl çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Diğer gruplar arasında anlamlı fark yoktur.

#### 4.6.10. Branş

Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının branş değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.46.'da sunulmuştur.

**Tablo 4.46.** Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Puan Grup	$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri			ANOVA Sonuçları					
	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
Meslek Dersi Öğrt	33	4,34	,48	<b>G.Arası</b>	1,520	7	,217	1,110	,356*
İHL Mes. Dersi Öğ	20	4,47	,37	<b>G.İçi</b>	78,447	401	,196		
Yetenek Dersi Öğr	26	4,42	,50	<b>Toplam</b>	79,967	408			
Sözel Ders Öğrt	84	4,34	,38						
Sayısal Ders Öğrt	54	4,36	,46						
Yabancı Dil Öğrt	92	4,40	,44						
Pdr-Özel Eği. Öğr	21	4,31	,60						
Sınıf Öğrt	79	4,49	,40						
Toplam	409	4,40	,44						

\* $p>.05$

Tablo 4.46.'ya bakıldığında öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. [ $F(7-401)=1,110;p<0,05$ ].

#### 4.7. Öğretmenlerin Kişisel Performanslarına Yönelik Algıları ile Örgütsel Dayanıklılık Düzeyleri ve Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci alt amacı “Öğretmenlerin görüşlerine göre, kişisel performanslarına yönelik algıları, örgütsel dayanıklılık düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler var mıdır?” şeklindedir. Bu amaca dair bulgulara ulaşmak için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon çözümüleme tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları ile örgütsel dayanıklılık düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyi arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları Tablo 4.47.’de verilmiştir.

**Tablo 4.47.** Değişkenler arası ilişkilere yönelik pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları

Variable	1	2	3
1. Öğretmen Performansı	1		
2. Örgütsel Dayanıklılık	,373**	1	
3. Kuantum Liderlik	,292**	,831**	1

Tablo 4.47. incelendiğinde Tablo 1.’de elde edilen sonuçlara baktığımızda öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları ile örgütsel dayanıklılık düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ( $r=0,37$ ,  $p<0.01$ ); öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları ile okul müdürünün kuantum liderlik düzeyi arasında pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ( $r=0,29$ ,  $p<0.01$ ) ve öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeyleri ile okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ( $r=0,83$ ,  $p<0.01$ ) anlaşılmaktadır.

#### 4.8. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Düzeyleri İle Örgütsel Dayanıklılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Kişisel Performanslarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Bu kısımda, araştırmanın sekizinci alt amacı “Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri ile örgütsel dayanıklılık düzeyleri öğretmenlerin kişisel performanslarını anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?” şeklindedir.

Bu alt amaca yönelik bulgular elde edebilmek için çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve ortaya çıkan ilişkiler öğretmen performansı bağlamında karşılaştırılmıştır.

Çoklu doğrusal regresyonda amaç ,bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ayrı ayrı ölçmektir. Çoklu doğrusallık terimi, iki veya daha fazla bağımsız değişken arasındaki doğrusala yakın ilişkiyi temsil etmek için kullanılmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları ve örgütsel dayanıklılık algıları değişkenlerinin öğretmen performansını yordayıp yordadıklarına yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Ancak analizlere başlamadan önce çoklu doğrusallık sorununu tespit etmek için gerekli varsayımlar gözden geçirilmiştir. Regresyon analizinin yordayıcı değişkenler arasındaki eş-doğrusallığı ölçmek için VIF ve tolerans değerlerine bakılmış, VIF değeri 3.235, tolerans değeri ise 0.309 olarak bulunmuştur. Değişkenler arasında otokorelasyon olup olmadığı anlamak için Durbin-Watson değeri hesaplanarak incelenmiş ve Durbin-Watson değeri 1.759 olarak bulunmuştur. Field, (2009), tolerans değerinin .02’den yüksek olması, VIF değerlerinin 10’dan küçük olması ve Durbin-Watson değerinin 1-3 arasında yer alması analiz için koşulların sağlanmasında yeterli kriter olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığı tespit edilmiş ve analiz işlemlerine geçilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri ve örgütsel dayanıklılık düzeyleri öğretmenlerin kişisel performanslarını yordayıp yordamadıklarına yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.48’de verilmiştir.

**Tablo 4.48.** *Öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları ve örgütsel dayanıklılık algıları değişkenlerinin öğretmen performansını yordayıp yordadıklarına yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları*

Yordanan Model	B	SH <sub>B</sub>	β	t	F	p	R	R <sup>2</sup>	Tol.	VIF	Durbin-Watson
(Sabit)	2,526	,073		34,817	346,476		,794	,631			
Öğretmenlerin Kuantum Liderlik Algıları	,270	,026	,555	10,21		,000			,309	3,235	
Öğretmenlerin Örgütsel Dayanıklılık Algıları	,160	,032	,271	4,992		,000			,309	3,235	1.759

a: Bağımlı Değişken: Öğretmen Performansı

Tablo 4.48.'de yer alan R<sup>2</sup> değerleri incelendiğinde öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik ile örgütsel dayanıklılık algılarının performanslarına ilişkin eğilimin %63'ünü açıkladığı görülmektedir [(F 346.476):30.397;p<0,01 ]. Aşamalı çoklu regresyon analizi sonucunda ortaya çıkan β değerlerine bakıldığında öğretmen performansını öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algılarının (β=0,554) örgütsel dayanıklılık algılarından (β=0,271) daha fazla yordadığı görülmektedir. Değişkenler arası ilişkilerin yönüne bakıldığında öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları ve örgütsel dayanıklılık algıları, öğretmen performanslarını pozitif yönde yordadığı görülmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen performansını açıklamada öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik kuantum liderlik algıları ve örgütsel dayanıklılık algılarının önemli düzeyde bir açıklama varyansına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer ifade ile; öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları ile öğretmen performansları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin varlığı; öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algıları ile öğretmen performansları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin varlığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algılarının ve örgütsel dayanıklılık algılarının, öğretmenlerin performanslarının anlamlı bir yordayıcısı sonucuna varılmıştır. Modelin genelinde bağımsız değişkenlerin (öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik ve örgütsel dayanıklılık algıları) bağımlı değişken (öğretmen performansı) üzerindeki etkinin %62,9'unu açıklamaktadır.

## 5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİ

Bu bölümde, araştırmanın temel amacı olan “*öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları, örgütsel dayanıklılık düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri arasında ilişkilerin incelenmesi*” durumuna bağlı olarak alt amaçlara yönelik elde edilen bulgulara, sonuçlara ve akabinde bunlara dair tartışmalara yer verilmiştir.

### 5.1.Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları, örgütsel dayanıklılık düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda sekiz alt araştırma sorusuna yönelik elde edilen sonuçlar ve tartışmalar alt başlıklar halinde sunulmuştur.

#### 5.1.1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik algı düzeylerine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin araştırmadaki değişkenler ile ilişkisine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmanın birinci ve ikinci alt amaçlarındaki yapılan değerlendirmeler sonucunda; erkek öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algılarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu; öğretmenlerin medeni durum, yaş, mesleki kıdem, görev yaptıkları okul düzeyleri (ilkokul-ortaokul-lise), görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı, mevcut okullarındaki görev süresi değişkenleri açısından yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algılarının benzer olduğu; lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerinin kuantum liderlik algılarının yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu, mevcut müdür ile 0-1 yıl çalışan öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algılarının mevcut müdür ile 1-2 yıl arası çalışan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu, mevcut müdür ile 5 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algılarının mevcut müdür ile 1-2 yıl arası çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; yabancı dil öğretmenlerinin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algılarının İHL meslek dersi öğretmenlerine, yetenek dersleri öğretmenlerine, sözel ders öğretmenlerine, sayısal ders öğretmenlerine ve PDR-Özel eğitim öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt amaçları bağlamında, öğretmenlerin yöneticilerine yönelik kuantum liderlik algıları değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerde öncelikle, cinsiyet değişkeni göz önüne alınmıştır. Cinsiyete ilişkin elde edilen bulgular yorumlandığında, anlamlı sonuçlar tespit edilmiştir. Buna göre, erkek öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları kadın öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu doğrultuda, cinsiyet değişkeninin kuantum liderlik algısında anlamlı değişiklikler oluşturduğu söylenebilir. Bu sonucun sebebi, cinsiyet özelliklerinin getirdiği yakınlık olabilmektedir. Her okulda öğretmenlerin kendi arkadaş grupları bulunmaktadır. Bu gruplarda genel olarak erkekler kendi içlerinde kadınlar da kendi içlerinde birbirleri ile samimi olmaktadır. Okul yöneticilerinin genel olarak erkeklerden oluştuğu göz önüne alındığında, yöneticilerin erkek öğretmenler ile daha yakın olması beklenmektedir. Bu yakınlık, yöneticiler ile erkek öğretmenlerin okul dışında da zaman geçirmesine ortam hazırlamaktadır. Hem okul yaşamında hem de özel yaşamda okul yöneticisinin düşünme biçimi ile olaylar karşısındaki tutumunu deneyimleyen erkek öğretmenler, yöneticilerini daha iyi tanımakta ve onlara ilişkin kuantum liderlik algıları daha yüksek olmaktadır

Bu konuda yürütülen çalışmalar incelendiğinde, araştırma sonuçlarının genel olarak literatür ile uyumlu olmadığı belirlenmiştir. Nitekim, kuantum liderlik üzerine yürütülen çalışmaların genelinde cinsiyet bağlamında kuantum liderlik algısının anlamlı bir fark göstermediği sonucu elde edilmiştir. Erçetin, Çevik ve Çelik (2018, s.109) tarafından yürütülen araştırma buna örnek verilebilir. Bu çalışmada, kuantum liderlik davranışlarında kadın ve erkeklerin puanlarının denk olduğu sonucuna ulaşılması cinsiyet bağlamında ulaşılan sonuçlarla ters düşmektedir. Ayrıca, Kosa (2020, s.916)'nın araştırmasında da özel ve kamu kurumlarında yöneticilik görevinde bulunan kişilerin kuantum liderlik düzeyleri incelemeye alınmış olup anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır. Çetin ve Gurkan (2021, s.7693) ile Turan (2017, s.96) tarafından yapılan araştırmalarda da tıpkı Erçetin, Çevik ve Çelik (2018, s.109) ve Kosa (2020, s.916)'nın araştırmalarında olduğu gibi cinsiyete göre anlamlı bir sonuca ulaşamaması, kuantum liderliğin cinsiyete göre anlamlı fark göstermediğini işaret etmesi bakımından önemlidir. Dolayısıyla, bu çalışmada elde edilen sonuçların kuantum liderlik algısı üzerine güncel bir referans kaynağı olduğu ve literatüre çeşitlilik kattığı söylenebilir.

Okul yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algısına yönelik elde edilen bir diğer sonuç, öğretmen puanlarında medeni duruma göre anlamlı bir sonuç elde edilememesidir. Bu bağlamda, evli ve bekar öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin

kuantum liderlik algılarında benzer sonuçlar aldığını söylemek mümkündür. Bu durumun temel sebebi, kuantum liderlik yaklaşımını benimsemiş bir okul yöneticisinin taşıdığı niteliklerin okul içindeki her öğretmene benzer şekilde sirayet etmesi olabilir. Nitekim, kuantum liderlik özelliklerini taşıyan bir okul yöneticisi hem gösterdiği davranışlarla hem de okul içindeki öğretmenlere yaklaşımıyla tutarlı bir grafik çizecektir. Öğretmenlerin bekar veya evli olmasının kuantum liderlik özellikleri taşıyan bir okul yöneticisi için önemi bulunmamaktadır. Çünkü bu yöneticiler, öğretmenleri belirli bir kalıp içinde değerlendirmekten ziyade okulun belirsiz durumlarına odaklanmaktadır. Dolayısıyla, bekar ve evli öğretmenler yöneticisinin kuantum liderlik özelliklerini yansıtmaya düzeyinden benzer biçimde etkilenmektedir. Bu durum da medeni durum kapsamında anlamlı bir sonuca ulaşamamış olmasının gerekçesi olabilmektedir.

Kuantum liderlik üzerine yürütülen çalışmalar değerlendirildiğinde, medeni durum özelinde bir inceleme yapan çalışmanın ne yurt içinde ne de yurt dışında yürütülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, araştırmanın medeni duruma bağlı olarak elde ettiği sonuçlar literatür için öncü durumdadır. Her ne kadar kuantum liderlik algısı daha önce medeni duruma göre değerlendirilmemiş olsa da farklı liderlik tarzlarında medeni duruma bağlı olarak incelemeler yapılmış ve bu çalışmayı destekleyici sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin; Olukçu (2018) tarafından yürütülen çalışmada, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerinde medeni duruma göre anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, Saylık (2017)'in araştırmasında da hümanist liderlikte bekar ve evli okul yöneticilerinin puanlarının denkliği belirlenmiştir. Bu bağlamda, ilgili araştırmaların doğrudan olmasa bile dolaylı olarak bu çalışmayı desteklediği söylenebilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin kuantum algıları yaşa göre değerlendirildiğinde, anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Bu kapsamda, farklı yaş grubunda yer alan öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin kuantum algılarının denk olduğu söylenebilir. Bu sonuç, araştırma kapsamında ulaşılması muhtemel bir sonuç olarak ele alınabilir. Çünkü, medeni durum değişkeninde ifade edilen durumlar yaş grubu için de referans alınabilir. Kuantum liderlik tarzını benimsemiş bir okul yöneticisi, görev yaptığı okuldaki öğretmenleri yaş grubuna göre farklı değerlendirip farklı davranmayacaktır. Bu yöneticinin temel amacı, liderliği daha nesnel bir boyuta ulaştırmaktır. Dolayısıyla, farklı yaş gruplarında yer alan öğretmenler yöneticisinin kuantum liderlik özelliklerini taşımasından yakın düzeyde etkilenecektir. Bu etki göz

önüne alındığında, öğretmenlerin yöneticilerinin kuantum liderlik algılarında yaşa göre anlamlı bir fark göstermemesini açıklamaktadır Nitekim bu konuda yürütülen araştırmalar, kuantum liderlik algısının yaş grubuna göre anlamlı bir fark göstermemesi, bu araştırmanın elde ettiği sonuçları destekler niteliktedir. Örneğin; Çetin ve Gurkan (2021, s.5693)'a göre, okul yöneticilerinin kuantum liderlik düzeyleri yaş grubu ile ilişki göstermemektedir. Doğrudan olmasa bile dolaylı olarak bir sonucun Kosa (2020, s.920) tarafından yürütülen araştırmada da saptanması, Çetin ve Gurkan (2021, s.5693)'ın çalışmasını desteklemektedir. Bu bağlamda, literatürde yer alan çalışmaların bu araştırma ile örtüştüğü söylenebilir.

Araştırma kapsamında ulaşılan bir başka sonuç, mesleki kıdeme bağlı olarak kuantum liderlik algısında anlamlı bir fark bulunamamasıdır. Bu sonuçtan hareketle, farklı düzeyde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının benzer olduğu söylenebilir. Bu benzerliğin temel sebebi olarak, öğretmenlerin yaş grubu ele alınabilmektedir. Her ne kadar istisnalar da olsa bir öğretmenin yaşı yükseldikçe mesleki kıdem düzeyinin de yüksek olması beklenmektedir. Bu doğrultuda yaş ile mesleki kıdem arasında genel olarak bir doğru olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yöneticilerindeki kuantum liderlik algılarının yaş grubuna göre anlamlı bir fark göstermediği hatırlandığında, aynı sonucun mesleki kıdem için de beklenmesi gerekmektedir. Bu konuda yürütülen çalışmalar ele alındığında, araştırmanın mesleki kıdem bağlamında elde ettiği sonuçların desteklendiği görülmektedir. Erçetin, Çevik ve Çelik (2018, s.117) tarafından okul müdürlerine ilişkin kuantum liderlik algısına yönelik yapılan araştırma buna örnek olarak verilebilir. İlgili araştırmada, farklı düzeyde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algılarının benzer olması, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemesine ek olarak başka çalışmalar ile de örtüşmektedir. Örneğin; Ertürk-Kayman (2008, s.83), Turan (2017, s.100) ve Tufan (2019, s.81) tarafından yürütülen araştırmalarda da mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak okul yöneticilerinin kuantum liderlik algılarının anlamlı bir fark göstermediğinin tespit edilmemesi, bu araştırmaya ilişkin sonuçların literatür ile uyumunu işaret etmektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları, görev yaptıkları okul düzeyi bağlamında anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre, ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerin değerlendirmeleri, okul yöneticilerinin kuantum liderlik algıları benzer düzeydedir. Araştırma kapsamında elde

edilen bu sonuç, kuantum liderlik özelliklerini yansıtan okul yöneticilerinin görev yaptıkları kademedен bağımsız olduklarını göstermektedir. Çünkü ilkokul, ortaokul ve lise gibi farklı kademelerde görev yapan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmenlerce kuantum liderlik algısı bakımından benzer düzeyde ele alınması bunu göstermektedir. Farklı kademelerde görev yapan okul yöneticilerinin kuantum liderlik algılarının benzer düzeyde algılanmasından hareketle, kuantum liderlik tarzının eğitim ve öğretim etkinliklerinin her kademesinde benimsenebileceği de söylenebilir. Kuantum liderlik algısı üzerine yürütülen araştırmalar incelendiğinde, bu sonucun daha önceki çalışmalarda da tespit edildiği belirlenmiştir. Örneğin; Erçetin, Çevik ve Çelik (2018, s.114) tarafından yürütülen araştırmaya göre, ilkokul ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları denktir. Ayrıca Çelik (2011, s.94)'in araştırmasında da anaokulu, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin kuantum liderlik algıları benzer bulunmuştur. Bu da ilgili çalışmaların bu araştırmayı desteklemesi açısından önemlidir.

Araştırmanın kuantum liderlik algısı üzerine elde ettiği bir başka sonuç, puanların okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir fark göstermemesidir. Bu sonuçtan hareketle, okuldaki öğretmen sayısı fark etmeksizin örneklem grubunun kendi okul yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları benzerdir. Bir yöneticinin kuantum liderlik tarzını benimsemesi durumunda, okul içindeki çok yönlü karmaşaları çözmeyi istekli olduğu söylenebilir. Okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısının daha az olması, diğer okullar göre kaos ortamının oluşması bakımından nispeten daha az etkiye sahiptir. Fakat kuantum liderlik tarzını benimseyen yöneticiler, az sayıdaki öğrenci ve öğretmenden hareketle, okul içindeki olay ve durumlar hakkında daha rahat bir yaklaşım sergilememektedir. Bu tutarlı davranış da, kuantum liderlik tarzının büyük veya küçük; kalabalık veya az sayıda öğretmenin bulunduğu okullarda kararlı biçimde gösterilmesine önayak olmaktadır. Dolayısıyla, bir okuldaki öğretmen sayısı kaç olursa olsun ilgili okullardaki öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları da değişim göstermemektedir. Literatürde yer alan çalışmalar göz önüne alındığında, bu sonucun başka çalışmalarca doğrulandığı belirlenmiştir. Yoz (2020, s.92) tarafından yürütülen araştırmada, katılımcı grubunun görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı fark etmeksizin kendi okul yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algılarının denk olduğu belirlenmiştir. Bu tespit, yapılan bu çalışma ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları, eğitim durumu özelinde incelendiğinde anlamlı sonuçlara varılmıştır. Bu sonuçlara göre, lisans mezunu öğretmenlerin puanları yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puanından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Buradan hareketle, eğitim durumunu yöneticilerin kuantum liderlik algılarına etki eden bir değişken olarak ifade etmek mümkün olmaktadır. Bu durumun temel sebebi yüksek lisans eğitimini tamamlamış öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerine devam etmesi olabilir. Doktora eğitimine vakit ayırmak, makale yazmak veya daha farklı nitelikte bilimsel yayın üretmek isteyen öğretmenlerin diğer meslektaşlarına göre daha az sayıda derse girmesi ve gün boşaltmaları beklenmektedir. Okulda maaş karşılığı çalışan veya diğer meslektaşlarına kıyasla daha az vakit geçiren öğretmenlerin yöneticilerini tanıma, yaklaşımlarını deneyimleme ve bir algı geliştirme konusunda daha yetersiz olması beklenmektedir. Bu da lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına daha çok maruz kalması ve bu yönde algı geliştirmesini açıklamaktadır. Benzer nitelikli çalışmalar göz önüne alındığında, bu sonucun bazı araştırmalarda doğrulandığı bazılarında ise bu sonuçlara ters bulgular elde edildiği belirlenmiştir. Örneğin; Turan (2017, s.101) tarafından yapılan araştırma ile Ertürk-Kayman (2008, s.84)'in araştırmasında öğretmenlerin eğitim durumuna göre yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algılarının anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir. Fakat Erçetin, Çevik ve Çelik (2018, s.118)'in araştırmasında ise öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark bulunamaması, hem bu çalışma hem de Turan (2017, s.101) ve Tufan ve Korunmaz (2020, s.740)'in araştırmaları ile zıtlık oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında ulaşılan bir başka sonuç, öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi bağlamında anlamlı bir fark göstermesidir. Buna göre, mevcut müdür ile 5 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algılarının mevcut müdür ile 1-2 yıl arası çalışan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu durumun temel sebebi, mevcut müdürü ile daha uzun süre çalışan öğretmenlerin ilgili müdürün kaos çözme yeteneği, belirsiz durumlar ile baş edebilme becerisi vb. gibi kuantum liderlik davranışlarını daha fazla deneyimlemesinden kaynaklanıyor olabilir. Dolayısıyla, müdürünü yeterince tanımayan öğretmenlerin ilgili yöneticilere ilişkin deneyimleri daha sınırlı olduğu için kuantum liderlik algıları da düşük olmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, bu sonucun sınırlı sayıda araştırma tarafından desteklendiği belirlenmiştir. Yoz (2020, s.90) tarafından

yürütülen araştırmada, okul yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algısının mevcut müdürle çalışma süresine göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir. Fakat kuantum liderlik algısı üzerine yürütölen diğer araştırmalarda bu sonucun aksi bulunmuştur (Erçetin, Çevik ve Çelik, 2018, s.119; Turan, 2017, s.105; Tufan, 2019, s.85). Bu kapsamda araştırmanın mevcut müdürle çalışma süresine ilişkin elde ettiği sonuçlar, literatürü zenginleştirmektedir.

Araştırmanın kuantum liderlik algısı üzerine elde ettiği son sonuç, branş değişikliğine göre anlamlı farkların belirlenmesidir. Buna göre, yabancı dil öğretmenlerinin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algılarının İHL meslek dersi öğretmenlerine, yetenek dersleri öğretmenlerine, sözel ders öğretmenlerine, sayısal ders öğretmenlerine ve PDR-Özel eğitim öğretmenlerine göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, beyinin yarım küreleri ile ilişki olabilir. Dil ve konuşma özellikleri beynin sol yarım küresi ile kontrol edilmektedir. Yabancı dil öğrenimi ise kelime haznesi, hafıza ve bağ kurma teknikleri ile beynin sol yarım küresi kadar sağ yarım küresini de için içine katmaktadır. Dolayısıyla, yabancı dil öğretmenlerinin diğer öğretmenlerin aksine beynin sağ yarım küresini de aktif olarak kullandığı söylenebilir. Kuantum liderlik tarzında belirsizlikler karşısında çözümler, yaratıcılık vb. gibi nitelikleri karşılaması için beynin sağ yarım küresini de aktifleştirmektedir. Bu bakımdan yabancı dil öğretmenleri ile kuantum liderlik tarzını benimsemiş bir okul yöneticisinin düşünme biçimi bakımından benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu benzerlik de yabancı dil öğretmenlerinin beynin sol yarım küresini aktif olarak kullanan ve analitik düşünen diğer öğretmenlere göre okul yöneticilerinin yansıttıkları kuantum liderlik algılarını daha yüksek düzeyde algılamalarına sebebiyet vemiş olabilir. Turan (2017, s.97) tarafından yürütölen araştırma, okul yöneticilerinin kuantum liderlik algılarını branş değişkeni üzerinden açıklamaya çalışan yegane çalışmadır. Turan (2017, s.97)'in araştırmasının bu araştırmayı desteklemesi, araştırma sonuçlarının niteliği bakımından önemlidir.

### **5.1.2. Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algı düzeylerine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin araştırmadaki değişkenler ile ilişkisine yönelik sonuç ve tartışma**

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt amaçlarındaki yapılan değerlendirmeler sonucunda; erkek öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu; öğretmenlerin medeni durum, yaş, mesleki kıdem, görev yaptıkları

okul düzeyleri (ilkokul-ortaokul-lise), görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı, mevcut okullarındaki görev süresi değişkenleri açısından örgütsel dayanıklılık algılarının benzer olduğu; lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algılarının yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu; mevcut müdür ile 5 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algılarının mevcut müdür ile 1-2 yıl arası çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; İHL meslek dersi öğretmenlerinin, PDR-Özel eğitim öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin, sayısal ders öğretmenlerinin örgütsel dayanıklılık algılarının yabancı dil öğretmenlerine göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu; PDR-Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel dayanıklılık algılarının sözel ders öğretmenleri ve Meslek dersi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt amaçları bağlamında, öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algıları değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerde, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, görev yaptıkları okul düzeyleri (ilkokul-ortaokul-lise), görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı, mevcut okullarındaki görev süresi değişkenleri bağlamında anlamlı bir sonuç bulunamazken cinsiyet, eğitim durumu, mevcut müdürle çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu kapsamda, cinsiyet, eğitim durumu, mevcut müdürle çalışma süresi ve branş değişkenlerinin örgütsel dayanıklılık düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Örgütsel dayanıklılık üzerinde etkisi bulunan demografik değişkenler dikkate alındığında, anlamlı farkın olduğu ilk değişkenin cinsiyet olması dikkat çekici olmaktadır. Bunun temel sebebi kadın ve erkekler arasındaki biyolojik ve duygusal farklardan kaynaklandığı söylenebilir. Erkeklerin hem bedensel olarak hem de duygusal olarak kadınlara nazaran daha yüksek düzeyde olması ve kadınların kırılgan yapısı böyle bir sonucun oluşmasına ön ayak olmuş olabilir.

Eğitim durumu bağlamında, lisans mezunu olan öğretmenlerin yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek puan alması da lisans mezunu öğretmenlerin yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha az baskı altında olmasından kaynaklanıyor olabilir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerden okul içi beklenenler ve bu öğretmenlerin lisansüstü eğitime devam edip akademik yayın çıkarma gibi çabaları onları baskılayıp stres yaşamalarına sebebiyet vermiş olabilir. Bu durum da, örgütsel dayanıklılık düzeyine olumsuz olarak yansımış olabilir.

Örgütsel dayanıklılık düzeyinde, mevcut müdürle çalışma süresine göre meydana gelen anlamlı farkın gerekçesi, yöneticileri ile uzun yıllar çalışan öğretmenlerin ilgili yöneticilerin yaklaşımlarını daha iyi bilmeleri ve okul kültürüne daha çok uyum sağlamış olmaları olabilir. Bu sebeple, müdürü ile kısa süredir çalışan öğretmenler kendilerini daha çok baskı altında hissedebilmektedir. Bu durum da örgütsel dayanıklılığı olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Ayrıca, mevcut müdürle çalışma süresini yükseldikçe, müdürün öğretmenler ile samimiyet düzeyinin de yükselmesi beklenmektedir. Bu da, örgütsel dayanıklılığı desteklemesi bakımından önemlidir.

Örgütsel dayanıklılık üzerine yürütülen araştırmalar incelendiğinde, bu değişkenin başka değişkenler ile korelasyonel ilişkisi ve aracılık etkisinin sıkça ele alındığı belirlenmiştir. Örneğin; Kuzgun (2022) tarafından yürütülen araştırmada örgütsel dayanıklılığın sürdürülebilirlik performansı ile olan ilişkisi değerlendirilmiştir. Ayrıca Çoban-Kumbalı (2018)'nin araştırmasında örgütsel dayanıklılık ile bilgi yönetimi arasındaki ilişki değerlendirilirken Genez (2022)'in araştırmasında ise örgütsel dayanıklılığın işgören performansı üzerindeki etkisi kriter alınmıştır.

Örgütsel dayanıklılık üzerine yürütülen diğer araştırmalarda da konunun benzer şekilde ele alınması, örgütsel dayanıklılığın demografik değişkenlere göre incelenmesine ket vuran bir durum olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca, hem yurt içinde hem de yurt dışındaki araştırmalarda örgütsel dayanıklılığın sık sık ele alınan bir konu olmaması, örgütsel dayanıklılık ve bunun demografik değişkenlerle ilişkisini ortaya koymayı zorlaştırmaktadır. Nitekim bu araştırmada da örgütsel dayanıklılık ölçeğinin geliştirilmesi bu durumun bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Konu özelinde yeterince araştırma ve ölçek olmaması, bu araştırma için örgütsel dayanıklılığa ait bir ölçeğin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Dolayısıyla, araştırmanın örgütsel dayanıklılık özelinde elde ettiği birçok sonucun alanda öncü niteliği taşıdığı söylenebilir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın örgütsel dayanıklılık literatürüne doğrudan katkıda bulunacağı söylenebilir.

Örgütsel dayanıklılık düzeyinin demografik değişkenlere dayalı olarak incelendiği çalışmaların sınırlı sayıda olması, bu araştırmada elde edilen sonuçlar ile literatürdeki araştırmalar arasında bağ kurmayı zorlaştırmaktadır. Buna karşın yürütülen araştırmalarda bu araştırmayı destekleyici nitelikte sonuçlara da ulaşılmıştır. Örneğin; Karagözoğlu (2022, s.109)'nun araştırmasında, örgütsel dayanıklılık algısı cinsiyet bağlamında değerlendirilmiştir. Sağlık ve çeviklik boyutlarında anlamlı bir sonuç

bulunmasına rağmen bütünlük boyutunda bu araştırmayı destekler nitelikte sonuçlara varılmıştır. Buna göre, katılımcı grubunun cinsiyet özelliği örgütsel dayanıklılığa ait bütünlük boyutunda anlamlı farklılıklara sebebiyet vermektedir. Dolayısıyla, Karagözoğlu (2022, s.109) tarafından yapılan araştırma, doğrudan olmasa bile dolaylı olarak bu araştırmayı desteklemektedir.

Bu araştırmada eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algılarında anlamlı farklılıklar oluşturduğu sonucu elde edilmiştir. Fakat Karagözoğlu (2022, s.111) tarafından yürütölen çalışmada, örgütsel dayanıklılığa ilişkin sağlamlık, çeviklik ve bütünlük boyutlarında eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olmamasının tespit edilmesi, bu araştırma ile ters düşmektedir. Bu bağlamda, Karagözoğlu (2022)'nun araştırması, cinsiyet özelinde bu araştırma ile paralel nitelikli sonuçlar ihtiva ederken eğitim durumu bağlamında ise daha farklı sonuçları ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, araştırmanın eğitim durumu özelinde elde ettiği sonuçların literatürü daha zengin hale getirdiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algılarının mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç, farklı düzeyde kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel dayanıklılıklarının denk olmasını göstermesi bakımından önemlidir. Örgütsel dayanıklılık düzeyine üzerine yürütölen araştırmalar incelendiğinde, mesleki kıdemi referans alan yegane çalışmanın tıpkı cinsiyet ve eğitim durumunda olduğu gibi Karagözoğlu (2022, s.111)'nun çalışmasında ele alındığı belirlenmiştir. Karagözoğlu (2022, s.111)'nun çalışmasında da bu araştırmada olduğu gibi mesleki kıdemin örgütsel dayanıklılıkta anlamlı bir fark oluşturmadığının tespit edilmesi, bu araştırmaya ait sonuçların literatür ile uyum göstermesini işaret etmektedir.

### **5.1.3. Öğretmenlerin kişisel performans algı düzeylerine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin araştırmadaki değişkenler ile ilişkisine yönelik sonuç ve tartışma**

Araştırmanın beşinci ve altıncı amaçlarındaki yapılan değerlendirmeler sonucunda; öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı, mevcut okullarındaki görev süresi, eğitim durumları, branş değişkenleri açısından performanslarına ilişkin algılarında benzerlik olduğu; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek performans algısına sahip olduğu; mevcut müdür ile 5 ve üzeri yıl çalışan

öğretmenlerin performanslarına ilişkin algılarının mevcut müdür ile 1-2 yıl ve 3-4 yıl çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt amaçları bağlamında, öğretmenlerin performansları çeşitli demografik değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerde öncelikle, cinsiyet değişkeni göz önüne alınmıştır. Cinsiyete ilişkin elde edilen bulgular yorumlandığında, anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Buna göre, erkek ve kadın öğretmenlerin performanslarının denk olduğu söylenebilir. Bu sonuç, araştırma kapsamında ulaşılmaması beklenen bir sonuçtur. Çünkü kadın ve erkek fark etmeksizin tüm öğretmenlerin ellerinden geldiğince, öğrencilerine faydalı olmayı arzu ettiği düşünülmektedir. Bu bakımdan, performans özellikleri açısından hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin benzer özellikler göstermesi lazımdır. Nitekim araştırma sonuçları da bunu işaret etmektedir. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, cinsiyetin öğretmen performansı üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sözgün (2021, s.58), Sincer (2021, s.154), Deniz (2021, s.84) ve Aktaş (2020, s.54) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmen performansının kadın ve erkek öğretmenlerde benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın cinsiyet özelinde elde ettiği sonuçlar, bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Öğretmen performansı ve medeni durum arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmen performansının medeni durum değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, evli ve bekar öğretmenlerin performanslarının denk olduğu söylenebilir. Bu sonuç ile açıklanabilecek gerekçe, cinsiyet ile benzer özellikler göstermektedir. Tüm öğretmenlerin öğrencileri için faydalı olabilmeyi arzu ettiği düşünülürse, öğretmenlerin medeni durumlarının bunu etkilememesi gerekmektedir. Bekar bir öğretmen öğrencileri için ne kadar performans gösteriyorsa, evlendiğinde bu performansa devam edecektir. Ayrıca, evli bir öğretmen de öğrencileri için ne düzeyde performans gösteriyorsa eşinden ayrıldığı takdirde duygusal davranmayacak ve performansını korumaya çalışacaktır. Bu sebeple, medeni durumun öğretmen performansı üzerinde bir farklılaşmaya sebebiyet vermememesi beklenmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, medeni durum değişkenine bağlı olarak performansın incelendiği araştırmaların cinsiyete göre nispeten daha az olduğu sonucu elde edilmiştir. Fakat bu araştırmalar az sayıda da olsa elde ettikleri sonuçlar bakımından bu araştırmayı doğrulamaktadır. Örneğin; Sözgün (2021, s.51) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin medeni durumlarına göre performanslarında anlamlı bir fark olmadığı

sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Sincer (2021, s.156)'in araştırmasında da evli ve bekar öğretmenlerin performanslarının denk olarak bulunması, bu araştırmaya ait sonuçlarla örtüşmektedir.

Yaş grubunun öğretmen performansında meydana getirdiği farklılaşma düzeyi ele alındığında, anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Bu doğrultuda, farklı yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin performanslarının denk olduğu söylenebilir. Yaşı genç olan ve mesleğinin ilk yıllarını çalışan bir öğretmen, öğrencisine faydalı olmayı istemekte ve mesleki doyumunu yakalamaya çalışmaktadır. Öğretmenliğin uygulamaya yönelik bir meslek olması, sosyal dinamikler içermesi, bilim ve teknolojideki değişimlerden etkilenmesi ve pek çok değişkeni bünyesinde bulundurması onu durağan değil dinamik bir meslek olarak kılmaktadır. Bu değişken yapı da öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarına engel olmakta ve her yaş grubunda performanslarını korumaktadır. Dolayısıyla, genç yaştaki öğretmenler ile ileri yaş grubunda yer alan öğretmenlerin performansları da benzer olmaktadır. Bu sonuç, bazı araştırmalarda desteklenirken bazılarında da bu sonuca ters düşen bulgular elde edilmiştir. Örneğin; Seyidoğlu (2020, s.60) tarafından yürütölen çalışmada öğretmenlerin performansları incelenmiş ve yaş grubuna göre anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Fakat Deniz (2021, s.84)'in araştırmasında, öğretmen performansının yaş grubuna göre anlamlı fark gösterdiği belirlenmiş olup yaş grubu yükseldikçe performansın da yükseldiği belirlenmiştir. Bu bakımdan araştırmanın yaş grubu özelinde elde ettiği sonuçlar, literatürü çeşitlendirmesi bakımından önemlidir.

Öğretmen performansı mesleki kıdeme bağlı olarak incelendiğinde, anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Bu sonuç, mesleğinde farklı kıdemlere sahip öğretmenlerinin performansının denk olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bu sonucun gerekçesi, yaş grubu ile benzerdir. Nasıl ki öğretmenlik mesleğinin dinamik yapıda oluşu, farklı yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin performanslarını korumalarını sağlıyorsa mesleki kıdem bakımından da benzer faydalar sağlamaktadır. Öğretmen performansı üzerine yürütölen bazı araştırmalar öğretmenlerin mesleki kıdemine göre performanslarının anlamlı düzeyde bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır (Aktaş, 2020, s.56; Sincer, 2021, s.158). Fakat bazı araştırmalar ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin öğretmen performansında anlamlı farklılıklara sebebiyet verdiği sonucu elde edilmiştir (Sözgün, 2021, s.60; Deniz, 2021, s.95). Dolayısıyla, araştırmanın mesleki kıdem özelinde elde ettiği sonuçlar, alanyazına çeşitlilik katmaktadır.

Öğretmen performansı üzerinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyinin etkisi incelendiğinde, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerden performanslarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun ana sebebi, öğrencilerin yaş grubu ile ilişkili olabilir. İlkokul öğrencilerinin hareketli yapısı ve henüz tam olarak soyut işlem dönemine geçememiş olması, sınıf öğretmenlerinin her derste ve her düzeyde yüksek performans göstermesine sebebiyet vermektedir. Ayrıca, ilkokul bünyesinde ortaokul ve liseye nazaran veliler ile daha sık iletişim halinde olmak öğretmen açısından bir kontrol mekanizması olmakta ve performanslarını yüksek tutma bakımından onlara destek olmaktadır. Bu doğrultuda, görev yapılan okul düzeyi ile öğretmen performansının ilişkil olduğu söylenebilir. Nitekim Deniz (2021, s.88)'in araştırmasında, bu sonuç ile uyumlu bulgular elde edilmiştir. Ayrıca, Sözcün (2021, s.56) tarafından yapılan çalışmada da hem bu çalışmayı hem de Deniz (2021, s.88)'in araştırmasını destekleyici sonuçlara ulaşılmıştır. Bu da araştırma sonuçlarının öğretmen performansı üzerine yürütülen araştırmalarla örtüştüğünü göstermektedir.

Görev yapılan okuldaki öğretmen sayısına göre öğretmen performansı değerlendirildiğinde, anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Bu doğrultuda, öğretmen performansı ile okuldaki öğretmen sayısı arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir. Bir okuldaki öğretmen sayısının öğretmen performansı üzerinde etkili olmaması beklenmektedir. Okuldaki öğretmen sayısından bağımsız olarak her sınıfta bir öğretmen bulunmaktadır ve ilgili sınıftaki başarı öğretmenin performansı ile doğru orantılıdır. Bu sebeple, öğretmen sayısının performans ile ilişkisinin olmadığı söylenebilir. Öğretmen performansı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, okuldaki öğretmen sayısının genel olarak incelenen bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Bu incelemeyi yapan sınırlı araştırmadan biri olan Çorbacı ve Bostancı (2013, s.238) tarafından yapılmış olup bu çalışmada anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bu bakımdan Çorbacı ve Bostancı (2013, s.238)'nin araştırması ile bu çalışmanın ters düştüğü söylenebilir. Dolayısıyla, araştırmanın okuldaki öğretmen sayısı bağlamında elde ettiği sonuçların literatüre zenginlik kattığı söylenebilir.

Öğretmen performansının görev yapılan okuldaki görev süresine göre değerlendirildiğinde, anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Bu doğrultuda, öğretmen performansı ile okuldaki görev süresi arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir. Öğretmenliğin dinamik yapısı, aynı okulda uzun yıllar boyunca görev yapan

öğretmenlerin performanslarını düşürmesine engel olmaktadır. Buna bağlı olarak da bir okulda çalışma süresi az olan öğretmenlerin de çok olan öğretmenlerin de performansları benzer düzeyde olmaktadır. Öğretmen performansı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, görev yapılan okuldaki çalışma süresinin genel olarak incelenen bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Bu incelemeyi yapan sınırlı sayıda araştırmadan biri Sözcün (2021, s.63) tarafından yapılmış ve bu çalışma ile paralel nitelikli sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen performansı eğitim durumuna bağlı olarak incelendiğinde, anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Bu sonuç, farklı eğitim kademelerinden mezun öğretmenlerinin performansının denk olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Öğretmenin eğitim durumu, kendisinin kişisel gelişimi bakımından önemlidir. Lisans, yüksek lisans veya doktora mezunu olmak ise öğretmenin kariyerine dair ipuçları verirken performansı bakımından bir anlam ifade etmemektedir. Öğretmenliğin kağıt üzerinde değil de uygulamaya dönük bir meslek olması, performanslarının eğitim durumundan etkilenmesinin önüne geçmektedir. Öğretmen performansı üzerine yürütülen araştırmalarda bu sonucu destekler nitelikte bulguların elde edilmesi, araştırma sonuçlarının literatür ile uyumunu göstermektedir (Sincer, 2021, s.158; Deniz, 2021, 92; Seyidoğlu, 2020, s.60).

Araştırma sonunda, öğretmen performansının okul yöneticisi ile çalışma süresine göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, mevcut müdür ile 5 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin performanslarına ilişkin algılarının mevcut müdür ile 1-2 yıl ve 3-4 yıl çalışan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut müdürle çalışma süresi yüksek olan öğretmenler, muhtemelen görev yaptıkları okulda da çalışma süresi bakımından diğer öğretmenlere göre daha yüksek konumda bulunmaktadır. Bu durum da hem okulu hem de okul yöneticilerinin tarzını öğrenmiş olmayı beraberinde getirmektedir. Öğrencisi ve idarecesini tanıyan bir öğretmen de performansını buna göre ayarlamakta ve verebileceği maksimum kapasite ile çalışmaktadır. Fakat yöneticisini yeterince tanımayan öğretmenler ise hem okulun işleyişi bakımından hem de taşıdığı çekinceler bakımından sınıf içinde kendisini daha kısıtlı hissedebilmektedir. Bu durumun performansına olumsuz yansısı beklenmektedir. Bu sonuç, öğretmen performansı üzerine yürütülen daha başka çalışmalarda da bulunmuştur. Örneğin; Sözcün (2021, s.64) tarafından yapılan araştırmada ve Deniz (2021, s.159)'in araştırmasında bu sonuç

ile uyumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bu durum da araştırma sonuçlarının literatür ile uyumunu göstermesi açısından önemlidir.

Öğretmen performansı üzerine elde edilen son sonuç, branş değişkenine göre anlamlı sonuçlara ulaşamamasıdır. Bu doğrultuda, farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin performanslarının denk olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleği hem öğretmenler tarafından hem de veliler tarafından kutsal görülmektedir. Matematik öğretmeninden resim öğretmenine, fizik öğretmeninden müzik öğretmenine, sınıf öğretmeninden meslek öğretmenlerine her öğretmen kendi öğrencileri için verimli olmak istemektedir. Dolayısıyla, branş fark etmeksizin her öğretmenin performanslarının denk olması beklenmektedir. Araştırma sonuçlarının bu yönde tespit edilmesi de bu düşüncüyü doğrulaması bakımından önemlidir. Çorbacı ve Bostancı (2013, s.238) tarafından yürütülen çalışmada da bu sonucun elde edilmesi, öğretmen performansının branşa göre fark göstermediğini işaret etmesi bakımından önem arz etmektedir.

#### **5.1.4. Öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları, örgütsel dayanıklılık düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik sonuç ve tartışma**

Araştırmanın yedinci alt amacı öğretmenlerin görüşlerine göre, kişisel performanslarına yönelik algıları, örgütsel dayanıklılık düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığının incelenmesidir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları ile örgütsel dayanıklılık düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu; öğretmenlerin kişisel performanslarına yönelik algıları ile okul müdürünün kuantum liderlik düzeyi arasında pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğunu ve öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık düzeyleri ile okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

İlgili literature ele alındığında, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri ile örgütsel dayanıklılık düzeyleri ve öğretmenlerin kişisel performansları arasındaki ilişkiyi değerlendiren bir çalışmanın halihazırda mevcut olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın ulaştığı sonuçların literature için öncü nitelikli olduğu söylenebilir. Araştırmanın korelasyonel ilişkiler bakımından elde

ettiği sonuçlar incelendiğinde, okul yöneticisine ilişkin kuantum liderlik algısı, örgütsel dayanıklılık düzeyi ve öğretmen performansı arasında doğru orantı olduğu söylenebilir.

#### **5.1.5. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri ile örgütsel dayanıklılık düzeylerinin öğretmenlerin kişisel performanslarını yordamasına ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmanın sekizinci alt amacı öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeyleri ile örgütsel dayanıklılık düzeylerinin öğretmenlerin kişisel performanslarını anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yapılan analizler sonrasında; öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları öğretmen performansını pozitif yönde yordadığı; öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algıları öğretmen performansını pozitif yönde yordadığı; öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları ve örgütsel dayanıklılık algıları birlikte öğretmen performansını pozitif yönde yordadığı; modelin genelinde bağımsız değişkenlerin (öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik ve örgütsel dayanıklılık algıları) bağımlı değişken (öğretmen performansı) üzerindeki etkinin %62,9'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ana amacı bağlamında edinilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları ile örgütsel dayanıklılık düzeyleri ve performansları arasında doğru orantı olduğu söylenebilir. Bu sonucun sebebi, kuantum liderlik özellikleri taşıyan yöneticilerin okul içindeki davranışları ve olaylara yaklaşma biçimidir. Kuantum liderlik tarzı, klasik liderliğin aksine belirsiz durumlar ve kaos ortamları ile başa çıkabilmeyi referans edindiği ve öğretmenler üzerinde otoriter kurma gibi bir amaç gütmeye için kuantum liderlik tarzını benimsemiş okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmenler, kendilerini daha özgür hissetmektedirler. Bu durum, örgütsel dayanıklılığı yükseltirken öğretmenlerin performanslarını da yükseltici olmaktadır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları ile örgütsel dayanıklılık ve öğretmen performanslarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi konu edinen bir araştırmanın mevcut olmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda, benzer çalışmaları literatür adına yetersiz olarak değerlendirmek mümkündür. Dolayısıyla, araştırma kapsamında edinilen sonuçların araştırmacılar için yol göstereceği nitelikte olacağı ve öğretmenleri daha yakından tanımaya ilişkin ipuçları

ihtiva edeceği öngörülmektedir. Ayrıca bu araştırmada elde edilen sonuçların literatürü zenginleştireceği düşünülmektedir.

## **5.2. Öneriler**

Araştırmanın bu kısmında elde edilen sonuçlara dayanarak ileri araştırmacılara yönelik ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### **5.2.1.İleri araştırmacılara yönelik öneriler**

Araştırma konusundan hareketle, araştırmacılar için verilebilecek bazı öneriler bulunmaktadır. Bu öneriler şu şekildedir:

1. Bu araştırmanın modeli, tarama modelinde tercih edilmiştir. İleride yürütülecek araştırmalarda, deneme modeli de tercih edilebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları, örgütsel dayanıklılık algıları ve performans düzeyleri üzerinde etkisi bulunan bağımsız değişkenler tespit edilebilir.

2. Bu araştırmanın yeri Düzce iliyle sınırlı tutulmuştur. Benzer çalışmalarda farklı illerden veri toplanabilir. Ayrıca, farklı illere ilişkin çeşitli kıyaslamalar yapılabilir.

3. Bu araştırmada edinilen veriler, nicel tipte elde edilmiştir. Daha sonraki araştırmalarda, nicel verilere ilaveten nitel veriler toplanabilir. Bu sayede nicel sonuçların nitel bulgularla desteklenmesi sağlanabilir.

4. Bu araştırmaya 409 öğretmen katılmıştır. Başka çalışmalarda daha büyük örneklem gruplarına ulaşılarak araştırma sonuçlarının güvenilirliği yükseltilebilir.

5. Araştırma kapsamında branş bazında genelde yabancı dil öğretmenleri ile diğer öğretmenler arasında farklılıklar bulunmuştur. Bunun nedeni ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

### **5.2.2.Uygulayıcılara yönelik öneriler**

Araştırma konusundan hareketle, uygulayıcılar için verilebilecek bazı öneriler bulunmaktadır. Bu öneriler şu şekildedir:

1. Kuantum liderlik tarzı, yöneticiler ve öğretmenler tarafından pek bilinen bir liderlik tarzı değildir. Dolayısıyla, okul yöneticileri ve öğretmenlere hizmetiçi eğitimler verilerek bu liderlik tarzı tanıtılmalıdır.

2. Öğretmen performansını etkileyebilecek pek çok değişken bulunmaktadır. Bir okulda, öğretmenlerin performanslarını yükseltmek için ilgili değişkenlerin kontrol edilebilmesi gerekmektedir.

3. Okullar, yapısı itibariyle risk faktörünün yüksek olduğu yerlerdir. Okulların dayanıklılığının yükseltilebilmesi ve kriz yönetiminin sağlanabilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

4. Yöneticilerin liderlik tarzları ile yöneticinin bulunduğu kurumun örgütsel dayanıklılığı ile o kurumda görev yapan öğretmenlerin performansları arasında ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda, okul içindeki iş ve işlemlerin yürütülmesinde bu ilişki dikkate alınmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Ahiau, L. U. & Ololube, N. P. (2016). The Mediating Effect of Organizational Culture, Size, and Structure on the Relationship Between Innovations and Resilience in Selected Nigerian Universities. N. P. Ololube içinde, *Handbook of Research and Organizational Justice and Culture in Higher Education Institutions* (327-364), PA: IGI Global, Hershey.
- Akpınar, H. (2021). *Deniz işletmeciliğinde örgütsel dayanıklılığın kompleks adaptif sistemler yaklaşımı ile incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktaş, A. (2020). *Okul müdürlerinin otokratik, demokratik, işbirlikçi ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Akyüz, B. & Eren, M.Ş. (2013). Hizmetkâr liderlik davranışlarının eğitim sektörü üzerindeki etkisine yönelik teorik bir çalışma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(2).
- Akyüz, Y. M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 2, 109-119.
- Anderies, J. M., Walker, B. H., & Kinzig, A. P. (2006). Fifteen weddings and a funeral: case studies and resilience-based management. *Ecology and society*, 11(1).
- Ankaralıoğlu, S. (2020). *Farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmen algılarına göre yöneticilerin ruhsal liderlik stiline okul kültürüne etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Annarelli, A. & Nonino, F. (2016). Strategic and operational management of organizational resilience: current state of research and future directions. *Omega*, 62, 1-18.

- Arıcı-Durmuş, A. E. (2002). Yönetici yaşının liderlik davranışları üzerindeki etkileri: bankacılık sektöründen bir grup yönetici üzerine bir araştırma. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 2(3), 1-20.
- Armstrong, M. (2009). *Book of management and leadership: A guide to managing for results*. Kogan Page, London ve Philadelphia.
- Atılğan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47 (1), 79–86. doi: 10.1177/0748175613513808.
- Bakan, I. (2009). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 7(14), 201-222.
- Bakan, I., Büyükbese, T., Erşahın, B., & Kefe, İ. (2013). Kadın çalışanların yöneticilere ilişkin algıları: Bir alan çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(2), 71-84.
- Balak, D. (2021). *Örgütsel zekâ, örgütsel dayanıklılık kapasitesi ve firma performansı ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baral, N. & Stern, M. J. (2011). Capital stocks and organizational resilience in the annapurna conservation area, Nepal. *Society & Natural Resources*, 24 (10), 1011-1026.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor

- analysis in educational study. *Practical assessment, study & evaluation*, 18(6), 1-13.
- Benator, B. & Thumann, M. (2003). *Project management ve leadership skills for engineering and construction projects*. The Fairmont Press, Inc., Indian.
- Bilgen, A. (2014) *Çalışanların etik liderlik ve etik iklim algulamalarının örgütsel bağlılıklarına etkisi: Özel ve kamu sektöründe karşılaştırmalı bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Boin, A. & Eeten, M. J. (2013). The resilient organization. *Public Management Review*, 15 (3), 429-445.
- Bozkurt, Ö. & Göral, M. (2013). Modern liderlik tarzlarının yenilik stratejilerine etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 1-14.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Sage.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükgoze, K. & Özdemir, M. (2017). İş doyumunu ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olayla kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 18, Sayı 1, s. 311-325.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara. Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

- Castellacci, F. (2015). Institutional voids or organizational resilience? business groups, innovation, and market development in Latin America. *World Development*, 70, 43-58.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(1), 73-112.
- Cerit, Y. (2012). Lider üye etkileşimi ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28), 33-46.
- Conner, M. L. (1993). What's Your Learning Style?. Retrieved, 4(28), 2013.
- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations For Getting The Most From Your Analysis, *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Coşar, S. (2011). *Otantik liderlik kavramı ve ardılları üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü.
- Covey, S. R. (2013). *The 8th habit: From effectiveness to greatness*. Simon and Schuster.
- Crease, R.P., & Goldhaber, A.S. (2016). *Kuantum Dönemi. Planck, Bohr, Einstein ve Heisenberg Belirsizliği Sevmeyi Bize Nasıl Öğretti?*.(V. Arı, Çev.). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çelik, V. (2011). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, M., & Gurkan, H. Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(44), 7693-7720.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (1) 23. Sayı: 74

- Çoban Kumbalı, H. (2018). *Örgüt yapısına göre bilgi yönetimi ve örgütsel dayanıklılık ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çoğaltay, N., Karadağ, E., & Öztekin, Ö. (2014). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(4), 483-500.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli Spss Ve Lisrel Uygulamaları*. 4. Baskı Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çorbacı, S. & Bostancı, A. B. (2013). Okullarda Öğretmenlere Yönelik Performans Yönetimi Uygulamaları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki . *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Özel Sayı , 238-254 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21642/232645>.
- Daft, R. L. & Noe, R. A.(2001). *Organizational behavior*. Harcourt College Publishers, Inc., New York.
- Dautoff, D. C. A. (2001). Exploring individual and organizational resilience as factors in effective transient work teams. Pepperdine University.
- Deliveli, Ö. (2010). *Yönetimde yeni yönelimler bağlamında lider yöneticilik*. Yüksek Lisans Tezi Isparta, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta-Türkiye.
- Demir, C., Yılmaz, K., & Çevirgen, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi* 2/1(2010) 129-152.
- Demirbilek, T. (2003). Liderlik tipleri açısından işçi sendikası yöneticileri üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Cilt 5, Sayı:1.

- Deniz, Ü. (2021). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenlerini Yeniden Keşfetmek: Sahadan Sesler . *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 22 (3) , 2115-2139 . DOI: 10.17679/inuefd.963660.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development: Theory and Applications* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Doğan, S., & Uğurlu, C. (2015). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 489-516.
- Endsley, M. R. (2001). Designing for situation awareness in complex system. *Proceedings of the Second International Workshop on Symbiosis of Humans, Artifacts and Environment*, (1-14), Kyoto, Japan.
- Erçetin, Ş. Ş., & Kayman, E. A. (2014). How to be a quantum leader in an intelligent organization?. In *Chaos, complexity and leadership 2012* (pp. 247-252). Springer Netherlands.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş. Ş. (2001). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erçetin, Ş.Ş., Çevik, M.S. & Çelik, M.(2018). Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi*. Cilt. 1. Sayı 2. s.109-124.
- Erdal, M. (2007). İşletmelerde dönüştürücü liderlik davranışlarının analizi. Yüksek Lisans Tezi. Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş-Türkiye.
- Erdoğruca, P. (2011). *Dönüşümcü (transformasyonel) liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya –Türkiye.
- Erol, O., Sauser, B. J. & Mansouri, M. (2010). A framework for investigation into extended enterprise resilience. *Enterprise Information Systems*, 4 (2), 111- 136.

- Ertürk Kayman, E. A. (2008). Türkiye'deki mesleki eğitim ve öğretimin güçlendirilmesi projesi (MEGEP) içindeki yaygınlaştırıcı okul yöneticilerinin, kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara-Türkiye.
- Faircloth, A. L. (2017). Resilience As A Mediator Of The Relationship Between Negative Life Events And Psychological Well-Being. (Unpublished Doctoral Dissertation). Statesboro: Georgia Southern University.
- Field, A. (2009). Discovering Statistics Using Spss:(And Sex, Drugs And Rock'n'roll). Newyork: Sage.
- Fitria, H., Mukhneri, M.& Makruf, A. (2017). The effect of organizational structure and leadership style on teacher performance in private secondary school. *International Journal of Human Capital*, 1(2), 101-112.
- Foley, J. A., DeFries, R., Asner, G. P., Barford, C., Bonan, G., Carpenter, S. R., ... & Snyder, P. K. (2005). Global consequences of land use. *science*, 309(5734), 570-574.
- Folke, C. (2006). Resilience: The emergence of a perspective for social-ecological systems analyses. *Global environmental change*, 16(3), 253-267.
- Fraser, M. W., Richman, J. M. & Galinsky, M. (1999). Risk, protection, and resilience: toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work*, 23 (3), 131-143.
- Friga, P. N., Bettis, R. A. & Sullivan, R. S. (2003). Changes In Graduate Management Education And New Business School Strategies For The 21st Century. *Academy Of Management Learning And Education*. 2(3): 233-249.
- Garner, E. (2012). *The arte of leadership*. Venus Publishing APS.
- Genez, E. (2022). Örgütsel dayanıklılık, algılanan örgütsel destek ve işe adanmışlığın işgören performansı üzerine etkileri: Covid-19 pandemisi sürecinde bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş-Türkiye.

- George, D. & Mallery, P. (2016). IBM SPSS statistics 23 step by step: a simple guide and reference. London: Routledge.
- Godschalk, D. (2003). Urban Hazards Mitigation: Creating Resilient Cities. *Natural Hazards Review*, 4(3): 136-143.
- Gönül, N. (2000). *Çok Fazlı Sistemler I: Yüzey Kimyası ve Kolloidler (81-b)*. Ankara Üniversitesi Eczacılık Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Gültekin, G. S. (2019). *Yükseköğretimde örgütsel körlük ve örgütsel sürdürülebilirlik arasındaki ilişkide örgütsel dayanıklılığın aracı rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney, S. (2012). *Liderlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*: Pearson Education Limited.
- Hatipoğlu, A. & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4),1012-1034.
- Helfetz, A. Ronald, A., Laurie. L. & Donald, L. (1998). *The work of leadership, harvard business review on – leadership*.
- Holling, C. S. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual review of ecology and systematics*, 4(1), 1-23.
- Holling, C. S. (2001). Understanding the complexity of economic, ecological, and social systems. *Ecosystems*, 4, 390-405.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business ResearchMethods*, 6(1), 53-60.
- Horne Iii, J. F. (1997). *The Coming Age Of Organizational Resilience*. California State University.

- Horne, J. F. & Orr, J. E. (1998). Assessing behaviors that create resilient organizations. *Employment Relations Today*, 24 (4), 29-39.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hughes, T. J., Cottrell, J. A., & Bazilevs, Y. (2005). Isogeometric analysis: CAD, finite elements, NURBS, exact geometry and mesh refinement. *Computer methods in applied mechanics and engineering*, 194(39-41), 4135-4195.
- Johnson, J. W. (2003). Toward a better understanding of the relationship between personality and individual job performance. In Barrick, M. R. & Ryan, A. M. (Eds.) *Personality and Work: Reconsidering the Role of Personality in Organizations*, p. 83-120. New York: Jossey-Bass.
- Jöreskog, K. G. (1969). A general approach to confirmatory maximum likelihood factoranalysis. *Psychometrika*, 34(2), 183-202.
- Kaçmaz, Y. (2021). *Öğrenen örgütlerin kurumsallaşma aracılığı ile örgütsel dayanıklılık üzerindeki etkisi: Alanya'da konaklama işletmeleri yöneticileri üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Alanya: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kantur, D. & Işeri-Say, A. (2012). Organizational Resilience: A Conceptual Integrative Framework. *Journal Of Management And Organization*. 18(6): 762-773.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS and AMOS 23 Applied statistical analysis*. Ankara: Nobel Academic Publishing
- Karagözoğlu, A. A. (2022). *Güçlendirici liderlik, örgütsel dayanıklılık, öz yeterlik ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. İçinde A. Tanrıoğen (Ed) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Anı.

- Karaköse, M. A. (2019). *Liderlik tarzları, örgütsel dayanıklılık, örgütsel özümseme kapasitesi ve firma yenilikçiliği ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gebze: Gebze Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kass, R. A., & Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 1, 120-138.
- Kates, R. W., Clark, W. C., Corell, R., Hall, J. M., Jaeger, C. C., Lowe, I., ... & Svedin, U. (2001). Sustainability science. *Science*, 292(5517), 641-642.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kimhi, S. & Eshel, Y. (2009). Individual and public resilience and coping with long-term outcomes of war. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 14, 70-89.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kosa, G. (2020). Yöneticilerin kuantum liderlik algılarının incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 916-926.
- Köklü, N. & Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal bilimler için istatistiğe giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Krejcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970). *Determining sample size for research activities*. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kuzgun, Ş. (2022). *Örgütsel dayanıklılık kapasitesi, yeşil yenilik, algılanan yeşil örgütsel davranış, çevresel belirsizlik ve sürdürülebilirlik performansı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Künü, B. (2020). *Günümüz rekabet ortamında kurumsallaşmanın örgütsel dayanıklılığa etkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lamas, Héctor (2015); School performance. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Lee, A.V., Vargo, J., & Seville, E. (2013). Developing a tool to measure and compare organizations resilience. *American Society of Civil Engineers*, 14(1), 29-41.
- Leflar, J. J. & Siegel, M. H. (2013). *Organizational Resilience: Managing the Risks of Disruptive Events- A Practitioner's Guide*, CRC Press, Boca Raton.
- Lengnick-Hall, C. A. & Beck, T. E. (2005). Adaptive Fit Versus Robust Transformation: How Organizations Respond To Environmental Change. *Journal Of Management*. 31(5): 738-757.
- Lengnick-Hall, C. A., Beck, T. E. & Lengnick-Hall, M. L. (2011). Developing A Capacity For Organizational Resilience Through Strategic Human Resource Management. *Human Resource Management Review*. 21(3): 243-255.
- Lester, B. M., Masten, A. & McEwen, B. (2006). *Resilience In Children*. New York: The New York Academy Of Sciences.
- Limon, İ. (2019). *Eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve iş performansı arasında ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Linnenluecke, M. & Griffiths, A. (2010). Beyond Adaptation: Resilience For Business In Light Of Climate Change And Weather Extremes. *Business Society*. 49(3): 477-511.
- Luthans, F., Vogelgesang, G. R. & Lester, P. B. (2006). Developing The Psychological Capital Of Resiliency. *Human Resource Development Review*. 5(1): 25-44.

- MacCallum, R. C., Browne, M. W. & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1 (2), 130-149.
- Mallak, L. (1998). Putting organizational resilience to work. *To Appear in Industrial Management*, 1-9.
- Mallak, L. A. (1998). Measuring Resilience In Health Care Provider Organizations. *Health Manpower Management*. 24(4): 148-152.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful Adaptation Despite Risk and Adversity. M. Wang and E. Gordon içinde, *Educational resilience in inner city America: Challenges and prospects* (3-25). Lawrence Erlbaum, New York.
- McGuinnessa, M. & Johnson, N. (2014). Exploiting social capital and path- dependent resources for organisational resilience: Preliminary findings from a study on flooding. *Procedia Economics and Finance*, 18, 447-455.
- Mcmanus, S., Seville, E., Vargo, J. & Brundson, D. (2008). Facilitated process for improving organizational resilience. *Natural Hazards Review*, 9(2), 81-90.
- Memişoğlu, S.P. (2001). Yeni liderlik yaklaşımları ışığında eğitim örgütlerinde lider yöneticilere duyulan gereksinim. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 87-97.
- Merenda, P. F. (1997). A guide to the proper use of factor analysis in the conduct and reporting of study: Pitfalls to avoid. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30(3), 156–164.
- Meyer, A. D. (1982). Adapting To Environmental Jolts. *Administrative Science Quarterly*. 27(4): 515-537.
- Moenkemeyer, G., Hoegl, M. & Weiss, M. (2012). Innovator resilience potential: A process perspective of individual resilience as influenced by innovation project termination. *Human Relations*, 65 (5), 627-655.
- Munro, Bh. (2005). *Statistical Methods For Health Care Study*. Philadelphia: Lippincott

- Olucak, H. İ. (2019). *Örgütsel dayanıklılığın örgütsel bağlılık ve işgören performansı üzerine etkisi: Bir alan araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Olukçu, E. (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi (Çorum İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya: Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ott, K., & Döring, R. (2011). *Theorie und praxis starker nachhaltigkeit*. Metropolis.
- Owens, R. (1998). *Organizational behavior in education. United States*. (Çev: Mustafa Aydın). Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım).
- Özbudak, E. Ç. (2018). *Hazır mısınız? organizasyonel travma için algılanan risk düzeyinin ölçülmesi ve örgütsel dayanıklılıkla ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi, Lisansüstü Programlar Enstitüsü.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (Cilt 1)*. Ankara: Nisan Kitapevi.
- Özdemir, A., N. (2020). *Okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılığa etkisi: İngiltere ve Türkiye okullarında karşılaştırmalı bir analiz*. Yayınlanmamış Doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, M. & Yirmibeş, A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 323-348.
- Özdemir, S. (2020). *İKY uygulamalarının etkinliğinin örgütsel dayanıklılık ve çevikliğe etkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi.

- Öztaş, A. (2013). Resmi ortaöğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmen görüşleri Doctora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul-Türkiye.
- Öztürk, A. (2018). *Sağlık sektöründe hizmet yenilikçiliğine dair yenilikçi eğilimler ile örgütsel dayanıklılık ilişkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pal, R., Torstensson, H. & Mattila, H. (2014). Antecedents of organizational resilience in economic crises: An Empirical study of Swedish textile and clothing SMEs. *International Journal of Production Economics*, 147, 410-428.
- Perring, T. M., Farrar, C. A., Blua, M. J., Wang, H. L., & Gonsalves, D. (1995). Cross protection of cantaloupe with a mild strain of zucchini yellow mosaic virus: effectiveness and application. *Crop Protection*, 14(7), 601-606.
- Pflanz, M. & Levis, A. (2012). An Approach To Evaluating Resilience In Command And Control Architectures. *Procedia Computer Science*. 8(1): 141-146.
- Pickett, C. L., Gardner, W. L., & Knowles, M. (2004). Getting a cue: The need to belong and enhanced sensitivity to social cues. *Personality and social psychology bulletin*, 30(9), 1095-1107.
- Pulley, R. A. (1997). Modelling the performance of venturi scrubbers. *Chemical Engineering Journal*, 67(1), 9-18.
- Rerup, C. (2001). "Houston, we have a problem": Anticipation and improvisation as sources of organizational resilience. *Comportamento Organizacional E Gestao*, 7 (1), 27-44.
- Resmi Gazete. (2012). İlköğretim Ve Eğitim Kanunu Ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. Erişim: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>
- Resnick, B., Gwyther, L. P. & Roberto, K. (2011). *Resilience In Aging Concepts, Study, and Outcomes*. London: Springer.

- Richtner, A. & Löffsten, H. (2014). Managing In Turbulence: How The Capacity For Resilience Influences Creativity. *R&D Management*. 44(2): 137-151.
- Riulli, L. & Savicki, V. (2003). Information System Organizational Resilience. *The International Journal of Management Science*, 31, 227-233.
- Robb, D. (2000). Building resilient organizations. *OD Practitioner*, 32(3), 27-32.
- Rochas, C., Kuznecova, T. & Romagnoli, F. (2014). The Concept Of The System Resilience Within The Infrastructure Dimension: Application To A Latvian Case. *Journal Of Cleaner Production*. 88(1): 358-368.
- Salatan, T. (2017). *Örgüt iklimi performans ilişkisi ortaokul öğretmenleri örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saylık, A. (2017). Okul müdürlerinin paternalist (babacan) liderlik davranışları ile Hofstedenin kültür boyutları arasındaki ilişki. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara-Türkiye.
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership*. John Wiley and Sons, Inc., The Jossey-Bass business ve management series.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of educational research*, 99 (6), 323-338.
- Seery, M. D. (2011). Resilience: A Silver Lining To Experiencing Adverse Life Events?. *Current Directions In Psychological Science*. 20(6): 390-394.
- Seville, E., Porter, J. & Askew, G. (2008). Enterprise Resiliency: A Sustainable Growth Imperative. *Aviation Security*, 11-13 November 2008.

- Sevimli, M. S. (2021). *Kurumsal yönetim ve örgütsel dayanıklılık arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seyidoğlu, Y. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Siirt: Siirt Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sincer, S. (2021). *Öğretmen performansı, örgütsel sadakat ve karizmatik liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir karma yöntem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Sonntag, S., Volmer, J., & Sychala, A. (2008). Job performance. In Barling, J., Clegg, S. R., & Cooper, C. L. (Eds.). *The SAGE Handbook of Organizational Behavior: Volume Two: Macro Approaches (Vol. 2)*, pp. 427-447. Sage Publications.
- Sözgün, E. (2021). *Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Siirt: Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ssalı, M. B. (2017). *Kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarının karşılaştırmalı bir analizi (Mbale, Uganda)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Starratt, R. J. 1995. *Leaders with vision the quest school renewal*. Corwin Press. (Çev. Vehbi Çelik). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42 (5), 893-898.
- Stumpf, N M. (2003). *The relationship of perceived leadership styles of north country extension directors to job satisfaction of country extension professionals*. Thesis.

- Sullivan-Taylor, B. & Wilson, D. C. (2009). Managing The Threat Of Terrorism In British Travel And Leisure Organizations. *Organization Studies*, 30(2-3), 251-276.
- Sutcliffe, K. M. & Vogus, T. J. (2003). Organizing For Resilience. *Positive Organizational Scholarship: Foundations Of A New Discipline* (Pp.94-110). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme* (2. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şimşek, M. Ş. (1999). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik anlayışı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. & Fidel, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson Educatio Limited.
- Tanaka, J. S. (1987). "How big is big enough?": sample size and goodness of fit in structural equation models with latent variables. *Child Development*, 58, 134-146.
- Tarhan, N. (2017). *Değerler psikolojisi ve insan. Güzel insan modeli*. 10. Baskı. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Terlemez, B. (2022). *Takım etkinliğinde meslekler arası iş birliği ve çatışmanın rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tinsley, H.E.A., & Tinsley, D.J. (1987). Uses Of Factor Analysis in Counseling Psychology Study. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 414-424.

- Tokmak, M. (2018). Yöneticilerin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Çalışanlar Tarafından Algılanma Düzeylerine Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 32(4), 959-978.
- Tucker, L. R. & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38, 1-10.
- Tufan, M. (2019). *Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ile öğretmenlerin inisiyatif alma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tufan, M., & Korumaz, M. (2020). Ortaokul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ile öğretmenlerin inisiyatif alma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8(3) s.727-742. doi:10.18506 / anemon.629724
- Tukamuhabwa, B. R., Stevenson, M., Busby, J., & Zorzini, M. (2015). Supply chain resilience: definition, review and theoretical foundations for further study. *International journal of production research*, 53(18), 5592-5623.
- Turan, S. (2017). *Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâ düzeyine etkisi. (Zonguldak ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uğurlu, C. T. (2000). *Atatürk'ün eğitimsel liderliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğurlu, O., & Hovardaoglu, S. (2011). Liderlik davranışının değerlendirilmesinde liderin cinsiyeti, değerlendiren kişinin cinsiyeti ve liderlik stili arasındaki ilişki. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(68), 14-27.
- Uğurluoğlu, Ö. & Çelik, Y. (2009). Örgütlerde stratejik liderlik ve özellikleri. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 12(2).
- Usta, M. E., & Ünsal, Y. (2018). Okullarda algılanan hizmetkâr liderlik düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 168-184.

- Vogus, T. J. & Sutcliffe, K. M. (2007). Organizational Resilience: Towards A Theory And Study Agenda. Ieee International Conference. 2007.
- Weick, K. E. (1993). The collapse of sensemaking in organizations: The mann gulch disaster. *Administrative Science Quarterly*, 38(4), 628-652.
- Wildavsky, A. (1988). Searching For Safety. London: Transaction Books. Williams & Wilkins, 351-376.
- Wilson, G. (2010). Multifunctional 'Quality' and Rural Community Resilience. *Transactions Of The Institute Of British Geographers*. 35(3): 364-381.
- 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.
- Yalçıntaş, M. (2019). *Fen bilimleri öğretiminde kuantum öğrenme modeli kullanmanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik merak, kaygı, özyeterlik ve başarı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaralıoğlu, K. (2001). Performans değerlendirmede analitik hiyerarşi proses. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 129-142.
- Yaşbay, H. (2011). *Otantik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. (2010). *Etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi üzerine bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Kozcu, G. (2020). *Örgütsel öğrenme yeteneği, örgütsel dayanıklılık, örgütsel performans ve pazar türbülansı: Durumsal Aracılık Modeli*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yılmaz, V. & Çelik, H. E, 2009, Lisrel Ile Yapısal Eşitlik Modellemesi, Ankara: Pegem
- Yiğital, S. (2018). *Kurumlarda hata yönetimi kültürü ve örgütsel öğrenmenin hizmet yenilikçiliğine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gebze: Gebze Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yonghong, C. & Chongde, L. (2006). Theory and practice on teacher performance evaluation. *Frontiers of Education in China*, 1(1), 29-39.
- Yoz, E. (2020). *Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yordayıcısı olarak okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yurdunkulu, A. & Terzi, Ç. (2022). Örgütsel dayanıklılık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 133-150.
- Zel, U. (2006). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Zohar, D. (1998b). An additive model of test anxiety: Role of exam-specific expectations. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 330.

## EK-1: Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği

Sizden okul yöneticinizin göstermiş olduğu kuantum liderlik davranışlarını değerlendirmeniz beklenmektedir. Bu amaçla, okul yöneticinizden sergilemesi beklenen kuantum liderlik davranışlarının gerçekleşme düzeyleri derecelendirilmiştir. Gözlemlerinize göre aşağıdaki derecelerden birini seçmenizi bekliyoruz.

5: Her zaman yapılmak için tüm sınırlar zorlanmaktadır.

4: Çoğu zaman imkânlar elverdiğince yapılmaya çalışılmaktadır.

3: Bazen yapılmasına çaba gösterilmektedir, bazen de olanla yetinilmektedir.

2: Yapılması için çaba gösterildiği zamanlar da olmaktadır.

1: Hiçbir zaman yapılması için çaba gösterilmemektedir.

### Örnek

“Benim okul müdürüm, öğretmenler arasındaki işbirliğini destekler” davranışının “Bazen gerçekleştiğini” düşünüyorsanız, “Bu davranış bazen göstermektedir, bazen de olanla yetinilmektedir.” ifadesinin sayı değeri olan “3” sayısının altındaki kutucuğa X işareti koyunuz.

EYLEMLER					5	4	3	2	1
Benim okul müdürüm, öğretmenler arasındaki işbirliğini destekler			X						

## OKUL YÖNETİCİLERİNİN KUANTUM LİDERLİK DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

*\*\*BU ANKET Prof. Dr. Ş.Şule ERÇETİN, Nihan POTAS, Şuay Nilhan AÇIKALIN, Selçuk TURAN TARAFINDAN GELİŞTİRİLMİŞTİR.*

## EK-1: (Devam) Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği

ACIKLAMA:Sizden okul müdürünüzün aşağıdaki liderlik davranışlarını ne sıklıkta gerçekleştirdiğini belirlemeniz beklenmektedir. Görüşünüzü; 5-Her Zaman, 4-Çoğu Zaman, 3-Ara Sıra, 2-Çok Nadir, 1-Hiçbir Zaman seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.		Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Nadir	Hiçbir Zaman
Benim Okul Müdürüm:		5	4	3	2	1
1	Okulun başarısının ortak bir gelecek olduğunu herkese hissettirir.					
2	Okul başarısına katkı sağlamanın herkesi ilgilendiren bir sorumluluk olduğunu hissettirir.					
3	Liderlik olgusunu, izleyenlerin kendilerinin de içinde olduğu bir olgu olarak hissetmelerini sağlayan fırsatlar yaratır.					
4	İzleyenlerle bütünleşebilmek için liderliğin ortaklaşa bir etkileşim alanı olduğu ortak değerler oluşturur.					
5	Okulda, birlik, beraberlik, bütünlük ve işbirliği gibi değerlerin ön plana çıkarılmasını özendirir					
6	Kendisini, bizimde üyesi olduğumuz ekibin bir üyesi olarak görmemizi sağlar.					
7	Başarıyı, hepimizin yeteneklerinin bir ürünü olarak görür.					
8	Okulu, birbiriyle ilişki içinde olan bir bütünün parçalarını oluşturan dinamik bir sistem olarak hissettirir.					
9	Öğretmenlere inisiyatif kullanabilecekleri fırsatlar sunar.					
10	Karmaşık sorunları, daha önce denenmemiş yollar izleyerek çözmeye cesaretlendirir.					
11	Belirsizliklerden okulun başarısı için fırsatlar yaratır.					
12	Sorunların çözümünde alternatif planlar oluşturur.					
13	Kesin ifadeler kullanmaktan kaçınarak her zaman olasılıklara dikkat çeker.					
14	Sorumluluk verdiği kişileri kesin talimatlarla yönlendirmeyerek, onların kendi sınırlarını keşfetmelerini destekler.					
15	Okulda oluşabilecek beklenmedik karmaşık durumlara ilişkin kendisinin dışındakilerin de çözüm üretmelerine fırsat sağlar.					
16	Belirsizliklerde fırsatlar aranması gerektiğini hissettirir.					
17	İnisiyatif kullanmamız için bizi cesaretlendirir.					
18	Küresel çaptaki siyasi, sosyal, ekonomik gelişmeleri, etkileşimleri okula potansiyel yansımaları bağlamında izler.					
19	İzleyenlerin liderlik potansiyellerini ortaya çıkaracak koşullar ve ortamlar yaratır.					
20	Herhangi bir konuda, kendisinden daha iyi olduğunu düşündüğü kişi ya da kişileri ön plana çıkarır.					
21	İnsanların, sahip olduğu yetenekler konusunda özgüven kazanmalarına cesaret verir.					
22	Birlikte çalıştığı insanlara, kendi performansı ile ilgili değerlendirme yapma fırsatı verir					
23	Sorunların çözümünde etkili olabilecek kişi ya da kişilere liderlik fırsatı verir.					
24	Birlikte çalıştığı insanların başarılarından rahatsız olmaz.					
25	Başarılı uygulamaların ürünlerinde hepimizin payı olduğunu hissettirir.					
26	Sorumluluk alınmasını sağlayan fırsatlar yaratarak liderlik sürecinin bir parçası olduğumuzu hissettirir.					
27	Öğretmenlerin, kendi gelişimleri için zorlayıcı hedefler belirlemelerini cesaretlendirir					
28	Öğretmenleri kendisine rakip olarak görmez.					
29	İşlerin yürütmesi için yasal yetkilerini en asgari düzeyde kullanır.					
30	Okuldaki herkesin ortak amaçlar için birlikte çalışmasını teşvik eder.					
31	Çoşkulu konuşmalarıyla öğretmen ve öğrencilerin moral ve motivasyonlarını yükseltir.					
32	Okulda yapılacak işlerin bireysel etkinlikler yerine çalışma gruplarıyla yürütülmesini destekler.					
33	Formal (Resmi) etkileşim ortamları oluşturur.					
34	İletişimi güçlü bir motivasyon aracı olarak kullanır.					
35	Esnek bir yönetim anlayışına sahiptir, işleyişe engel olabilecek kurallara bağımlı kalmaz.					
36	Öğretmenler arasındaki işbirliğini destekler.					
37	İnformal (Gayri resmi) etkileşim ortamları oluşturur.					
38	Oluşturduğu etkileşim ortamlarında, bunun getirdiği potansiyel riskleri göze alır.					

## EK-2: Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği		Çok az	Az	Orta	İyi	Çok İyi
		1	2	3	4	5
1.	Alanımla ilgili konu ve kavramlara hâkimimdir.					
2.	Alanımın öğretim programını tüm öğeleri ile bilirim.					
3.	Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuat bilgisine sahibim.					
4.	Planlarım tüm boyutlarıyla alanımın öğretim programına uygundur.					
5.	Planları öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre hazırlarım.					
6.	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamı hazırlarım.					
7.	Öğrenme ortamlarında güvenliğe ilişkin tedbirleri alırım.					
8.	Öğrenme ortamlarını kazanımların özelliklerine göre düzenlerim.					
9.	Öğrenme ortamlarını farklı duylara hitap edecek biçimde düzenlerim.					
10.	Öğrenme ortamlarını öğrenmeyi destekleyen uygun öğretim materyalleri ile desteklerim.					
11.	Türkçeyi kurallarına uygun akıcı ve anlaşılır konuşurum.					
12.	Beden dilini ve ses tonunu doğru kullanırım.					
13.	Yönetici ve meslektaşlarımla etkili iletişim kurarım.					
14.	Velilerle etkili iletişim kurarım.					
15.	Öğrencilerle etkili iletişim kurarım.					
16.	Eğitim öğretim sürecindeki kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparım.					
17.	Eğitim öğretim sürecindeki ailelerle işbirliği yaparım.					
18.	Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlarım.					
19.	Öğrencilerimi kazanımlardan haberdar ederim.					
20.	Öğrencilerimin yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olurum.					
21.	Ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını öğrenme süreçlerine uygun olarak seçerim.					
22.	Ölçme sürecine ilişkin öğrenci kaygılarını giderici çalışmalar yaparım.					
23.	Süreç adaklı, tanımlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanırım.					
24.	Ölçme değerlendirme sonuçlarına ilişkin paydaşlara düzenli geri bildirim veririm.					
25.	Ders giriş-çıkış saatlerine uyarım.					
26.	Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıyım.					
27.	Çocuk ve insan haklarına duyarlıyım.					
28.	Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunurum.					
29.	Kişisel bakımuma ve sağlığıma özen gösteririm.					
30.	Tutum ve davranışlarımla öğrencilere rol model olurum.					
31.	Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıyım.					
32.	İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alırım.					
33.	Her öğrenciyi insan ve birey olarak değer veririm.					
34.	Mesleki etik ilkelere uygun davranırım.					

**EK-3: Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği (MEB'e Bağlı İlköğretim Ve Ortaöğretim Devlet Okulları İçin )**

Ölçek Maddeleri	Katilyorum (1)	(2)	(3)	(4)	Kesinlikle Katilyorum (5)
	<i>Olağanüstü ya da kaotik_ durumlar ortaya çıktığında , çalışmakta olduğum okulda;</i>				
1. Öğretmenlerin motivasyonuna olumsuz etki eden durumlara anında müdahale edilir.					
2. Öğretmenler, mümkün olduğunca kararlara katılır.					
3. Yöneticiler, öğretmenler için iyi bir rol modelidir.					
4. Yöneticiler sorunları aktif bir şekilde dinler.					
5. Öğretmenler, okul yönetiminin en uygun tepkiyi vereceğinden emindir.					
6. Motivasyonun kolay kaybolmadığı bir iklim hakimdir.					
7. Öğretmenler yeni / özgün bir proje ortaya koyduklarında takdir edilir.					
8. Kurumun çalışmalarını aksatmaması için geçmişteki olumsuz olaylar tekrar gündeme getirilmez.					
9. Öğretmenler üzerinde iş yoğunluğu baskısı hissettirilmemeye çalışılır					
10. Başarı ve gelişim için öğretmenler ile beyin fırtınası yapılmasına imkan sağlayan bir ortam mevcuttur.					
11. Öğretmenleri güdüleyen bir ortam oluşturulur					
12. Bilgi akışının sağlıklı gerçekleştiği bir çalışma ortamı mevcuttur.					
13. Öğretmenlerin fikirlerini açık bir şekilde paylaşmasını sağlayan bir ortam oluşturulur.					
14. Çatışma yerine birlikte çalışmayı destekleyen normlar geliştirilmiştir.					
15. Tüm eğitim paydaşları (Öğretmenler, öğrenciler ve veliler ) arasında etkili bir iletişim kurulur.					
16. Öğretmenlerin etkili iletişim kurabildiği bir çalışma ortamı mevcuttur.					
17. Farklı kuruluşlar ile olabildiğince erken işbirliği gerçekleştirilir					
18. Farklı seçenekler ortaya koyularak kurumun yararına sonuçların elde edilmesi sağlanır.					
19. Geçmişteki olumsuz olaylardan ders alınarak bu durumdan gelecekteki bir sorunun çözümünde faydalanılır					
20. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin zamanında tamamlanması sağlanır					
21. Eğitim öğretim faaliyetleri aksatmadan devam ettirilir					
22. Öğretmenler kriz durumlarında bile işlerini özveri ile yapar.					
23. Öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinin etkililiğini arttıracak donanımına sahiptir.					
24. Öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerinde yeni yöntem ve teknik kullanmaya açıktır.					
25. Öğretmenler , kurumun karşılaştığı problemleri kendi problemleri gibi görüp çözüm önerileri üretir					
26. Öğretmenler, nasıl bir yol izleyeceklerini bilirler					
27. Ders saati dışında da gönüllü olarak hizmet etmek isteyen öğretmenler mevcuttur					
28. Acil eylem planı devreye sokulur					
29. Olabildiğince erken eyleme geçilir					
30. Yapılacak işlemler öncelik sırasına koyulur.					
31. Problem mümkün olduğunca erken teşhis edilir.					
32. Yönetici tarafından alternatif çözüm önerileri sunulur.					
33. Eğitim faaliyetlerini sürdürebilmek için alternatif planlar mevcuttur.					
34. Problemin çözümüne yönelik enerji harcanır.					
35. İnsan kaynakları (öğretmen-hizmetli-okul aile birliği) birlikte eyleme geçirilir.					

## EK-4: Kişisel Bilgi Formu

### ÖLÇEK FORMU

**Değerli meslektaşım,**

Bu ölçek formu, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı bünyesinde Dr. Öğretim Üyesi Çetin Terzi danışmanlığında yürütmekte olduğum “*Öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik alguları ile örgütsel dayanıklılık ve performanslarına ilişkin alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*” başlıklı doktora tez çalışmasının veri toplama aracıdır. Araştırmanın amacı, eğitim örgütü olan devlet okullarında (ilköğretim ve ortaöğretim devlet kurumlarında) görev yapmakta olan öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik alguları ile örgütsel dayanıklılık ve performanslarına ilişkin alguları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla veri toplama aracının **birinci bölümde** "Demografik Bilgiler", **ikinci bölümde** “*Örgütsel Dayanıklılık*” ölçeği, **üçüncü bölümde** “*Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları*” Ölçeği”, **dördüncü bölümde** “*Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği*” yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı olan bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı gibi, herhangi bir kişi veya kuruluşa da verilmeyecektir. Aşağıdaki ölçeklerde yer alan tüm sorulara size uygun olan seçeneğe “X” işareti koyarak cevaplamanız araştırmanın sonuçları açısından önem taşımaktadır. Ayırdığınız vakit ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla

**Araştırmacı:** Adem YURDUNKULU

EYTPE Doktora Öğrencisi / İngilizce Öğretmeni

**Danışman:** Dr. Öğr. Üyesi Çetin TERZİ

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bil.  
Enstitüsü

**EK-4: (Devam) Kişisel Bilgi Formu**

<b>1. BÖLÜM</b>		<b>DEMOGRAFİK BİLGİLER</b>
1.	Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
2.	Medeni Durumunuz	<input type="checkbox"/> Evli, <input type="checkbox"/> Bekar
3.	Yaşınız	<input type="checkbox"/> 20-25, <input type="checkbox"/> 26-30, <input type="checkbox"/> 31-35, <input type="checkbox"/> 36-40, <input type="checkbox"/> 41-45, <input type="checkbox"/> 46 ve üstü
4.	Eğitim Durumunuz ? (En son mezun olduğunuz eğitim kademesi nedir ?)	<input type="checkbox"/> Lisans, <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans, <input type="checkbox"/> Doktora,
5.	Hangi eğitim kademesinde görev yapıyorsunuz ?	<input type="checkbox"/> İlkokul, <input type="checkbox"/> Ortaokul, <input type="checkbox"/> Lise
6.	Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz ?	<input type="checkbox"/> 0-1, <input type="checkbox"/> 1-3, <input type="checkbox"/> 4-7, <input type="checkbox"/> 8-10, <input type="checkbox"/> 11-15, <input type="checkbox"/> 16-20, <input type="checkbox"/> 21-25, <input type="checkbox"/> 25 ve üstü
7.	Şuan çalıştığınız okuldaki görev süreniz ?	<input type="checkbox"/> 0-1, <input type="checkbox"/> 1-3, <input type="checkbox"/> 4-7, <input type="checkbox"/> 8-10, <input type="checkbox"/> 11-15, <input type="checkbox"/> 16-20, <input type="checkbox"/> 21-25, <input type="checkbox"/> 25 ve üstü
8.	Şuan çalıştığınız okuldaki öğretmen sayısı ?	<input type="checkbox"/> 1-5, <input type="checkbox"/> 6-10, <input type="checkbox"/> 11-15, <input type="checkbox"/> 16-20, <input type="checkbox"/> 21-25, <input type="checkbox"/> 26-30, <input type="checkbox"/> 31-40, <input type="checkbox"/> 40-50, <input type="checkbox"/> 51 ve üstü
9.	Öğretmenlik Alanınız? (Branşınız ?)	.....(Lütfen yazınız.)
10.	Mevcut müdürünüzle çalışma süreniz	<input type="checkbox"/> 1 yıldan az, <input type="checkbox"/> 1-2 yıl, <input type="checkbox"/> 3-4 yıl, <input type="checkbox"/> 5 ve üzeri yıl

**EK-5: Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği Madde Havuzu***Katılma Dereceniz*

	Ölçek Maddeleri	Katılıyor (1)	(2)	(3)	(4)	Kesinlikle Katılıyor (5)
	<b><i>Olağanüstü</i> ya da <i>kaotik</i> durumlar ortaya çıktığında , çalışmakta olduğum okulda;</b>					
1.	Ön hazırlıklar ile duruma kolayca uyum sağlanır.					
2.	Alternatif çözüm önerileri sunulur.					
3.	Olabildiğince erken eyleme geçilir.					
4.	Öğretmenler kriz durumu en az seviyede hisseder					
5.	Acil eylem planı devreye sokulur.					
6.	Öğretmenler ile eş güdümlü bir şekilde hızlıca çözüm üretilir.					
7.	Öğretmenler fırsatları hızlıca değerlendirebilir.					
8.	Öğretmenler yaratıcı düşünme becerilerini ortaya koyar.					
9.	Öğretmenler kriz durumlarında bile işlerini özveri ile yapar.					
10.	Öğretmenler özgün ve uygulanabilir çözüm üretir.					
11.	Öğretmenlerin fikirlerine başvurulur ve işbirlikçi yaklaşım işlenir.					
12.	Krizin kaynağını kaybetmeksizin krize çözüm önerileri sunulur.					
13.	Enerji probleme ve olası sonuçlara harcanır.					
14.	Ders saati dışında da gönüllü hizmet etmek isteyen öğretmenler mevcuttur.					
15.	Yapılacak işlemler öncelik sırasına koyulur.					
16.	İnsan kaynakları (öğretmen-hizmetli-okul aile birliği) eyleme geçirilir.					
17.	Eğitim faaliyetlerini sürdürebilmek için alternatif planlar mevcuttur.					
18.	Problem mümkün olduğunca erken teşhis edilir.					
19.	Eğitim-öğretim faaliyetlerinin zamanında tamamlanması sağlanır.					
20.	Eğitim öğretim faaliyetleri aksatmadan devam ettirilir.					
21.	Sağlam ve özgün bir vizyon mevcuttur.					
22.	Problem çözmeye odaklı özgün kriterler vardır.					
23.	Açık ve anlaşılır misyon, vizyon ve temel hedefler vardır.					
24.	Öğretmenleri güdüleyen bir ortam oluşturulur.					
25.	Öğretmenlerin fikirlerini açık bir şekilde paylaşmasını sağlayan bir ortam oluşturulur.					
26.	Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini ortaya çıkarmasına fırsat sunan bir iklim oluşturulur.					
27.	Gelişmeler kurumun menfaatine çevrilir					
28.	Söz konusu duruma özgün alternatif çözüm önerileri sunulur.					
29.	Öğrencilerin başarısı için tüm eğitim paydaşları ortak amaç çerçevesinde toplanabilir.					
30.	Öğretmenler özgün, yaratıcı ve farklı fikirlerini rahatça dile getirebilirler.					
31.	Öğretmenler bilgi beceri ve deneyimlerini bir arada kullanabilirler.					
32.	Alışılmışın dışında proje, çalışma ve etkinlik gerçekleştirebilme özelliği vardır.					
33.	Değişken , farklı özgün eylem planı mevcuttur.					
34.	Başarı ve gelişim için öğretmenler ile beyin fırtınası yapılmasına					

**EK-5: (Devam) Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği Madde Havuzu**

	imkan sağlayan bir ortam mevcuttur.					
35	Münakaşa yerine birlikte çalışmayı destekleyen normlar geliştirilmiştir.					
36	Öğretmenler üzerinde katı bürokrasi baskısı hissettirilmemeye çalışılır.					
37	Öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinin etkililiğini arttıracak donanma sahiptir.					
38	Geçmişteki olumsuz olaylar tekrar gündeme getirilmez.					
39	Öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etki eden durumlara anında müdahale edilir.					
40	Öğretmenler kuruma karşı yüksek aidiyet duygusu sahiptir.					
41	Kararlara mümkün olduğunca öğretmenler katılır ve onların fikirlerine değer verilir.					
42	Öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında etkili bir iletişim kurulur.					
43	Öğretmenlerin etkili iletişim kurabildiği bir çalışma ortamı mevcuttur.					
44	Bilgi akışının sağlıklı ve şeffaf gerçekleştiği bir çalışma ortamı mevcuttur.					
45	Birlikteliğe önem verildiği için öğretmenler bilgi birikimlerini (alan içi-alan dışı) birbirleriyle paylaşırlar.					
46	Tüm paydaşların bilgi, beceri ve tecrübelerini paylaşmaya istekli olduğu bir kültür mevcuttur.					
47	Öğretmenler ve zümreler arasında iş birliği vardır.					
48	Çevresiyle olumlu samimi güvenli bir iletişim mevcuttur.					
49	Olumsuz bir durumun kurumu ne yönde etkileyebileceği bilinir.					
50	Olabildiğince erken, gerekli kuruluşlar ile işbirliği yapılır.					
51	Birliktelik, dostluk ve ekip çalışmasının hakim olduğu bir örgüt iklimi mevcuttur.					
52	En uygun yöntem, teknik ve kaynaklar kullanılır.					
53	Öğretmenler, kurumun karşılaştığı problemleri kendi problemleri gibi görüp çözüm önerileri üretirler.					
54	Yöneticiler öğretmenlere örnek bir rol modeldir.					
55	Öğretmenler yeni / özgün bir proje ortaya koyduklarında takdir edilir.					
56	Yöneticiler sorunları etkin bir şekilde dinler.					
57	Öğretmenlerin probleme yönelik kendi fikirlerini rahat bir şekilde söylemelerini teşvik eden bir ortam oluşturulur.					
58	Öğretmenler, okul yöneticilerinin aldığı tüm kararları (acil durumlarda kendilerine iletilmese bile) kabul eder ve gönül koymaz.					
59	Öğretmenlere başta zümreleri olmak üzere tüm paydaşlarla eş güdümlü içerisinde çalışabilecekleri bir ortam imkanı sunulur.					
60	Öğretmenler, okul yönetimin en uygun tepkiyi vereceğine emindir.					
61	Öğretmenler, nasıl bir yol izleyeceklerini bilirler.					
62	Öğretmenlerin problemlere farklı bakış açısı sunmalarını, özgün düşüncelerini teşvik eden bir sistem mevcuttur.					
63	Öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerinde yeni yöntem ve teknik kullanmaya açıktır.					
64	Öğretmenlerin yenilikçi yöntem ve teknikleri kullanabildiği bir çalışma ortamı oluşturulur.					
65	Geçmişteki olumsuz olaylardan ders alınıp bundan gelecekteki bir sorunun çözümünde faydalanılır.					
66	Yönetici, öğretmenler ve veliler arasında belirli zaman dilimi içerisinde görüşmeler yapılır.					
67	Farklı seçenekler ortaya koyularak kurumun yararına sonuçların					

### EK-5: (Devam) Örgütsel Dayanıklılık Ölçeği Madde Havuzu

	elde edilmesi sağlanır.						
68	Motivasyonun kolay kaybolmadığı bir atmosfer hakimdir.						
69	Etkili bir şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerine devam edilir.						
70	En hızlı şekilde öğretmenleri ile eşgüdüm sağlayıp çözüm üretilir.						
71	Öğretmenler karşılaştıkları sorunlara özgün çözümler üretirler.						
72	Sık sık öğretmenlerin fikirlerine başvurulur ve işbirlikçi yaklaşım uygulanır.						
73	Öğretmenler probleme yönelik olabildiğince erken tepki vermek için yeni kaynakları kullanabilecek bilgi birikimine ve donanımına sahiptir.						

**EK-6: Anadolu Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırma Yayın Etiği Kurulu Karar Belgesi**

Evrak Kayıt Tarihi: 15.02.2022

Protokol No: 270534

Tarih: 24.02.2022



**ANADOLU ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU**  
**KARAR BELGESİ**

<b>ÇALIŞMANIN TÜRÜ:</b>	Doktora Tez Çalışması
<b>KONU:</b>	Eğitim Bilimleri
<b>BAŞLIK:</b>	Öğretmenlerin Yöneticilerine İlişkin Kuantum Liderlik Algıları ile Örgütsel Dayanıklılık ve Öğretmen Performanslarına İlişkin Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
<b>PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:</b>	Dr. Öğr. Üyesi Çetin TERZİ
<b>TEZ YAZARI:</b>	Adem YURDUNKULU
<b>ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:</b>	-
<b>KARAR:</b>	Olumlu

## EK-7: “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği” ve “Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeği” uygulama izinleri

### Ölçek Kullanım İzni

1 1

**ADEM YURDUNKULU**  
Çok teşekkür ederim Şule hocam, Saygılar hürmetler kolaylıklar dilerim İyi akşamlar Adem YU... 13.02.2022 Paz 19:06

**Prof. Dr. Şefika Şule Erçetin**  
13.02.2022 Paz 18:47  
Kime: Siz

**kuantumliderliklei.zip**  
218 KB

Sayın Adem Yurdunkulu,

Değerli meslektaşımız yapacağınız tez çalışmasında kullanma izni istediğiniz "Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları" veri toplama süreçlerinizde size gönderdiğimiz gibi ölçeğin hitap ve açıklama kısmında isimlerimizi belirterek; tüm sayılarında isimlerimizi alt bilgi olarak koyarak atıf yapmak ve kaynakçada belirtmek ve yukarıda sayılan koşullara da uymak şartıyla kullanmanız da sakınca yoktur.

**Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN**

**Forthcoming: Beyond COVID-19, Effects on Diverse Fields**  
<https://www.worldscientific.com/worldscibooks/10.1142/q0338>

**52 Best Complexity Theory Books of All Time**  
<https://bookauthority.org/books/best-complexity-theory-books>

**Chief Editor of International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice**  
<https://dergipark.org.tr/pub/ijls>

**Mustafa ÖZGENEL** ☆  
E-posta gönder Profil görüntüle

**Sonuçlar** Filtre

Tüm sonuçlar

**Mustafa ÖZGENEL**  
Adem YURDUNKULU - TEZ KONUSU 30.04.2020  
Teşekkür ederim sayın hocam... [Gönderilmiş Ö...]

**Adem YURDUNKULU - TEZ KONUSU** 1 1

**Kimden:** Mustafa ÖZGENEL  
**Gönderilme:** 30 Nisan 2020 Perşembe 02:24  
**Kime:**  
**Konu:** Re: Adem YURDUNKULU - TEZ KONUSU

Değerli Adem merhaba  
Ölçeği çalışmalarında kullanabilirsin  
Kolay gelsin

[iOS için Outlook uygulamasını edin](#)

**Gönderen:**  
**Gönderildi:** Thursday, April 30, 2020 2:22:20 AM  
**Kime:** Mustafa ÖZGENEL  
**Konu:** Adem YURDUNKULU - TEZ KONUSU

İyi günler sayın hocam, Anadolu Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında doktora öğrencisiyim ve tez konusu hakkında araştırmalar yapıyorum. Araştırma esnasında sizin **Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması** adlı çalışmanızı gördüm.

**İLGİLİ ÇALIŞMANIZ:** Özenel, M. (2019). Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Development of teacher performance evaluation scale: Validity and reliability study]. B. Kocaoğlu (Ed.), 5. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmaları Kongresi [V. International Social and Education Sciences Studies Congress] içinde (s. 64-65). Balıkesir: Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi. Erişim: <http://www.uhaksymposium.org/Upload/edittor/files/abstract%20book%51.pdf>

Bu çalışmada kullandığınız ölçekleri alıp - çalışmalarında kullanabilir miyim?  
Saygılarımla

**Adem YURDUNKULU**

## EK-8: Düzce Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Onayı



T.C.  
DÜZCE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10240236-20-46325567  
Konu : Araştırma İzin Onayı  
(Adem YURDUNKULU)

23/03/2022

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.  
b) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün (Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü) 17/03/2022 tarihli ve 63784619-605.01.01.01-E.288726 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Adem YURDUNKULU, Dr. Öğr. Üyesi Çetin TERZİ'nin danışmanlığında "Öğretmenlerin Yöneticilerine İlişkin Kuantum Liderlik Algıları ile Örgütsel Dayanıklılık ve Öğretmen Performanslarına İlişkin Algıları arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması gereği ekte belirtilen 231 (ikiyüzoturbir) okul öğretmenlerine yönelik ölçek uygulamak istemektedir. Uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmadan, sadece bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, ölçeklerin salgın hastalık döneminde çevrimiçi iletişim araçları ile uygulanması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Tamer KIRBAÇ  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Yakup TATOĞLU  
Vali.a  
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Komisyon Kararı(1 Adet)
- 2-Çalışma Planı(3 Sayfa)
- 3-Araştırma Önerisi(5 Sayfa)
- 4-Tahütname (1 Sayfa)
- 5- İzin Formu (2 Sayfa)
- 6-Okul Listesi (5 Sayfa)

Adres : DÜZCE VALİLİĞİ D. BLOK

Telefon No : 0 (380) 524 13 80  
E-Posta: istatistik81@meh.gov.tr  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: AKIN UZUM-DAHİLİ:1622

İnternet Adresi: [duzce.meb.gov.tr](https://duzce.meb.gov.tr)

Unvan : Teknisyen  
Faks: 3805241383

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a5b0-9719-3119-af26-cde1 kodu ile teyit edilebilir.



## EK-8: (Devam) Düzce Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Onayı



T.C.  
DÜZCE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10240236-605.01-46424158  
Konu : Araştırma İzni  
(Adem YURDUNKULU)

24.03.2022

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi: a) 17/03/2022 tarihli ve 63784619-605.01.01.01-E.288726 sayılı yazınız.  
b) 23/03/2022 tarihli ve E-10240236-20-46325567 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Adem YURDUNKULU, Dr. Öğr. Üyesi Çetin TERZİ'nin danışmanlığında "Öğretmenlerin Yöneticilerine ilişkin Kuantum Liderlik Algıları ile Örgütsel Dayanıklılık ve Öğretmen performanslarına İlişkin Algıları arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına ilişkin araştırma izin talebinin uygun görüldüğüne dair ilgi (b) Makam onayı ve belgeleri yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Tamer KIRBAÇ  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Olur(1 Sayfa)
- 2- Komisyon Kararı (1 Sayfa)
- 3- İmzalı Form (15 Sayfa)

Adres : DÜZCE VALİLİĞİ D. BLOK

Telefon No : 0 (380) 524 13 80  
E-Posta: ıstatistik81@meh.gov.tr  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: AKIN ÜZÜM-DAHİLİ:1622

İnternet Adresi: [duzce.meb.gov.tr](https://duzce.meb.gov.tr)

Unvan : Teknisyen  
Faks: 3805241383

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **ac38-a6ab-367f-bf80-8d3b** kodu ile teyit edilebilir.



## EK-9: Araştırmaya Dahil Edilen Okul Listesi

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 10.03.2022-E.286588

Ana.Üni.: 15.03.2022-288269

### Araştırmaya Dahil Edilen Okul Listesi

Sıra	İl	İlçe	Kurum
1	Düzce	Akçakoca	Akçakoca Sosyal Bilimler Lisesi
2	Düzce	Akçakoca	Atatürk Ortaokulu
3	Düzce	Akçakoca	Akçakoca Süha Güven Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
4	Düzce	Akçakoca	Akçakoca Piri Reis Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
5	Düzce	Akçakoca	Barbaros Anadolu Lisesi
6	Düzce	Akçakoca	Cumhuriyet İlkokulu
7	Düzce	Akçakoca	Hamiyet Sevil Ortaokulu
8	Düzce	Akçakoca	Akçakoca Emine Sevil Anadolu İmam Hatip Lisesi
9	Düzce	Akçakoca	Akçakoca Nene Hatun Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
10	Düzce	Akçakoca	Osmaniye İlkokulu
11	Düzce	Akçakoca	Beyören Ortaokulu
12	Düzce	Akçakoca	Akçakoca Fen Lisesi
13	Düzce	Akçakoca	Uğurlu İlkokulu
14	Düzce	Akçakoca	Bahaettin Güçlü İlkokulu
15	Düzce	Akçakoca	Bahaettin Güçlü Ortaokulu
16	Düzce	Akçakoca	Uğurlu Ortaokulu
17	Düzce	Akçakoca	Mustafa Açıklım Ortaokulu
18	Düzce	Akçakoca	Gönül Yavuz İlkokulu
19	Düzce	Akçakoca	Tepeköy İlkokulu
20	Düzce	Akçakoca	Akçakoca Fedai Karabıyık Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
21	Düzce	Akçakoca	Hamiyet Sevil İlkokulu
22	Düzce	Akçakoca	Beyören İlkokulu
23	Düzce	Akçakoca	Tepeköy Ortaokulu
24	Düzce	Akçakoca	Akçakoca İmam Hatip Ortaokulu
25	Düzce	Çilimli	İbrahim Hoşver İlkokulu
26	Düzce	Çilimli	Pırpır Ortaokulu
27	Düzce	Çilimli	Pırpır İlkokulu
28	Düzce	Çilimli	Topçular İlkokulu
29	Düzce	Çilimli	Topçular Ortaokulu
30	Düzce	Çilimli	Şerefye İlkokulu
31	Düzce	Çilimli	Şerefye Ortaokulu
32	Düzce	Çilimli	Dikmeli Ortaokulu
33	Düzce	Çilimli	Esenli Ortaokulu
34	Düzce	Çilimli	Çilimli Anadolu Kalkınma Vakfı Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
35	Düzce	Çilimli	Dikmeli İlkokulu
36	Düzce	Çilimli	Yenivakaf Ortaokulu
37	Düzce	Çilimli	Yenivakaf İlkokulu
38	Düzce	Çilimli	İbrahim Hoşver Ortaokulu
39	Düzce	Çilimli	Çilimli İmam Hatip Ortaokulu
40	Düzce	Çilimli	Çilimli Anadolu Lisesi
41	Düzce	Çilimli	Esenli İlkokulu
42	Düzce	Çilimli	Çilimli Anadolu İmam Hatip Lisesi
43	Düzce	Cumayeri	Cumayeri Çok Programlı Anadolu Lisesi
44	Düzce	Cumayeri	İlhami Reyhan Turan İlkokulu
45	Düzce	Cumayeri	Cumayeri Ortaokulu
46	Düzce	Cumayeri	Pakmaya Nimet Pısak İlkokulu
47	Düzce	Cumayeri	Ören Şehit Nusret Akar Ortaokulu
48	Düzce	Cumayeri	Ören Şehit Nusret Akar İlkokulu
49	Düzce	Cumayeri	Mehmet Metin İlkokulu
50	Düzce	Cumayeri	İlhami Reyhan Turan Ortaokulu
51	Düzce	Cumayeri	Cumayeri Anadolu İmam Hatip Lisesi
52	Düzce	Gölyaka	Atatürk Ortaokulu
53	Düzce	Gölyaka	Gölyaka Anadolu Lisesi
54	Düzce	Gölyaka	Gölyaka Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi

### Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 10.03.2022-E.286588

Ana.Üni.: 15.03.2022-288269

55	Düzce	Gölyaka	15 Temmuz Şehitleri İmam Hatip Ortaokulu
56	Düzce	Gölyaka	Hacı Süleymanbey Yeni Yaşam Ortaokulu
57	Düzce	Gölyaka	Saçmalıpınar İlkokulu
58	Düzce	Gölyaka	Sarıdere Kemeryanı İlkokulu
59	Düzce	Gölyaka	Sarıdere Kemeryanı Ortaokulu
60	Düzce	Gölyaka	Hacıyakup Ortaokulu
61	Düzce	Gölyaka	Hacıyakup İlkokulu
62	Düzce	Gölyaka	Hacı Süleymanbey Yeni Yaşam İlkokulu
63	Düzce	Gölyaka	Yunus Emre İlkokulu
64	Düzce	Gölyaka	Şehit Ercan Eker Ortaokulu
65	Düzce	Gölyaka	Şehit Ercan Eker İlkokulu
66	Düzce	Gölyaka	Yunusefendi Şehit Tarık Demircan Ortaokulu
67	Düzce	Gölyaka	Yunusefendi Şehit Tarık Demircan İlkokulu
68	Düzce	Gölyaka	İçmeler İlkokulu
69	Düzce	Gölyaka	Gölyaka Anadolu İmam Hatip Lisesi
70	Düzce	Gümüşova	Gümüşova Anadolu Lisesi
71	Düzce	Gümüşova	Hacıkadirler İlkokulu
72	Düzce	Gümüşova	75. Yıl İlkokulu
73	Düzce	Gümüşova	Gümüşova Borsa İstanbul Anadolu İmam Hatip Lisesi
74	Düzce	Gümüşova	Gümüşova Ortaokulu
75	Düzce	Gümüşova	75. Yıl Ortaokulu
76	Düzce	Gümüşova	Gümüşova İlkokulu
77	Düzce	Gümüşova	Fatih İlkokulu
78	Düzce	Gümüşova	Fatih Ortaokulu
79	Düzce	Kaynaşlı	Cumhuriyet İlkokulu
80	Düzce	Kaynaşlı	Darıyeri Hasanbey İlkokulu
81	Düzce	Kaynaşlı	Kaynaşlı Anadolu Lisesi
82	Düzce	Kaynaşlı	Şehit Sabri Altınbaş Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
83	Düzce	Kaynaşlı	Uçköprü İlkokulu
84	Düzce	Kaynaşlı	Uçköprü Ortaokulu
85	Düzce	Kaynaşlı	Anadolu Kalkınma Vakfı Ortaokulu
86	Düzce	Kaynaşlı	Kaynaşlı İmam Hatip Ortaokulu
87	Düzce	Kaynaşlı	Sarıçökek İlkokulu
88	Düzce	Kaynaşlı	Kaynaşlı İlkokulu
89	Düzce	Kaynaşlı	Dipsizgöl İlkokulu
90	Düzce	Kaynaşlı	Dipsizgöl Ortaokulu
91	Düzce	Kaynaşlı	Kumluca Ortaokulu
92	Düzce	Kaynaşlı	Osmangazi İlkokulu
93	Düzce	Kaynaşlı	Osmangazi Ortaokulu
94	Düzce	Kaynaşlı	Cumhuriyet Ortaokulu
95	Düzce	Kaynaşlı	Kaynaşlı Anadolu İmam Hatip Lisesi
96	Düzce	Kaynaşlı	Karaçalı Süperit İlkokulu
97	Düzce	Kaynaşlı	23 Nisan İlkokulu
98	Düzce	Merkez	Akşemsettin İlkokulu
99	Düzce	Merkez	Akşemsettin Ortaokulu
100	Düzce	Merkez	Düzce Mevlana Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
101	Düzce	Merkez	Düzce Adnan Menderes Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
102	Düzce	Merkez	Atatürk Ortaokulu
103	Düzce	Merkez	Azminalli Ortaokulu
104	Düzce	Merkez	Beyciler İlkokulu
105	Düzce	Merkez	Beyciler Ortaokulu
106	Düzce	Merkez	Beyköy Ortaokulu
107	Düzce	Merkez	Bilgi Ortaokulu
108	Düzce	Merkez	Boğaziçi İlkokulu
109	Düzce	Merkez	Boğaziçi Ortaokulu
110	Düzce	Merkez	Cumhuriyet Anadolu Lisesi

## EK-9: (Devam) Araştırmaya Dahil Edilen Okul Listesi

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 10.03.2022-E.286588

Ana.Üni. : 15.03.2022-288269

111	Düzce	Merkez	Çakırlar İlkokulu	139	Düzce	Merkez	Düzce Zübeyde Hanım Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
112	Düzce	Merkez	Çevrem İlkokulu	140	Düzce	Merkez	Nejdet Bıçakçıoğlu İlkokulu
113	Düzce	Merkez	Doğanlı Eşref Taşhan İlkokulu	141	Düzce	Merkez	Uzun Mustafa İlkokulu
114	Düzce	Merkez	Düzce Ömer Seyfettin Akdoğan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	142	Düzce	Merkez	Hürriyet Ortaokulu
115	Düzce	Merkez	Düzce 15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi	143	Düzce	Merkez	Bahçeköy İlkokulu
116	Düzce	Merkez	Düzce İbn - İ Sina Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	144	Düzce	Merkez	Aydınınar Ortaokulu
117	Düzce	Merkez	Düzce Arsal Anadolu Lisesi	145	Düzce	Merkez	Şehit Metin Kucur İlkokulu
118	Düzce	Merkez	Düzce Bilim Ve Sanat Merkezi	146	Düzce	Merkez	100. Yıl Ortaokulu
119	Düzce	Merkez	Düzce Fen Lisesi	147	Düzce	Merkez	Cumhuriyet İlkokulu
120	Düzce	Merkez	Düzce Güzel Sanatlar Lisesi	148	Düzce	Merkez	Esentepe İlkokulu
121	Düzce	Merkez	Düzce Borsa İstanbul Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	149	Düzce	Merkez	İhsaniye İlkokulu
122	Düzce	Merkez	Eskimengencik İlkokulu	150	Düzce	Merkez	Azımlı İlkokulu
123	Düzce	Merkez	Farabi Anadolu Lisesi	151	Düzce	Merkez	Çanköy İlkokulu
124	Düzce	Merkez	Fatih İlkokulu	152	Düzce	Merkez	Çanköy Fatma Gösterişli Ortaokulu
125	Düzce	Merkez	Düzce Fatih Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	153	Düzce	Merkez	Gölormanı İlkokulu
126	Düzce	Merkez	İrfan Öznirk İlkokulu	154	Düzce	Merkez	Gazi Mustafa Kemal İlkokulu
127	Düzce	Merkez	Işık İlkokulu	155	Düzce	Merkez	Hikmet Akın Ortaokulu
128	Düzce	Merkez	İstilli Ortaokulu	156	Düzce	Merkez	İsmetpaşa Ortaokulu
129	Düzce	Merkez	Konuralp Anadolu Lisesi	157	Düzce	Merkez	Gümüşpınar Mehmetçik İlkokulu
130	Düzce	Merkez	Toki Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	158	Düzce	Merkez	Aziziye Ortaokulu
131	Düzce	Merkez	Nasrılı İlkokulu	159	Düzce	Merkez	Aziziye İlkokulu
132	Düzce	Merkez	Paşaoğlu İlkokulu	160	Düzce	Merkez	Toki Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu
133	Düzce	Merkez	Rıza Malatyalı İlkokulu	161	Düzce	Merkez	Yunus Emre Ortaokulu
134	Düzce	Merkez	Şükran - Sedat Şenkardeşler Ortaokulu	162	Düzce	Merkez	Osman Kuyumcu Anadolu İmam Hatip Lisesi
135	Düzce	Merkez	Düzce Yavuz Selim Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	163	Düzce	Merkez	Musababa Ortaokulu
136	Düzce	Merkez	Yeni Mahalle İlkokulu	164	Düzce	Merkez	Doğanlı Eşref Taşhan Ortaokulu
137	Düzce	Merkez	Şehit Furkan Kaplanbaba İlkokulu	165	Düzce	Merkez	Şehit Yalçın Güzeler Ortaokulu
138	Düzce	Merkez	Yeşiltepe Ortaokulu	166	Düzce	Merkez	Mustafa Kemal Ortaokulu

**Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır**

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 10.03.2022-E.286588

Ana.Üni. : 15.03.2022-288269

167	Düzce	Merkez	Ömer Dinçer İlkokulu	195	Düzce	Merkez	Avni Akyol İlkokulu
168	Düzce	Merkez	Şehit Cihan Aksarı Ortaokulu	196	Düzce	Merkez	Hamidiye Şehit Özgür Işık İlkokulu
169	Düzce	Merkez	Avni Akyol Ortaokulu	197	Düzce	Merkez	Aydınınar İlkokulu
170	Düzce	Merkez	Fatih Ortaokulu	198	Düzce	Merkez	Düzce Turgut Özal Anadolu Lisesi
171	Düzce	Merkez	Düzce Türkiye Odalar Ve Borsalar Birliği İlkokulu	199	Düzce	Merkez	Hafız Hasan Şen İmam Hatip Ortaokulu
172	Düzce	Merkez	Pakmaya İlkokulu	200	Düzce	Merkez	Rıza Malatyalı Ortaokulu
173	Düzce	Merkez	Şuralık Vatan İlkokulu	201	Düzce	Merkez	Gazi Mustafa Kemal Ortaokulu
174	Düzce	Merkez	Şuralık Vatan Ortaokulu	202	Düzce	Merkez	Büyükaçma İlkokulu
175	Düzce	Merkez	Atatürk Anadolu Lisesi	203	Düzce	Merkez	Mehmet Zahid Keveni İmam Hatip Ortaokulu
176	Düzce	Merkez	Yahyalar İlkokulu	204	Düzce	Merkez	Çalıcuma İlkokulu
177	Düzce	Merkez	Sancaklar İlkokulu	205	Düzce	Merkez	Hamit Şerifoğlu Ortaokulu
178	Düzce	Merkez	19 Mayıs İlkokulu	206	Düzce	Merkez	Tevfik İleri İmam Hatip Ortaokulu
179	Düzce	Merkez	Gölormanı Ortaokulu	207	Düzce	Merkez	Nursel Demirel İlkokulu
180	Düzce	Merkez	Bostanlı İlkokulu	208	Düzce	Merkez	Çakır Hacı İbrahim İlkokulu
181	Düzce	Merkez	Şehit Ufuk Baysan İlkokulu	209	Düzce	Merkez	Yunus Emre İmam Hatip Ortaokulu
182	Düzce	Merkez	Konuralp Ortaokulu	210	Düzce	Merkez	Mehmet Akif İnan Hafız Anadolu İmam Hatip Lisesi
183	Düzce	Merkez	Pakmaya Ortaokulu	211	Düzce	Merkez	Beyköy İmam Hatip Ortaokulu
184	Düzce	Merkez	Şehit Ertuğrul Tuğra Kavun İlkokulu	212	Düzce	Merkez	Aydınınar İmam Hatip Ortaokulu
185	Düzce	Merkez	Necmi Hoşyer Ortaokulu	213	Düzce	Merkez	Konuralp İmam Hatip Ortaokulu
186	Düzce	Merkez	Perihan Tulan İlkokulu	214	Düzce	Merkez	Hikmet Akın İmam Hatip Ortaokulu
187	Düzce	Merkez	Şehit Teğmen Uğur Altan İlkokulu	215	Düzce	Merkez	İstilli İmam Hatip Ortaokulu
188	Düzce	Merkez	Perihan Tulan Ortaokulu	216	Düzce	Merkez	Düzce Anadolu İmam Hatip Lisesi
189	Düzce	Merkez	Namık Kemal İlkokulu	217	Düzce	Merkez	Toki Mehmet Akif Ersoy İmam Hatip Ortaokulu
190	Düzce	Merkez	Nasrılı Ortaokulu	218	Düzce	Merkez	Düzce Spor Lisesi
191	Düzce	Merkez	Yenitaşköprü Ortaokulu	219	Düzce	Merkez	Mustafa Kemal İmam Hatip Ortaokulu
192	Düzce	Merkez	Konuralp İlkokulu	220	Düzce	Merkez	Beyciler Anadolu Lisesi
193	Düzce	Merkez	Şehit Yüzbaşı Beşir Bayraktar İlkokulu	221	Düzce	Merkez	Öztemeyeci Ortaokulu
194	Düzce	Merkez	Çakırlar Ortaokulu	222	Düzce	Yığılca	Hacıyeri İlkokulu

**Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır**

## EK-9: (Devam) Araştıma Dahil Edilen Okul Listesi

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 10.03.2022-E.286588

Ana. Üni.: 15.03.2022-288269

223	Düze	Yığıca	Aksaklar İlkokulu
224	Düze	Yığıca	Gazi İlkokulu
225	Düze	Yığıca	Kırık İlkokulu
226	Düze	Yığıca	Orhangazi Yatılı Bölge Ortaokulu
227	Düze	Yığıca	Yığıca Çok Programlı Anadolu Lisesi
228	Düze	Yığıca	Yığıca Anadolu İmam Hatip Lisesi
229	Düze	Yığıca	Mevlana Ortaokulu
230	Düze	Yığıca	Anadolu Kalkınma Vakfı Cumhuriyet İlkokulu
231	Düze	Yığıca	Mevlana İlkokulu

Kaynak: <https://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php?ilkodu=81> (10.03.2022)

## EK-10: Araştırma Gönüllü Katılım Formu

### ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma “öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin kuantum liderlik algıları ile örgütsel dayanıklılık ve öğretmen performanslarına ilişkin algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Adem YURDUNKULU tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının örgütsel dayanıklılık düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Çalışmayla birlikte alana yeni bir çözüm önerisi getirilecek ve öğretmenlerin performanslarının artmasına yönelik değerler ortaya konacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme, anket ve ölçekler aracılığıyla sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığımız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünden Adem YURDUNKULU'na yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Adem YURDUNKULU  
Adres

İş Tel :  
Cep Tel :

**Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.**

*(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)*

Katılımcı Ad ve Soyadı:  
İmza:  
Tarih: