

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

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

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ İLE
YÖNETSEL YARATICILIK BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

DOKTORA TEZİ

ÖZGE ERDEMLİ

**ANKARA
OCAK, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

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

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ İLE
YÖNETSEL YARATICILIK BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

DOKTORA TEZİ

ÖZGE ERDEMLİ

DANIŞMAN: PROF. DR. İNAYET AYDIN

**ANKARA
OCAK, 2022**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Özge ERDEMLİ adlı öğrencinin hazırladığı “Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliği ile Yönetmelik Yaratıcılık Becerileri Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi ve Teftişi Doktora Programı’nda jüri üyelerince oy birliği / oy çokluğu ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan		
Üye		
Üye		
Üye		
Üye		

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

(Unvan Adı ve SOYADI)
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

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

İmza
Özge ERDEMLİ

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ İLE YÖNETSEL YARATICILIK BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ERDEMLİ, Özge

Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnayet AYDIN

Ocak, 2022, xviii + 218 Sayfa

Bu araştırmanın amacı Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğrenme çevikliklerinin ve yönetsel yaratıcılık becerilerinin düzeyini belirlemek ve bu iki yapı arasındaki ilişkiyi sınamaktır. Araştırma karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen ile yürütülmüştür. Buna göre öncelikle araştırmanın nicel aşaması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada araştırmacı tarafından geliştirilmiş ölçekler aracılığıyla öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğrenme çevikliklerine ve yönetsel yaratıcılık becerilerine yönelik nicel veriler toplanmıştır. Açıklayıcı sıralı desenin ikinci aşaması olan nitel boyutta araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla okul yöneticilerin öğrenme çevikliklerine ve yönetsel yaratıcılıklarına ilişkin nitel veriler toplanmıştır.

Araştırmanın nicel bölümünün örneklemi 2019 - 2020 öğretim yılında, Ankara ilinin dokuz ilçesinde (Altındağ, Çankaya, Mamak, Yenimahalle, Etimesgut, Sincan, Gölbaşı, Keçiören, Pursaklar) kamu ilkokullarında görev yapan 381 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemen seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtların değerlendirilmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmış; görüşler arasında değişkenlere göre anlamlı farklılık olup olmadığının tespitinde ise t-testi, Kruskal Wallis H testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Okul yöneticilerin öğrenme çevikliği ile yönetsel yaratıcılık becerilerine yönelik öğretmen görüşleri arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönünü açıklamak için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu, Ankara ilinde görev yapan 10 ilkokul yöneticisinden oluşan bir çalışma

grubuyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğrenme çeviklikleri yüksek düzeydedir. Öğretmenler okul yöneticilerini en fazla insan ilişkilerinde çevik olarak algılamaktadır. Bu kapsamda okul yöneticileri insan ilişkilerinde çeviklik kapsamında en çok farklılıklara (ırk, dil, din vb.) saygı gösterme, tüm paydaşlar için ihtiyaç duyduklarında erişilebilir olma ve paydaşların sorunlarını içtenlikle dinleme konularına önem vermektedirler. Öğretmenler okul yöneticilerini öğrenme çevikliği kapsamında en az zihinsel çeviklik açısından yeterli görmektedir. Okul yöneticilerinin bu kapsamda en az sergilediği davranış sorunları analiz ederken daha önce düşünülmemiş ayrıntıları yakalamadılar. Okul yöneticilerinin öğrenme çevikliğine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, kıdem, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak okul yöneticisiyle bir ve dört yıl arası beraber çalışan öğretmenlerin, okul yöneticisiyle beş yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin insan ilişkilerinde çevikliği konusunda daha olumlu görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel bulgusuna göre okul yöneticileri karmaşık sorunları çözerken genellikle danışma yönteminden yararlanmakta, bu tür sorunlarda özellikle rehberlik birimlerine ve okul müdür yardımcılarına danışarak bir çözüm yolu bulmayı tercih etmektedir. Okul yöneticileri okullarında insan ilişkilerini yönetirken çalışanlara yanında olduklarını hissettirmekte, öğretmenlerin önceden sahip oldukları önyargılar varsa onları ortadan kaldırmakta, yüz yüze iletişime önem vermekte, herkese eşit ve adil davranmakta, öğretmenleri ilgilendiren konularda onların fikirlerini almaktadır. Okul yöneticilerinin değişim durumlarında sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesi için öğretmenleri karar sürecine dâhil etmektedir. Okul yöneticileri okulun başarısını artırmak için öncelikle okullarında tasarım ve beceri atölyeleri açmayı önemsemektedir.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık becerileri yüksek düzeydedir. Okul yöneticilerinin okulda en çok sergilediği yönetsel yaratıcılık becerileri okulun fiziksel ortamlarında yaptıkları yeni değişikliklerle okulu eğitim öğretim faaliyetleri açısından daha kullanışlı duruma getirme, başka okullarda gördüğü özgün uygulamaları kendi okullarına uyarlama ve yaptığı çalışmalarla toplumda okula yönelik olumlu imaj oluşturmaktır. Okul yöneticilerinin okulda en az sergilediği yönetsel yaratıcılık becerileri ise okulda kimsenin aklına gelmeyen özgün fikirler ileri sürme,

okuldaki sorunların çözümünde farklı, alışılmadık yöntemler uygulama ve okulda başkalarının göremediği fırsat ve olanakları (çalışanların özel yetenekleri gibi) keşfetmedir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre okul yöneticilerinin yaratıcı uygulamalarına yönelik verdiği örnekler en fazla eğitim öğretime yönelik farklı uygulamalar yapılmasına ve fiziki alanların eğitim öğretim faaliyetleri için düzenlenmesine yöneliktir. Ayrıca tanındık desteğiyle sorun çözme, öğrenci yeteneklerini keşfetmeye yönelik uygulamalar, öğretmenlerin farklı becerilerinden yararlanma ve okul tanıtımına yönelik uygulamalar okul yöneticileri tarafından yapılan yaratıcı uygulama örneklerindendir.

Okul yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık becerilerine yönelik öğretmen görüşleri cinsiyet, okul yöneticisiyle beraber çalışma yılı, yaş ve eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Kıdem açısından ise 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerini yönetsel yaratıcılık becerileri konusunda anlamlı olarak daha olumlu değerlendirmektedir.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinin öğrenme çevikliği ile yönetsel yaratıcılık becerileri arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca öğrenme çevikliğinin zihinsel çeviklik, insan ilişkilerinde çeviklik ve değişim ve sonuç çevikliği bileşenleri ile yönetsel yaratıcılık becerileri arasında da yüksek düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme çevikliği, yönetsel yaratıcılık, okul yöneticisi.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEARNING AGILITY AND THE ADMINISTRATIVE CREATIVITY SKILLS OF SCHOOL ADMINISTRATORS

ERDEMLİ, Özge

PhD, Department of Educational Administration and Policy

Supervisor: Prof. Dr. İlayet AYDIN

January, 2022, xviii + 218 Pages

The purpose of this research is to determine the level of learning agility and administrative creativity skills of school administrators and to test the relationship between these two structures according to the opinions of teachers working at public primary schools in Ankara. The research was conducted with an explanatory sequential design, which is one of the mixed methods research. Accordingly, at first the quantitative phase of the study was carried out. At this stage, by means of the scales developed by the researcher, quantitative data about the teachers' views on the learning agility and administrative creativity skills of school administrators were collected. Qualitative data on the learning agility and administrative creativity of school administrators were collected by means of a semi-structured interview form prepared by the researcher in the qualitative phase, which is the second stage of the explanatory sequential design.

The sample of the quantitative part of the research consisted of 381 public primary school teachers working in nine districts of Ankara (Altındağ, Çankaya, Mamak, Yenimahalle, Etimesgut, Sincan, Gölbaşı, Keçiören, Pursaklar) in the 2019 - 2020 academic year. Stratified sampling method was used in the selection of the sample. The mean and standard deviation were used to evaluate the participants' responses to the scale items; T-test, Kruskal Wallis H test and one-way analysis of variance were used to determine whether there was a significant difference between the opinions according to the variables. Pearson product-moment correlation coefficient was calculated to explain the level and direction of the relationship between teachers' views on learning agility and administrative creativity skills of school administrators.

The qualitative phase of the research was carried out with a study group consisting of 10 primary school administrators working in Ankara. Purposive sampling method was used to determine the study group. The descriptive analysis method was used in the analysis of the qualitative data collected in the study.

According to the teachers' opinions, the learning agility level of the school administrators was high. Teachers perceived school administrators as agile in human relations the most. In this context, school administrators attached great importance to respecting differences (race, language, religion, etc.), being accessible to all stakeholders when they need, and sincerely listening to the problems of stakeholders within the scope of agility in human relations. Teachers consider school administrators to be at least sufficient in terms of mental agility within the scope of learning agility. The behavior that school administrators exhibited at least in this context was to capture details that were not considered before while analyzing the problems. Teachers' views on learning agility of school administrators did not differ significantly according to gender, seniority, age and educational status. However, it was pointed out that teachers who worked together with the school administrators for 1-4 years had more positive views on the people agility of school administrators than teachers who worked with the school administrators for five years and more.

According to the qualitative findings of the study, school administrators generally used the counseling method when solving complex problems, and they preferred to find a solution especially by consulting the school counselling service and school vice principals in such problems. While managing human relations in their schools, school administrators made employees felt that they were with them, removed any prejudices that teachers had before, gave importance to face-to-face communication, treated everyone equally and fairly, and sought their opinions on issues that concerned teachers. School administrators involved teachers in the decision process in order to carry out the process successfully in case of change. School administrators primarily cared about opening design and skill workshops in their schools in order to increase the success of the school.

According to the teachers' opinions, the administrative creativity skills of school administrators were at a high level. Administrative creativity skills that school administrators most had at school were making the school more useful in terms of educational activities with the new changes they made in the physical environment of the school, adapting the original practices from other schools to their own schools and

creating a positive image for the school in the society with the work he did. Administrative creativity skills that school administrators showed the least at school were putting forward original ideas that no one thought of at school, applying different and unconventional methods in solving problems at school, and discovering opportunities and possibilities (such as special talents of employees) in school that others could not see.

According to the qualitative findings of the research, the examples given by school administrators for their creative practices were mostly about making different applications for education and arranging physical areas for educational activities. In addition, problems solving with the support of acquaintances, applications for discovering student talents, making use of teachers' different skills and applications for school promotion were examples of creative applications made by school administrators.

Teachers' views on administrative creativity skills of school administrators did not differ significantly in terms of gender, years of working with the school administrator, age and educational status. In terms of seniority, teachers with a seniority of 11-20 years evaluated school administrators significantly more positively on administrative creativity skills than teachers with a seniority of 21 years and above.

Based on teacher opinions, there is a high and positive significant relationship between school administrators' learning agility and administrative creativity skills. In addition, it was stated that a highly significant positive correlation was found between the components of learning agility (mental agility, people agility, change and result agility) and administrative creativity skills.

Key Words: Learning agility, administrative creativity, school administrator.

ÖNSÖZ

Toplumların aydınlanmasında ve gelişiminde önemli rolleri olan eğitim örgütlerinde başarıya ulaşmanın anahtarlarından birisi yönetim pozisyonunda başarıyı elde etmektir. Bu sebeptendir ki eğitim örgütlerinde okul yöneticilerinin çeşitli yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. Okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken bu yeterlikler yönetim alanındaki çalışmalarla birlikte değişmekte ve şekillenmektedir. Son zamanlarda yönetim biliminde liderlerin yüksek potansiyellerinin belirleyici unsurları olarak öğrenme çeviklikleri ve yaratıcılıkları da tartışılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın öğrenme çevikliği ve yönetsel yaratıcılık becerilerini okul yöneticileri ekseninde inceleyerek eğitim yönetimi alanına önemli katkılar sunmasını temenni eder, çalışmamın şekillenmesinde emeği geçenlere teşekkürü bir borç bilirim.

Doktora tez çalışmamda birçok kişinin katkısı bulunmaktadır. Öncelikle tüm akademik süreçlerim boyunca içten desteği ile her zaman yanımda olan, tecrübesi ve bilgisiyle yoluma ışık tutan çok değerli tez danışmanım Prof. Dr. İnayet AYDIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Eleştiri ve önerileriyle doktora tezimin daha nitelikli hale gelmesini sağlayan saygıdeğer Tez İzleme Komitesi üyelerim Prof. Dr. Ali BALCI ve Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR hocalarıma çok teşekkür ederim. Aynı şekilde saygıdeğer tez jüri üyelerim, Doç. Dr. Şakir ÇINKIR ve Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN hocalarıma tezimin olgunlaşmasına sağladıkları katkı ve emekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gerek yüksek lisans gerek doktora eğitimim süresince yetişmemde büyük katkıları olan, tecrübe ve bilgi birikimlerini her zaman paylaşan, desteklerini hiç esirgemeyen Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nın değerli hocaları Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK'e, Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY'a, Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ'ye ve Doç. Dr. Pelin TAŞKIN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Değerli yol arkadaşlarım Araş. Gör. Tuğba GÜNER DEMİR'e ve Araş. Gör. Burcu TOPTAŞ'a bu süreçteki destekleri için teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca tezimi okuyup öneriler sunarak çalışmamın şekillenmesine katkı sunan arkadaşım Dr. Gül KURUM'a çok teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde yardım eden, ismini burada teker teker sayamadığım eğitim paydaşlarına, zamanlarını ayırıp ölçekleri dolduran öğretmenlere ve görüşme yapmayı

kabul ederek çalışmamın tamamlanmasına katkı sağlayan okul yöneticilerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tüm eğitim ve çalışma yaşamım boyunca başarılı olmamda büyük emeği olan, bana her zaman inanan, maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen başta annem Yurdanur ERDEMLİ ve babam Mehmet ERDEMLİ olmak üzere tüm aile fertlerime sonsuz minnetimi sunuyorum.

Son olarak, bir eğitimci ve bir kadın olarak bulunduğum konuma ulaşmamda bana ve tüm kadınlara bu imkânı sağlayan Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal ATATÜRK'e sonsuz saygılarımı sunarım.

Özge ERDEMLİ

Ocak, 2022

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ.....	x
İÇİNDEKİLER.....	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvii
KISALTMALAR/SİMGELER	xviii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	14
Önem.....	15
Sınırlılıklar	17
Tanımlar.....	17
BÖLÜM 2.....	19
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	19
Öğrenme Çevikliği.....	19
Öğrenme Çevikliği ile İlgili Kavramlar.....	25
Öğrenme.....	25
Örgütsel Öğrenme.....	27
Öğrenen Örgüt.....	28
Öğrenme Çevikliğinin Kuramsal Temelleri	29
Deneyimsel Öğrenme Kuramı.....	29
Dönüşümsel Öğrenme Kuramı.....	32
Öğrenme Çevikliğinin Boyutları	34
Zihinsel Çeviklik.....	35
İnsan İlişkilerinde Çeviklik.....	37
Değişim Çevikliği.....	40
Sonuç Çevikliği.....	42
Öğrenme Çevikliği Kavramına Yönelik Diğer Boyutlandırmalar.....	43
Öğrenme Çevikliği Yüksek Bireylerin Özellikleri	45
Öğrenme Çevikliğini Geliştirme.....	48
Yaratıcılık	52
Yaratıcılık ve Yenilik.....	54
Yaratıcılık Düzeyleri.....	56
Bireysel Yaratıcılık.....	56
Grup Yaratıcılığı.....	57
Örgütsel Yaratıcılık.....	57
Yaratıcılığın Kuramsal Temelleri	58
Psikoanalitik Kuram.....	58

Gestalt Kuramı.....	59
İnsancıl Kuram.....	60
Bilişsel Kuram.....	61
Çağırışım Kuramı.....	62
Csikszentmihalyi'nin Sistem Yaklaşımı.....	62
Sternberg ve Lubart'ın Yaratıcı Yatırım Kuramı.....	63
Rhodes'un 4P Modeli.....	64
4C Modeli.....	64
Guilford'un Yakınsak-İraksak Düşünce Yaklaşımı.....	66
Akıcılık.....	68
Esneklik.....	70
Özgünlük.....	71
Detaylandırma.....	72
İşlevsellik.....	72
Amabile'nin Yaratıcılık Yaklaşımı.....	74
Woodman, Sawyer ve Griffin Yaklaşımı.....	76
Yaratıcılık Süreci.....	78
Yönetsel Yaratıcılık Kavramı.....	80
Yaratıcı Sorun Çözme.....	81
Yaratıcı Karar Verme.....	83
Yaratıcılığın Ölçülmesi.....	85
Öğrenme Çevikliği ve Yaratıcılık.....	87
Eğitim Yönetiminde Öğrenme Çevikliği ve Yönetsel Yaratıcılık.....	88
BÖLÜM 3.....	93
YÖNTEM.....	93
Araştırmanın Modeli.....	93
Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu.....	95
Verilerin Toplanması.....	98
Verilerin Analizi.....	111
BÖLÜM 4.....	115
BULGULAR VE YORUMLAR.....	115
Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	115
Okul Yöneticilerinin Zihinsel Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	115
Okul Yöneticilerinin İnsan İlişkilerinde Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	123
Okul Yöneticilerinin Değişim ve Sonuç Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	133
Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi.....	143
Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Fark Analizleri.....	145
Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Analizi.....	145
Kıdem Değişkenine Göre Fark Analizi.....	147
Okul Yöneticisiyle Çalışma Yılı Değişkenine Göre Fark Analizi.....	148

Yaş Değişkenine Göre Fark Analizi.	150
Eğitim Durumu Değişkenine Göre Fark Analizi.	151
Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yaraticılık Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	152
Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yaraticılık Becerilerine İlişkin Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi	164
Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yaraticılık Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Fark Analizleri	164
Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Analizi.	165
Kıdem Değişkenine Göre Fark Analizi.	165
Okul Yöneticisiyle Çalışma Yılı Değişkenine Göre Fark Analizi.	166
Yaş Değişkenine Göre Fark Analizi.	167
Eğitim Durumu Değişkenine Göre Fark Analizi.	168
Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğinin Yönetmel Yaraticılık Becerileri ile İlişkinine Yönelik Bulgu ve Yorumlar	169
BÖLÜM 5	171
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	171
Sonuçlar	171
Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	171
Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yaraticılık Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	173
Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliği ile Yönetmel Yaraticılık Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	174
Öneriler	174
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	176
Araştırmacılara Öneriler	176
KAYNAKLAR	179
EKLER	207
EK 1. Millî Eğitim Bakanlığı Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni .	208
EK 2. Etik Kurul Onayı	209
EK 3. Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği Birinci Düzey DFA Modeli.....	210
EK 4. Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Düzey DFA Modeli	211
Ek-5. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yaraticılık Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği Birinci Düzey DFA Modeli.....	212
Ek-6. Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliği ve Yönetmel Yaraticılık Becerileri Görüşme Formu	213
BENZERLİK BİLDİRİMİ	215
ÖZGEÇMİŞ	217

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1 De Meuse'un Öğrenme Çevikliği Kavramını Boyutlandırması.....	43
Tablo 2 Burke, Roloff ve Mitchinson'un Öğrenme Çevikliği Kavramı Boyutlandırması	44
Tablo 3 Öğrenme Çevikliği Yüksek Bireylerin Boyutlara Göre Özellikleri.....	47
Tablo 4 Yaratıcılık ve Yenilik Arasındaki Farklar	55
Tablo 5 Yakınsak ve Iraksak Düşünce Tarzı Arasındaki Farklar.....	67
Tablo 6 Yönetsel Yaratıcılık Sürecinin Boyutları	80
Tablo 7 İlçelere Göre Evren ve Örnekleme Yer Alan Öğretmen Sayıları.....	94
Tablo 8 Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımları .	95
Tablo 9 Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Kişisel Bilgilerine Ait Frekans Dağılımı.....	96
Tablo 10 Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları.....	102
Tablo 11 Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği Bileşen Korelasyon Matrisi	104
Tablo 12 Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yaratıcılık Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları.....	109
Tablo 13 Okul Yöneticilerinin Zihinsel Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	115
Tablo 14 Okul Yöneticilerinin Kriz Durumlarını/Karmaşık Sorunları Çözmek İçin İzledikleri Yollara İlişkin Görüşleri	118
Tablo 15 Okul Yöneticilerinin İnsan İlişkileri Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	123
Tablo 16 Okul Yöneticilerinin İnsan İlişkilerini Yönetme Yollarına İlişkin Görüşleri	125
Tablo 17 Okul Yöneticilerinin Geri Bildirim Alma Yollarına İlişkin Görüşleri.....	131
Tablo 18 Okul Yöneticilerinin Değişim ve Sonuç Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	133
Tablo 19 Okul Yöneticilerinin Değişim Sürecini Nasıl Yönettiklerine İlişkin Görüşleri.....	135
Tablo 20 Okul Yöneticilerinin Eğitim-Öğretimin Kalitesini Artırmak İçin Yaptıkları Uygulamalara Yönelik Görüşleri	138
Tablo 21 Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	146

Tablo 22 Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	147
Tablo 23 Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Yöneticisiyle Çalışma Yılı Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	149
Tablo 24 Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	150
Tablo 25 Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	151
Tablo 26 Okul Yöneticilerinin Yönetmelik Yaratıcılık Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	153
Tablo 27 Yaratıcı Bir Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Özelliklere Yönelik Okul Yöneticilerin Görüşleri.....	156
Tablo 28 Okul Yöneticilerinin Yaratıcı Uygulamalarından Örneklerle İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	158
Tablo 29 Okul Yöneticilerinin Hayata Geçiremediği Projelere İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	161
Tablo 30 Okul Yöneticilerinin Projelerini Hayata Geçirememeye Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	163
Tablo 31 Okul Yöneticilerinin Yönetmelik Yaratıcılık Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	165
Tablo 32 Okul Yöneticilerinin Yönetmelik Yaratıcılık Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	166
Tablo 33 Okul Yöneticilerinin Yönetmelik Yaratıcılık Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Yöneticisiyle Çalışma Yılı Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	167
Tablo 34 Okul Yöneticilerinin Yönetmelik Yaratıcılık Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	167
Tablo 35 Okul Yöneticilerinin Yönetmelik Yaratıcılık Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	168
Tablo 36 Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çeviklikleri ile Yönetmelik Yaratıcılık Becerileri İçin Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları	169

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Öğrenme Çevikliği Modeli.....	22
Şekil 2. Deneyimsel Öğrenme Süreci	31
Şekil 3. Yaratıcılığın Üç Bileşeni	74
Şekil 4. Örgütsel Çevrenin Yaratıcılık Üzerine Etkisi.....	75
Şekil 5. Woodman, Sawyer ve Griffin Yaratıcılık Modeli	76
Şekil 6. Araştırmanın Aşamaları.....	93
Şekil 7. Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği Yamaç-Birikinti Grafiği.....	101
Şekil 8. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yaratıcılık Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği Yamaç-Birikinti Grafiği	107

KISALTMALAR/SİMGELER

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI	Düzeltilmiş Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index)
AMOS	Analysis of Moment Structures
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)
DFA	Doğrulamalı Faktör Analizi
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
GFI	İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Statistic)
KMO	Kaiser-Meyer Olkin Katsayısı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NFI	Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index)
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organization for Economic Cooperation and Development)
RMSEA	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation)
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistiki Paket Programı (Statistical Package for the Social Sciences)
SRMR	Standardize Edilmiş Ortalama Hataların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual)
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri
vs.	vesaire

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan ilişkili kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Problem

Bir toplumun yaşamını devam ettirmesi amaçlarına uygun olarak yetiştirdiği insangücüne bağlıdır. Bu nedenle toplumların ayakta kalmasında ve gelişim sağlamasında üyelerini nitelikli bir şekilde yetiştirme görevini yerine getirmesi oldukça önemlidir. Teknolojik ve bilimsel gelişmelerle birlikte dünyanın hızlı bir değişim süreci içine girmesi ise değişime kolayca uyum sağlayabilen bireylerin yetişmesini ön plana çıkarmıştır. Toplumda böylesine önemli bir amacı yerine getirme görevini ise eğitim örgütleri üstlenmiştir. Bu nedenle eğitim örgütleri olan okullar toplumun aydınlanması ve gelişimi için son derece önemlidir.

Okulların tarihsel süreç içinde toplumda çeşitli işlevleri yerine getirmeleri beklenmiştir. Sümer döneminde okulların en önemli işlevi saray ve mabet için ekonomik kayıtları tutabilecek yazıcılar yetiştirilmesidir (Aydın, 2015). Antik Yunan döneminde toplumdaki siyasal tabakalalaşmaya uygun bir şekilde eğitim, asiller ve köylüler eğitimi olarak ikiye ayrılmış, eğitimdeki temel amaç asil erkeklerin kahramanlık ideali doğrultusunda yetiştirilmesi şeklinde belirlenmiştir. Daha sonraki dönemde eğitim anlayışı, şehirlere ve bölgelere göre farklılaşmaya başlamıştır. Isparta şehir devletlerinde eğitimle savaşçı insanlar yetiştirmek, Atina şehir devletlerinde ise erdemli insanlar yetiştirmek hedeflenmiştir. Roma döneminde eğitime, insanın kendi değerlerini öne çıkaracağı, kendini tanıyıp geliştireceği bir süreç olarak bakılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla bu dönemde bireysel gelişim ön plana çıkmıştır. Endüstrileşme Çağı'nda ise eğitimin kişiye dönük amaçları yerini topluma dönük amaçlara bırakmıştır (Karslı, 2007). Dolayısıyla tarihsel süreçte eğitimin amaçlarının çağın ve toplumların ihtiyaçlarına göre şekillendiğini söylemek mümkündür.

Günümüzde ise teknolojik ve bilimsel gelişmelerle birlikte dünyanın hızlı bir değişim süreci içine girmesi okulların değişime ayak uyduran bireyler yetiştirmelerini daha da önemli hale getirmiştir. Özellikle eğitim örgütleri olan okullardan, toplumun gelişimi için önemli olduğu düşünülen eleştirel düşünme, inisiyatif alma, yaratıcılık gibi beceriler konusunda bireyleri donatmaları beklenmektedir.

Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenmiştir. Kanunun ikinci maddesine göre Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere

dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır.

Görüldüğü gibi Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları iyi bir yurttaş yetiştirmek, her yönüyle gelişimini sağlamış bireyler yetiştirmek ve bireyleri kendilerine en uygun olabilecek bir meslek sahibi yapmak şeklinde üç temel başlık altında toplanmaktadır. Böylece toplumsal refah ve kalkınmanın sağlanması ve nihayetinde çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşılması hedeflenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] ilgili yasada belirtilen genel amaçlar çerçevesinde çeşitli zamanlarda eğitim sistemini geliştirmeye yönelik değişiklikler yapmaktadır. Bu değişiklikleri yaparken Milli Eğitim Bakanlığı'nın en yüksek danışma organı olan Milli Eğitim Şuraları'nda alınan kararlar, hükümet planları, kalkınma planları ve paydaşların talepleri dikkate alınmaktadır. Bu bağlamda, günümüze kadar birçok şura gerçekleştirilmiş ve eğitim sistemini geliştirmek, niteliğini yükseltmek için eğitim ve öğretimle ilgili konular incelenerek tavsiye kararları alınmıştır. MEB eğitim öğretim konusundaki strateji ve

hedeflerini en son “2023 Eğitim Vizyonu” belgesi ile paylaşmıştır (Han ve Elçiçek, 2021).

MEB 2023 Eğitim Vizyonu’nda çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı toplum için kullanan, bilime ve kültüre meraklı, duyarlı, nitelikli ve ahlaklı bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (MEB, 2018). Buna göre 2023 Eğitim Vizyonu’nda öğrencilere hem eleştirel düşünme, yaratıcılık, esneklik, girişimcilik gibi 21. yüzyılın ve geleceğin becerilerinin kazandırılması hem de onlara evrensel, yerel, maddi, manevi, mesleki, ahlaki ve millî tüm değerlerin kazandırılmasının hedeflendiği söylenebilir.

Eğitim sistemlerinde, eğitim politikaları başta olmak üzere yapılan her türlü reform ve iyileştirme çabalarının başarısı, aslında büyük ölçüde öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki yeterliklerine, algılarına ve adanmışlıklarına bağlıdır. Bu nedenle okulların belirlenen amaçları yerine getirmeleri için geleceğin becerilerine sahip öğretmenlere ve okul yöneticilerine ihtiyaç duyulduğu açıktır (MEB, 2018). Özellikle okul yöneticilerinin okulun paydaşlarını harekete geçiren rol üstlenmeleri nedeniyle bu becerilerle donatılması ve geleceğin anlayışına göre yetiştirilmesi ayrıca önemli olacaktır.

Okulda karar alma sürecinin başında okul yöneticisi yer almaktadır. Dolayısıyla okul yöneticisi ne kadar yetkin olursa, okulun insan ve madde kaynaklarını o kadar kolay harekete geçirebilmektedir (Özdemir, 2009). Öte yandan okul yöneticisinin okul içindeki ve dışındaki birey ve grupları okulun amaçlarına yönelik olarak harekete geçirebilmesi gerek eğitim yönetiminde gerekse davranış bilimlerinde iyi yetişmiş olmasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 2011). Bu sebeple okulların amaçlarına ulaşabilmeleri okul yöneticilerinin eğitim yönetiminde ve davranış bilimlerinde yetkin olmalarını zorunlu kılmaktadır.

Okul liderlerinin ve yöneticilerinin kalitesi, eğitim sisteminin her seviyesinde öğrenme ve öğretme süreçlerinin kalitesini önemli ölçüde etkileyen temel faktörlerden birisidir (Bitterová, Alena ve Pisoňová, 2014). Bunun nedeni okul liderliğinin öğrencinin öğrenmesi üzerinde güçlü bir etkisinin olması ayrıca öğretmenlerin ve okul liderlerinin, eğitimin kalitesini iyileştirmeye yönelik her türlü girişimin merkezinde yer almasıdır (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2020). Çalışanların bilgi, beceri ve uzmanlıklarını örgütün amaçları doğrultusunda kullanmalarında yöneticilerin önemli roller üstlendikleri de düşünüldüğünde, yönetici yeterliklerinin örgütler için ayrı bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır (Özdemir,

Sezgin ve Özen Kılıç, 2015). Dolayısıyla okul yöneticiliğinin değerli bir meslek olarak kabul görmesi ve okul liderlerinin beklenen talepleri karşılayacak donanıma sahip olmaları eğitimin kalitesi açısından hayati önem taşımaktadır. Bu sebeple artık ülkelerde, etkili okul liderlerinin geliştirilmesine odaklanmak, eğitim reformunun önemli bir parçası haline gelmiştir (Schleicher, 2012).

Yönetim biliminde okul yöneticilerinin başarılı olabilmesi için sahip olması gereken yeterlikler üzerine birçok çalışma yapılmıştır ve bu çalışmalarda okul yöneticilerinin okul etkililiğinde anahtar bir rol oynadığı vurgulanmıştır (Hoy ve Miskel, 2010). Dahası okul yöneticisinin liderlik davranışı, okul etkililiğinin temel yordayıcı değişkeni konumundadır (Balcı, 2011). Cerit ve Yıldırım (2017) tarafından yapılan çalışma da bunu kanıtlar niteliktedir. Söz konusu çalışmada okul yöneticilerinin etkili liderlik nitelikleri ile okul etkililiği arasında olumlu ve anlamlı ilişki olduğu ve etkili liderlik niteliklerinin okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında okul liderleri öğretim kalitesini artırmak için öğretmenleri teşvik ve motive edecek bir konumdadırlar (Schleicher, 2012).

Literatürde etkili bir okul yöneticisinin sahip olması gereken yeterliklerle ilgili pek çok niteliğin yer aldığı görülmektedir. Başaran'a (2000) göre bu niteliklerden en önemlileri strese dayanıklı olma, belirsizliklerle baş edebilme, nesnel olma, kendine özgü çalışma standartları geliştirme, örgütün zor koşullarına dayanabilme, değiştiremediği koşullara uyarlanabilme, özgüvenli olma, öz-nesnellik, zamanı iyi yönetme ve kendini sürekli geliştirme olarak sıralanmaktadır. Drucker (1992) etkili bir yönetici olabilmek için, yöneticinin zamanını nereye harcadığının farkında olmasının gerekli olduğuna dikkat çekerek zamanı etkili kullanmasının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca yazar etkili yöneticilerin somut hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmak için çaba harcadıklarını, sahip oldukları potansiyele ve güçlere göre çabalarını işlere yönelttiklerini, kendilerine öncelikler belirlediklerini ve etkili kararlar alabildiklerini de belirtmektedir. McEwan (2018) ise etkili okul yöneticilerinin iyi düzeyde iletişim becerisine sahip olmaları gerektiğine dikkat çekmekte, bunun yanında eğitimci ve vizyon sahibi olmaları, okulda kolaylaştırıcı rolünü üstlenmeleri, değişim uzmanı ve kültür mimarı olmaları gerektiğini söylemektedir. Dahası yazar etkili okul yöneticilerinin okulun amaç ve hedefleri doğrultusunda paydaşları harekete geçirmeleri, üretici ve karakter mimarı olmaları ve örgütlerine katkıda bulunmaları gerektiğini de vurgulamaktadır.

Günümüzde artık okul yöneticilerinin işi, 1960'ların, 1970'lerin ve 1980'lerin okul yöneticileri tarafından neredeyse tanınmayacak bir şekle dönüşmüştür. Okul yöneticisi kavramı, okul yöneticisinin teşvik edici bir lider, bir takım oluşturucu, bir koç ve bir vizyoner değişim ajanı olduğu bir modele doğru dönüşüme uğramıştır (Alvoid ve Black, 2014). Toplumlarda meydana gelen değişimlerin bu dönüşümde önemli bir etkisi bulunmaktadır çünkü değişimler, yeni değerler sistemini ortaya çıkarmış ve eğitim sistemlerinde köklü değişiklikler için baskı oluşturmaya başlamıştır. Okulların işlerini zorlaştıran değişimler dil ve kültür bakımından farklı kökenlerden öğrencilerin artması, çalışma yaşamında iş dünyasının talep ettiği insanın yetişmesi için eğitim reformlarının yapılması konusunda baskılar, okullarda şiddetin artması, evsiz çocuklar, kadının değişen rolleri gibi oldukça çeşitlidir. Okul yönetimleri bunlarla başa çıkmak için yepyeni yollar bulmak zorundadır (Aydın, 2015).

Son yıllarda ortaya çıkan teknolojik yenilikler, göç hareketleri ve küreselleşme nedeniyle okullardan yerine getirmeleri istenen beklentiler de artmıştır. Ülkeler, gençlerini değişen dünyada ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilere göre hazırlamak için eğitim sistemlerini değiştirmeye çalışmakta ve buna bağlı olarak da okul liderlerinin rolü ve onlardan beklentiler de benzer şekilde değişmektedir (OECD, 2008). Günümüzde okul yöneticilerinden beklentiler yönetici olarak geleneksel rollerinin ötesine geçmiştir. Artık okul liderlerinden takım liderliği, öğretim liderliği, ağ oluşturma, ebeveynler ve diğer paydaşlarla etkili iletişimi kurma gibi roller de beklenmektedir (OECD, 2020). Amerikalı eğitimcilerle yapılan bir anket çalışmasında ise okul yöneticilerinin neredeyse %70'i iş sorumluluklarının sadece beş yıl öncesine göre çok farklı olduğunu ve %75'i işlerinin çok karmaşık olduğunu ifade etmektedir (Alvoid ve Black, 2014). Bu nedenle okul yöneticilerinin okul sistemini etkili bir şekilde yönetmek için kendilerini sürekli yeni yetkinliklerle donatmaları gerekmektedir. Nitekim kendisinden beklenen yeni görevlerini yetkin bir şekilde yerine getirmeyen bir okul yöneticisinin okulunda herhangi bir değişikliği kabul etmesi de mümkün olmayacaktır (Kin ve Kareem, 2019). Dahası yeni rollerini gerçekleştiremeyen okul yöneticilerinin öğrencilerini bilgi çağına gerektirdiği şekilde yetiştirmesi de mümkün olmayabilir (Balyer, 2012).

Görüldüğü gibi okul yöneticilerinin etkili olabilmesi için çeşitli özelliklere sahip olmasının gerekli olduğu birçok yazar tarafından vurgulanmaktadır. Dahası bu özelliklerin gün geçtikçe farklılaştığı da söylenebilmektedir. Günümüz dünyası artık daha karmaşık, değişken ve öngörülemez bir hale gelmiştir. Buna bağlı olarak artık

etkili liderlik için gereken beceriler de değişmektedir. Günümüzde liderlerin daha karmaşık ve uyarlanabilir düşünme becerilerine sahip olması beklenmektedir (Petrie, 2014). Bunun yanında Harris ve Jones (2020) okul yöneticilerinin özellikle öğretmenler ve öğrenciler arasındaki işbirliğini ve etkileşimi sağlamak ve güçlendirmek adına artık sosyal ağ yöneticisi olmalarının da bir gereklilik haline geldiğini belirtmektedir. Okul yöneticilerinden beklenen rol ve sorumluluklar farklılaşsa da yöneticilerin yönetim pozisyonunda başarıyı yakalamalarının geçmişten itibaren beklendiği görülmektedir çünkü okullarda oynadıkları komuta ve stratejik roller göz önüne alındığında, okul yöneticileri anlaşılır bir şekilde liderlik rolü üstlenmeleri beklenen kişilerdir (Ainley ve Carstens, 2018).

Connor (2011) bir yönetim pozisyonunda başarının en iyi yordayıcılarından birinin, geçmiş yönetim performansından ziyade öğrenme çevikliği (learning agility) olarak ifade edilen beceri olduğunu belirtmektedir. Swisher'in (2014) da ifade ettiği gibi günümüzde bireylerin üstlendikleri bir işi, rolü veya görevi tüm yönleriyle bilerek yürütmeleri pek olası değildir. Bu kişilerin başarılı olabilmeleri için geçmiş başarıları elbette önemlidir, ancak tek başına yeterli değildir çünkü başarıyla ilerlemek dikiz aynasıyla geçmişe bakmakla ilgili değil, öngörülemeyen koşullar, ikilemler, krizler ve karmaşık sorunlarla karşı karşıya kalındığında bu duruma ne kadar etkili bir şekilde uyarlanabileceği ve bu durumun ne kadar iyi uygulanıp yönetebileceği ile ilgilidir.

Öğrenme çevikliği kavramını ilk kez ortaya atan Lombardo ve Eichinger (2000) öğrenme çevikliğini, işyerinde bir kişinin uzun vadeli başarısının önemli bir bileşeni olarak görmektedirler. Yazarlar öğrenme çevikliğini bireyin deneyimlerinden öğrenmesi ve öğrendiği bu deneyimleri daha sonra zorlu veya farklı koşullarda uygulayabilmesi şeklinde tanımlamakta ve öğrenme çevikliğinin farklı yönlerini tanımlayan zihinsel çeviklik, insan ilişkilerinde çeviklik, değişim çevikliği ve sonuç çevikliği olmak üzere dört boyutu olduğunu belirtmektedirler.

Günümüzde örgütler karmaşık durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Teknolojinin sürekli gelişmesi, kriz durumlarının ortaya çıkması, farklılık yaratacak yeterli işgücünün olmaması bu durumlardan sadece bazılarıdır. Örgütler için bu durumların üstesinden gelmek pek de kolay değildir çünkü bu karmaşık durumlarda rahat olmak, akıllı ve zeki olmaktan çok daha fazlasını gerektirmektedir (Howard, 2017). İçinde bulunduğumuz dönemde karşı karşıya kalınan ve tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını eğitim örgütlerini de karmaşık ve zor bir durumla karşı karşıya bırakmıştır. Pandeminin yaratmış olduğu bu beklenmedik durum hem eğitimin

sürdürülebilirliğini hem de eğitim yönetimi süreçlerini olumsuz yönde etkilemiştir (OECD, 2020b). Bu salgın, dünya genelinde okul yöneticilerinin çalışmalarını temelden değiştirmiştir (Pollock, 2020). Ancak okul yöneticiliği, sistemin ilerlemesini sağlamada kritik ve pozitif bir güç olarak bu süreçte yer almaya devam etmekte ve mevcut krizde okul liderliğine her zamankinden daha çok ihtiyaç duyulmaktadır (Harris, 2020).

Okul liderliği uygulamaları, COVID-19 nedeniyle önemli ölçüde ve belki de geri döndürülemez bir şekilde değişmiştir. Bir okul gününü oluşturan çalışan toplantıları, kahve görüşmeleri ve meslektaşlarla koridor sohbetleri artık sona ermiştir. Aslında sosyal ilişkilerin inşa edildiği ve liderliğin hayata geçirildiği tüm bu gayri resmi ve önemli anlar bir gecede ortadan kaybolmuştur. Ebeveynler, öğrenciler ve öğretmenler ya normal hizmetin geri dönmesini beklemekte ya da istikrar, devamlılık ve güvence sunabilecek yeni bir normal beklentisi içindedirler. Oysa bu ikisinin de yakın zamanda gerçekleşme olasılığı oldukça düşüktür (Harris ve Jones, 2020). Dolayısıyla bu zorlu ve kaotik koşulda okul yöneticilerinin bu süreçteki rolleri de değişikliğe uğramıştır. Her şeyden önce, okul yöneticilerinin sorumluluğu, okullarındaki salgınların hem önlenmesi hem de tespiti olmuştur. Tüm öğrencilerin sağlık ve güvenliğinin sağlanmasına yönelik yasal sorumlulukları olan okul yöneticileri, bu salgın döneminde öğretmenler ve destek personeli ile birlikte okuldaki ilk müdahale ekipleri arasında görülmektedir (Osmond-Johnson, Campbell ve Pollock 2020). Dolayısıyla okul yöneticilerinin bu sürecin yönetiminde öğrenme çevikliği becerilerine sahip olması anlamlı olabilir.

Zihinsel çeviklik kısaca eski ve yeni bilgiler arasında bir bağlantı kurabilme ve karmaşık veya belirsiz sorunları etkili bir şekilde çözebilme yeteneğini ifade etmektedir (Swisher vd., 2013). DeRue ve diğerleri (2012) örgütler daha karmaşık ve dinamik hale geldikçe, bireylerin deneyimlerden öğrenme yeteneğinin daha önemli hale geldiğini belirtmektedir. Bu nedenle böyle kaotik ve karmaşık dönemlerde örgütler bağımsız olarak hareket edebilen, inisiyatif alan, karar alma becerilerine hâkim, analitik düşünebilen ve problemlere yenilikçi yaklaşımlar getirebilen üyelere ihtiyaç duymaktadır (Özdemir, 2020). Özellikle çevrimiçi öğrenmenin uygulanmasını desteklemek için okul yöneticilerinin ortaya çıkan sorunları tanımlama ve analiz etme becerisine artık daha fazla ihtiyaç vardır (Nurfatimah, Sukarno ve Rosyadi, 2020). Hızlı çözümlerin gerekli olduğu bu karmaşa zamanlarında sorunlara yeni bakış açılarıyla yaklaşabilmek, belirsiz ve karmaşık durumlarla kolaylıkla başa çıkabilmek, bu durumlarda uygulanabilir çözümler üretebilmek, yeni bağlantılar kurarak fırsatları genişletebilmek gibi özelliklerin de önemine işaret etmektedir. Bu özellikler ise zihinsel

çevikliğin özünü oluşturmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin zihinsel çevikliklerinin yüksek olması böyle kaotik durumlarla baş etmede önem arz etmektedir.

Öğrenme çevikliğin diğer bir boyutu olan insan ilişkilerinde çeviklik iyi bir iletişimci olmaya ve farklı insan tipleriyle uyum sağlamaya ve çalışabilmeye yönelik bir beceridir (Eichinger, Lombardo ve Capretta, 2010). COVID-19 krizinin bir sonucu olarak okullar ve liderler, öğrencilerinin ebeveynleri ve toplum üyeleri ile dijital olarak daha fazla iletişim kurmaktadır. Okul liderleri, öğrencilerin öğrenmesini desteklemek ve güven oluşturmak için okul-toplum bağlantısını güçlendirmeye devam etmede kritik bir rol oynamaktadır (Nannyonjo, Fernando, Oommen ve Sampat, 2020). Nitekim aileleri, gençleri ve çocukları desteklemek için ebeveyn ve toplum üyeleriyle daha güçlü bağlar kurmak, pandeminin özellikle savunmasız, dışlanmış veya izole edilmiş gençler üzerinde yarattığı birçok sorunun üstesinden gelmek için bir zorunluluk haline gelmiştir (Harris ve Jones, 2020). Bu zamanlarda okulların, pandeminin yarattığı zorlukların üstesinden gelebilmeleri için sosyal ağların sağladığı olanaklardan yararlanmaları gerekmektedir (Azorin, 2020). Dolayısıyla pandemi sürecinde okul yöneticilerinin diğer yöneticiler ve velilerle bağlantı kurma becerisi olarak anlaşılan sistem liderliğinin önemi de yadsınamaz (OECD, 2020). Özellikle pandemi sürecinde velilerle kurulan iletişim, öğrencilerinin öğrenmesi açısından oldukça önemli bir rol oynamaktadır çünkü ebeveynler artık öğretmenler yerine öğrenmeyi denetlemektedir. Aileler alınan dersler için geri bildirimleri öğretmenlerle paylaşarak eğitim sürecinde artık daha kritik bir işlevi üstlenmektedirler (Pius-Uwhubetiyi, 2020). Dolayısıyla bu sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi öğretmenler ve aileler arasında kurulan güçlü ve sağlıklı ilişkilere bağlıdır. Okul yöneticilerinin özellikle öğretmenler, öğrenciler ve aileler arasındaki işbirliğini ve etkileşimi sağlamak ve güçlendirmek adına insan ilişkilerinde çeviklik becerilerine sahip olması da anlamlı olacaktır.

COVID-19 salgını çağında, öğrenme genellikle çevrimiçi olarak gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle okul yöneticisi ile öğretmenler arasındaki yüz yüze görüşmelerin yoğunluğu da azalmıştır. Bu durum, okul yöneticisinin öğretmen performansını sürdürme çabalarını da etkilemiştir. Dolayısıyla eğitim örgütlerinde bir lider olarak yönetici, öğretmen performansını sürdürmek için çevrimiçi öğrenme sürecinde yardıma ihtiyaç duyan öğretmenlere destek olanakları sağlamak, çevrimiçi derslerin etkililiğini periyodik olarak denetlemek gibi çeşitli girişimlerde bulunmalıdır çünkü eğitim kalitesinin korunmasında önemli bir unsur öğretmen performansdır (Nannyonjo vd., 2020). Ancak uzaktan öğretim, öğretmenlerin önemli bir kısmının

yeterli dijital yeterliklere sahip olmadığını çok açık bir şekilde göstermiştir (Azorin, 2020). Dolayısıyla hızlı bir değişimin yaşandığı bu süreçte öğretim etkinliklerinin sürdürülebilirliğini sağlamak adına okul yöneticilerinin değişim çevikliğine sahip olması önemli olacaktır.

Değişim çevikliği yeni şeyleri denemekten zevk alma, meraklı olma ve değişimin rahatsızlığıyla etkili bir şekilde başa çıkma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Cashman, 2013). Değişim hızının katlanarak arttığı şu günlerde kriz ve değişim yönetimi artık bir okul liderinin temel becerileri arasında görülmektedir. Zor zamanlarda okulu etkili bir şekilde yönetmek, rutin sorun çözme sürecinden daha fazlasını gerektirmektedir. Ayrıca okul yöneticileri COVID-19 sürecinde okulu yönetirken hükümet tarafından hazırlanan protokollere bağlıdırlar ve bunlar, virüsün nasıl geliştiğine bağlı olarak neredeyse bir gecede değişebilmektedir. Bu nedenledir ki tüm okul liderlerinin böyle bir süreçte kriz ve değişim yönetimi ile sürekli meşgul olmaları gerekmektedir (Harris ve Jones, 2020). Yapılan bir çalışma da çalışanların değişime hazır olma durumları ile öğrenme çeviklikleri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Yazıcı, 2020). Bu nedenle özellikle böyle kaotik ortamlarda okul yöneticilerinin değişim çevikliğine sahip olması önemlidir.

Öğrenme çevikliğinin bir diğer boyutu olan sonuç çevikliği, bireylerin zorlu ya da yeni koşullardaki sonuç alma ve başkalarına ilham verme yeteneğini ifade etmektedir. Bir okul yöneticisinin en temel amacı, okulu yönetmek ve öğrenmenin ve öğretimin en verimli şekilde gerçekleşmesini sağlamaktır (Harris, 2020). Okul liderlerinin, öğrencilerinin ve çalışanlarının refahını sağlama ve okul içi öğrenmeye ara verildiğinde öğrencilerin öğrenmelerini sağlamanın yollarını bulma sorumlulukları bulunmaktadır (Nannyonjo vd., 2020). Ayrıca okul yöneticileri eğitim uygulamalarını iyileştirebilmek için verileri kullanarak okul planları ve hedefleri geliştirebilmeli ve bu süreçteki ilerlemeyi izleyebilmelidirler (Schleicher, 2012). Bu nedenledir ki okul yöneticilerinin sonuç çevikliklerinin yüksek olması, öğrenciler için yeni öğrenme yollarının bulunmasına ve bu süreçte onların başarıya ulaşmalarına yardımcı olacaktır.

Okul liderlerinin okul ve öğrenci performansında bir fark yaratabilmesi için, öğretim programlarını yerel ihtiyaçlara göre uyarlayabilmesi, öğretmenler arasında ekip çalışmasını teşvik etmesi ve öğretmen izleme, değerlendirme ve mesleki gelişimleri ile sürekli meşgul olması da gereklidir (Schleicher, 2012). Öğretmenlerin öğrenme çevikliğine, öğretmen kalitesine ve okulda kalma tutumlarına yönelik görüşlerini inceleyen Kaya (2019), öğretmenlerin öğrenme çevikliğinin okulda kalma tutumlarının

anlamalı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Özdemir (2020) tarafından yürütülen araştırmada ise okul yöneticilerinin çevik liderlik davranış özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Özellikle pandemi sürecinde hem öğrenciler hem de öğretmenler kendilerini yeni bir öğretim ortamı içerisinde bulmuşlardır. Onlara bu süreçte ilham vererek motive olmalarını sağlamak ve destek olmak yeni sürece daha kolay uyum sağlamalarını kolaylaştırabilir ve bu da okulda başarının artmasına katkıda bulunabilir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin sonuç çevikliği becerilerine sahip olmaları da önem arz etmektedir.

Görüldüğü üzere pandeminin bir sonucu olarak, okul liderliği farklı bir eksene kaymıştır ve yakın zamanda normale dönme olasılığı düşüktür (Harris ve Jones, 2020). Dolayısıyla böyle beklenmedik durumların yaşandığı süreçlerde yöneticilerin öğrenme çevikliği olarak ifade edilen deneyimlerden öğrenme becerisine sahip olmasının önemli olduğunu söylemek mümkündür çünkü öğrenme çevikliği yüksek bireyler ne yapılacağını bilinmediği durumlarda nasıl davranacaklarını tahmin edebilirler (Swisher, 2014). Bu ise sürecin başarılı bir şekilde yönetilmesine yardımcı olabilir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde öğrenme çevikliğine yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu açıktır.

Literatürde öğrenme çevikliğine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında özellikle 2000 yılında Lombardo ve Eichinger'in (2000) "Yüksek potansiyeller için yüksek öğrenenler (High potentials as high learners)" isimli makalesinden sonra bu kavrama ilişkin çalışmaların sayısında artış olduğu görülmektedir (Allen, 2016; Bedford, 2011; Cashman, 2013; Connolly, 2001; Connor, 2011; Dai, De Meuse ve Tang, 2013; De Meuse, 2015; De Meuse vd., 2011; Derue, Ashford ve Myers, 2012; Drinka, 2018; Hallenbeck, 2016; Howard, 2017; Kim, Hong ve Song, 2018; Laxson, 2018; McCrea-Dastur, 2013; Mitchinson ve Morris, 2014; Smith, 2015; Swisher, 2014). Türkiye'de öğrenme çevikliğine ilişkin çalışmalar ise oldukça sınırlı olmakla birlikte son yıllarda eğitim alanında öğretmenlerin öğrenme çevikliklerini araştıran çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Kaya, 2019; Yazıcı, 2020). Ayrıca Özdemir (2020) tarafından "Okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılığa etkisi: İngiltere ve Türkiye okullarında karşılaştırmalı bir analiz" isimli doktora tezi yürütülmüştür. Bu araştırmada çalışma grubu olarak okul yöneticileri ele alınmış, ancak öğrenme çevikliğini bir boyut olarak içinde barındıran çevik liderlik özellikleri incelenmiştir. Görüldüğü gibi ulusal literatürde öğrenme çevikliğine yönelik çalışmalar oldukça yenidir. Okul yöneticilerine yönelik yürütülen çalışma ise öğrenme çevikliğini bir boyut

olarak yüzeysel bir şekilde değerlendirmektedir. Bu nedenle bu çalışmada okul yöneticilerinin öğrenme çeviklikleri detaylı bir şekilde incelenmektedir.

Öğrenme çevikliğinin yanı sıra günümüzde yöneticilerden beklenen niteliklerden bir diğeri yönetsel yaratıcılıktır çünkü yönetsel yaratıcılık becerisine sahip yöneticiler, örgütlerin karşı karşıya kaldığı problemlerde yaratıcı çözümler üreterek örgütün amaçlarına etkili bir şekilde ulaşmasına yardım edebilmektedir. Yaratıcılık, daha iyi ya da yeni olan değerli ürünler, hizmetler, süreçler ya da fikirler üreten, amaca yönelik bir etkinlik ya da etkinlikler kümesi olarak tanımlanmaktadır (DeGraff ve Lawrence, 2002). Yaratıcılık dünyanın tüm "hastalıkları" için her derde deva bir ilaç gibi görülmemelidir. Ancak yaratıcı insanlar farklı düşünme ve davranma, yenilikçi- özgün fikir ve yenilikler getirme, sınırlamaları reddetme, statükoyu değiştirme konusunda daha istekli ve becerikli olduklarından sorunların çözümünde etkili bir rol oynamaktadırlar. Özellikle örgütlerde karmaşık sorunlarla karşılaşıldığında yaratıcılık becerisi bu sorunları çözmeye yardımcı olmaktadır (Ali Taha, Tej ve Sirkova, 2015). Eğitim örgütleri açısından da yaratıcı sorun çözme oldukça önemlidir çünkü sınıfta karşılaşılan birçok sorun tek boyutlu değil çok boyutludur. Bu nedenle yaratıcı düşünmeyi gerektirmektedir (Üstündağ, 2014). Buna göre okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara farklı bakış açılarıyla yaklaşmaları ve sorunları analiz ederken yaratıcı düşünceleri oldukça önemlidir.

Daha önceden bahsedildiği gibi COVID-19 pandemisi eğitim örgütlerinde köklü değişimlere yol açmıştır. Bu dönemde de eğitim yöneticilerinin yaratıcılık becerisine ihtiyaç duyması kaçınılmazdır çünkü bugünün liderlerinden hem bilinen hem de öngörülemeyen riskler için hazır ve yeterli olmaları beklenmektedir. Bu ise yaratıcı çözümleri gerektirmektedir (Sohmen, 2015). Okul yöneticileri böyle kriz durumlarında içinde bulunan durumu da dikkate alarak yönetim faaliyetlerini yeniden planlamak ve gerektiğinde yaratıcı çözümler ortaya koymak durumundadır. Okulların belirsizliklerle baş edebilmesi için alınan kararların yaratıcı olması gerekmektedir çünkü dış çevre şartlarının ve gereklerinin etkin bir şekilde karşılanabilmesi ancak yaratıcı kararlar ile mümkün olabilmektedir (Şenol, 2013). Bu nedenle böyle kriz durumlarında okul yöneticilerinin yaratıcılık becerilerine sahip olması sürecin daha kolay ve sağlıklı yürütülmesine yardımcı olabilir.

Yaratıcı liderlik sadece yaratıcı sorun çözme ile ilgili değildir, sorun bulmayı veya tanımlamayı da içermektedir. Dolayısıyla eğitim yönetiminde yaratıcı liderlik, okulların öğrencilerini geleceğe hazırlamaya çalışırken daha radikal bir değişim

geçirmesini engelleyebilecek veya iyileştirme çalışmalarını sona erdirecek zorlukları tespit edebilmeleri için çevreyi aktif olarak taramalarını da kapsamaktadır (Stoll ve Temperley, 2009). Bu açıdan eğitim örgütlerindeki sorunların tespitinde okul yöneticilerinin yaratıcı bir bakış açısıyla çevreyi inceleyip analiz etmeleri önemli olacaktır.

Eğitim örgütlerinde eğitim süreçlerinin yaratıcı bir şekilde gerçekleşmesinde yaratıcı okul yöneticilerine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle yaratıcı bir okul, yaratıcı bir okul yöneticisini de gerekli kılmaktadır. Okulda yeni işler düşünmek, planlamak ve gerçekleştirmek yaratıcı okul yöneticisinin esas görevleri arasında yer almaktadır (Memduhoğlu vd., 2020). Aslında tüm yenilikler yaratıcı fikirlerle başlamaktadır. Yeni programların, yeni ürünlerin veya yeni hizmetlerin başarıyla uygulanması, iyi ve yaratıcı bir fikre sahip olan bir kişiye veya bir ekibe bağlıdır (Amabile, Conti, Coon, Lazenby ve Herron, 1996). Ayrıca yaratıcılık, değişim ve yenilenmeyi yönetmenin bir ön koşulu olarak kabul görmektedir (Ali Taha vd., 2015). Bu kapsamda okulda bir yenilik yaratmak ya da mevcut düzende değişiklik yapmak okul yöneticilerinin yaratıcılıklarıyla da yakından ilgilidir.

Okul yöneticilerinin yaratıcılık becerilerine sahip olması okuldaki iletişim sisteminin etkili bir şekilde işlemesine, takım çalışmasının özendirilmesine, hataların hoşgörü ile karşılanmasına, fikirlerin özgürce ifade edilmesine ve okulda daha demokratik bir kültürün oluşmasına da katkı sağlamaktadır (Memduhoğlu vd., 2020). Okul yöneticilerinin yaratıcı olması okulun diğer paydaşları için de önemlidir. Yaratıcı eğitim yönetiminin ana hedefi eğitim sürecindeki tüm paydaşların (öğrenciler, çalışanlar, yöneticiler, ebeveynler, topluluklar vb.) yaratıcılığını teşvik etmek ve açık işlevsel göstergeler aracılığıyla, daha güncel ve esnek eğitim yönetim süreçlerinin oluşturulmasını ve uygulanmasını kolaylaştırmaktır (Chibás-Ortíz, Borroto-Carmona ve De-Almeida-Santos, 2014). Dolayısıyla eğitim yöneticilerinin hem yönetim süreçlerinin yaratıcı bir şekilde gerçekleştirilmesinde hem de paydaşların yaratıcılıklarının gelişiminde önemli rolleri bulunmaktadır.

Örgütlerde yaratıcılığı besleyen temel unsur tartışmasız olarak astlarını yaratıcı olmaya teşvik eden liderdir (Wang ve Casimir, 2007). Hiç şüphe yok ki yöneticiler örgütlerde rol model oldukları için, çalışanları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Eğer yöneticiler çalışmalarında yaratıcılık gösterirlerse, bu durum çalışanların performansına da yansımaktadır (Al-Srouf ve Al-Oweidi, 2013). Griesse (2016) yöneticilerin yaratıcı

davranışın rol modelleri olarak hizmet etmelerinin çalışanların yaratıcılıkları üzerinde olumlu etkisi olabileceğini vurgulamaktadır.

Eğitim örgütleri olan okullarda da bir okul yöneticisinin önemli rollerinden birisi öğretmenlerinin yaratıcılığını teşvik etmek ve okulundaki öğretim sürecinin temel güdülerini yenilemek için yaratıcı yetenekleri harekete geçirmektir (Al-Hajaya ve Al-roud, 2011). Bu kapsamda okul yöneticileri yaratıcılığı geliştiren programlar oluşturarak, yaratıcılığı özendiren ve ödüllendiren öğrenme ortamları yaratarak, yaratıcı öğretmen davranışlarını yaygınlaştırarak, yaratıcı öğrencilerin yeteneklerini belirleyerek okullarında yaratıcılığı geliştirebilirler (Töremen, 2003).

Eğitim yöneticilerinden yaratıcılığa uygun bir çalışma ortamı sunmalarının yanında etkili yaratıcı fikirler oluşturmaya çalışmaları, oluşturulan fikirlerin yayılmasını ve gelişmesini sağlamaları da beklenmektedir (Memduhoğlu vd., 2020). Buna göre yaratıcı okul liderlerinin farklı okul projeleri yaratmaları, farklı paydaşları okul faaliyetlerine katmak için okulun sosyal ağlarını kullanmaları, girişimci eylemler ve ortaklıklar geliştirmeleri, ebeveynlerin ve ailelerin uzmanlığını kullanmaları, iş dünyası liderleri, ebeveynler ve topluluk üyeleri ile işbirliği yapmaları gerekmektedir (English, 2006). Stoll ve Temperley (2009) bunun yanında eğitim yönetiminde yaratıcı liderlerin, tüm öğrencilerin yaşam fırsatlarını iyileştirmek için onlara farklı bir şekilde düşünme, görme ve yapma şansı sunmaları gerektiğini de ifade etmektedir. Bu rollerini başarılı bir şekilde gerçekleştiren yöneticilerin başarıyı yakalaması da muhtemeldir. Nitekim Arivayagan ve Pihie (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik uygulamaları ile okul etkililiği arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatürde yer alan bilgilerden görüldüğü gibi yönetsel süreçlerde yaratıcılığın kullanımı yaratıcılık becerilerine sahip yöneticilerle ile mümkündür. Yöneticiler sadece yönetim süreçlerinde yaratıcılığı kullanarak değil aynı zamanda çalışanlarının yaratıcılığını etkili bir şekilde yöneterek de örgütsel performans üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir çünkü çalışanların yaratıcılığı, hem çalışanlarını yaratıcı olmaya teşvik eden liderlere hem de yaratıcılığı destekleyen öneri sistemlerine ve iş tasarımı ilkelerine bağlıdır (Wang ve Casimir, 2007). Yaratıcılığın etkili bir şekilde yönetilmesi için ise yöneticilerin bu yönde bir örgütsel kültür geliştirerek yaratıcı fikirleri teşvik etmeye ve bunları değerlendirip ödüllendirmeye kadar çeşitli becerilere sahip olması gerekmektedir.

Türkiye’de eğitim alanında yapılan yaratıcılık çalışmalarına bakıldığında daha çok öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri (Aral, 1992; Bağcı, 2003; Bulut, 2015; Doğramacıoğlu, 2016; Sıdar, 2011), öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri (Altın, 2010; Genç, 2000; Şahin, 2010; Yıldırım, 2006) ve örgütsel yaratıcılık (Çavuşoğlu, 2007; Karacabey, 2011; Yurter, 2016) konularına odaklandığı görülmüştür. Okul yöneticilerin bireysel yaratıcılık düzeylerine (Çiftçi, 2002; Karakoç, 2009; Şenol, 2013) ve yaratıcı liderlik özelliklerine (Taşdemir ve Atalmış, 2021) ilişkin ise sınırlı sayıda araştırma olduğu görülrken, okul yöneticilerin yönetsel yaratıcılık becerilerine odaklanan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Dolayısıyla literatürdeki diğer yaratıcılık araştırmalarından farklı olarak, bu araştırmada okul yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık becerileri ele alınmaktadır.

Buraya kadar tartışılanlar ışığında, bu araştırmanın odak noktası olan, öğrenme çevikliği ve yönetsel yaratıcılık kavramlarının örgüt yaşamında yöneticilerin daha iyi performans sergilemelerinde önemli unsurlar olduğunu ileri sürmek mümkündür. Literatürde söz konusu yapılarla ilgili araştırmaların önermelerine dayanarak, çalışanların öğrenme çeviklikleri ile yönetsel yaratıcılık becerileri arasında doğrusal bir ilişki olduğunu varsaymak olasıdır. Bu iki yapı arasındaki ilişkinin niteliği ve yönünü belirlemek bu yapıları oluşturan boyutların bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmesine bağlı görünmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın problemi Ankara ilinde görev yapan ilkokul öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin öğrenme çevikliklerine ve yönetsel yaratıcılık becerilerine yönelik görüşlerinin neler olduğudur.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğrenme çevikliklerinin ve yönetsel yaratıcılık becerilerinin düzeyini belirlemek ve bu iki yapı arasındaki ilişkiyi sınamaktır.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerin öğrenme çevikliği; zihinsel çeviklik, insan ilişkilerinde çeviklik, değişim ve sonuç çevikliği bileşenlerinde nasıldır?
2. Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğrenme çevikliğine ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem, yaş,

eğitim durumu ve okul yöneticisiyle beraber çalışma yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğrenme çevikliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerin yönetsel yaratıcılık becerileri ne düzeydedir?
5. Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan yöneticilerin yönetsel yaratıcılık becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, kıdem, yaş, eğitim durumu ve okul yöneticisiyle beraber çalışma yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan okul yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Ankara ili kamu ilkokulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerin öğrenme çevikliği ile yönetsel yaratıcılık becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Önem

Günümüzde yeterli ve deneyimli liderlere olan talep gün geçtikçe artmaktadır. Dahası değişken, belirsiz, karmaşık ve muğlak günümüz dünyasında liderlik gelişimi kaçınılmaz ve ilgi çekici bir konu haline gelmektedir. Küresel çapta örgütler, yeni zorluklarla yüzleşebilecek, değişimi kucaklayabilecek, krizlerle başa çıkabilecek, gerçek hayattaki sorunları çözebilecek ve örgütlerinde etkili olabilecek seçkin liderleri belirlemeye ve geliştirmeye çalışmaktadır (Iordanoglou, 2018). Petrie (2014) bu kapsamda liderlik gereksinimlerinin belli davranışsal yeterliklerden karmaşık düşünme yeteneklerine doğru değiştiğini vurgulamaktadır. Yazar bu yeni yeterliklerin öğrenme çevikliği, öz farkındalık, belirsizlik durumlarında rahatlık ve stratejik düşünme gibi uyarlanabilir yeterlikler olduğunu belirtmektedir. Ayrıca günümüzde bütün liderlerden yaratıcılıklarını geliştirmeleri de beklenmektedir (Caniëls ve Rietzschel, 2015). Bu nedenle yönetim literatüründe öğrenme çevikliği ve yaratıcılık geleceğin yönetici ve liderlerinde bulunması gereken nitelikler arasında yerini almaktadır.

Eğitim örgütlerinde okul yöneticilerinin öğrenme çevikliğine sahip olmasının yönetsel başarı için anlamlı olabileceği söylenebilir. Öğrenme çevikliğine sahip okul yöneticileri karmaşık sorunlarla karşılaştıklarında bunları kolayca ve etkili bir şekilde çözebilecek, olaylara ve durumlara farklı bakış açıları ile bakabilecek, paydaşlarla etkili şekilde iletişim kurabilecek ve okulda zor kişilerle başa çıkabilecektir. Ayrıca bu beceriye sahip yöneticiler hızlı değişimlerin olduğu durumlarla etkin bir şekilde başa çıkabilecek, farklı ve yeni uygulamaları deneme konusunda risk alabilecek, zor koşullar altında hedeflenen amaçlara ulaşabileceklerdir.

Öğrenme çevikliğinin yanında yaratıcılık da etkili bir yönetim için gerekli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Okul yöneticileri okulda farklı ve yeni ürün ve sonuçların ortaya çıkmasında, yönetsel süreçlerin daha etkili yürütülmesinde, karmaşık sorunların yaratıcı bir şekilde tespit edilmesinde ve çözülmesinde, belirsizliklerle kolayca baş edilmesinde, değişimin başarılı bir şekilde yönetilmesinde, paydaşların yaratıcılıklarının ortaya çıkarılmasında ve geliştirilmesinde yönetsel yaratıcılık becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Buna göre hem öğrenme çevikliğinin hem de yönetsel yaratıcılık becerilerinin okullarda etkili bir yönetimin sağlanmasında kritik iki etken olduğu söylenebilir. Bu açıdan bu araştırmanın geleceğin eğitim örgütlerinde etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler konusunda alana önemli bir katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada geliştirilen ölçekler yardımıyla okul yöneticilerinin öğrenme çeviklik ve yönetsel yaratıcılık düzeylerinin tespit edilmesi ayrıca mümkün olmaktadır. Böylece okul yöneticilerinin bu konuda bir öz değerlendirme yaparak farkındalık kazanmalarına da olanak sağlanmaktadır. Öte yandan bu araştırma okul yöneticiliğinde öğrenme çevikliğinin ve yönetsel yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi için hangi özelliklere odaklanılması gerektiği konusunda politika yapıcılara yol gösterebileceği umulmaktadır. Böylece politika yapıcılar da okul yöneticilerinin bu becerilerini geliştirmek için gerekli tedbirleri alabileceklerdir

Okul yöneticilerinin öğrenme çevikliklerinin yönetsel yaratıcılık becerileri üzerinde olumlu bir etki yaratacağı düşünülmektedir. Bu açıdan bu iki kavramın birlikte ele alınarak aralarındaki ilişkinin sınanmasının alana önemli bir katkı getireceği umulmaktadır. Hem ulusal hem de uluslararası literatürde bu iki yapıyı birlikte ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu araştırmanın ulusal ve uluslararası literatüre özgün bir katkı da sağlaması beklenmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılında örnekleme alınan Ankara ilindeki dokuz ilçede (Altındağ, Çankaya, Mamak, Yenimahalle, Etimesgut, Sincan, Gölbaşı, Keçiören, Pursaklar) kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında çalışma grubuna dahil edilen okul yöneticilerinin görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırma sürecinde yaşanan COVID-19 pandemisi sebebiyle nitel araştırma sürecinde okul yöneticileriyle yapılması planan yüz yüze görüşmeler sosyal mesafe kuralları sağlanarak, maske kullanarak ve genellikle dışarıda açık alanlarda yapılmıştır. Çalışma grubu belirlenirken katılımcı olarak çalışmaya dahil edilmek istenen bazı okul yöneticilerinin pandemi nedeniyle görüşme yapmak istememesi sonucu yeni katılımcılar belirlenmiştir. Veri toplama sürecinin 2019-2020 eğitim öğretim yılında bitirilmesi planlanmıştır. Ancak yaşanan pandemi nedeniyle veri toplama süreci planlandığından daha uzun sürmüştür.

Tanımlar

Okul yöneticisi. Araştırma kapsamındaki kamu ilkokullarda görev yapan okul müdürleridir.

Öğretmen. Araştırma kapsamındaki kamu ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir.

Öğrenme çevikliği. Okul yöneticilerinin deneyimlerinden öğrendikleri bir bilgiyi yeni ve farklı durumlara uygulayabilme yeteneğidir.

Zihinsel çeviklik. Okul yöneticilerinin karmaşık ve zor durumların iç yüzünü görebilme, bu sorunları etkili bir şekilde çözebilme ve farklı olaylar arasında bağlantı kurabilme yeteneğidir.

İnsan ilişkilerinde çeviklik. Okul yöneticilerinin kendi özellikleri ve uygulamalarıyla ilgili öz farkındalığa sahip olma, farklı bakış açılarını arama, paydaşlarla etkili şekilde iletişim kurma ve okuldaki zor kişilerle başa çıkabilme yeteneğidir.

Değişim çevikliği. Okul yöneticilerinin farklı ve yeni uygulamaları deneme ve hızlı değişimlerin olduğu durumlarla etkin bir şekilde başa çıkabilme yeteneğidir.

Sonuç çevikliği. Okul yöneticilerinin yeni ve zor koşullar altında yüksek performans göstererek sonuç üretme ve hedeflenen sonuçlara ulaşabilmek için paydaşlara ilham vererek onları yönlendirme yeteneğidir.

Yönetmel yaratıcılık becerisi. Okul yöneticilerinin okullarındaki yönetmel faaliyetleri daha yaratıcı gerçekleştirmek ve eğitim paydaşlarının yaratıcılıklarını geliştirmek ve teşvik etmek için sahip olmaları gereken becerilerdir.



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle öğrenme çevikliği kavramı ve öğrenme çevikliği ile ilişkili olan öğrenme, örgütsel öğrenme ve öğrenen örgütler kavramları tanıtılmıştır. Ardından öğrenme çevikliğinin kuramsal temelleri, öğrenme çevikliğinin bileşenleri, öğrenme çevikliği yüksek bireylerin özellikleri ve öğrenme çevikliğini geliştirme konuları açıklanmıştır. Daha sonra araştırmanın ikincil değişkeni olan yaratıcılık kavramına geçiş yapılarak bu kavramın yenilik kavramı ile arasındaki farklar ele alınmıştır. Yaratıcılık düzeyleri, yaratıcılığın kuramsal temelleri ve yaratıcılık süreci tartışıldıktan sonra yönetsel yaratıcılık kavramı irdelenmiş ve yaratıcılığın ölçülmesi konusu tartışılmıştır. Son olarak öğrenme çevikliği ile yaratıcılık kavramları arasındaki ilişki ve eğitim yönetiminde öğrenme çevikliği ve yönetsel yaratıcılık konuları ele alınmıştır.

Öğrenme Çevikliği

Deneyim belirli bir süre boyunca bir etkinliğe, olaya ya da insanlara maruz kalmanın sonunda, bilgi veya beceride artışın olması sürecini ifade etmektedir (Sanchez-Gonzalez, 2007). McCall (1994) deneyimlerden öğrenme ve bunlardan yararlanma becerisinin oldukça kritik olduğunu savunmaktadır. Nitekim yazar deneyimli uluslararası liderlerle yaptığı araştırmasında bireylerin kendi deneyimlerinden öğrenme kabiliyetinin üst düzey yöneticilerin en önemli becerilerinden biri olduğunu keşfetmiştir. Literatürde bu beceri öğrenme çevikliği olarak ifade edilmektedir.

Öğrenme çevikliği iş dünyasında liderlik konumuna gelebilecek kişilerin sahip olması gereken bir kişisel özellik olarak kabul edilmektedir (Cavanaugh ve Zelin, 2012). Öğrenme çevikliği kavramını ortaya çıkaran Lombardo ve Eichinger (2000) bu kavramı deneyimlerden öğrenme ve daha sonra bu deneyimleri zorlu veya farklı koşullar altında başarılı bir şekilde uygulama isteği ve yeteneği şeklinde tanımlamaktadır. Bu görüşe göre öğrenme çevikliği yüksek bireyler, deneyimlerinden doğru dersler çıkarabilen ve bu dersleri yeni durumlara uygulayabilen kişilerdir (De

Meuse, Dai ve Hallenbeck, 2010). Öğrenme çevikliğine sahip olma, bir kişinin karar vermeden önce durumu anlayabilmek için deneyimsel öğrenmelerini ve bilişsel süreçlerini kullanarak bu durumu analiz etmesine katkıda bulunmaktadır (Roach, 2015).

Öğrenme çevikliğine ilişkin literatürde farklı tanımlar bulunmaktadır. Swisher (2014) öğrenme çevikliğini tutarlı ve sistematik bir şekilde deneyimlerden öğrenme ve bu öğrenmeyi daha sonra ortaya çıkan yeni durumlara uygulayabilme becerisi şeklinde tanımlamaktadır. Pathak'a (2015) göre öğrenme çevikliği sürekli değişen durumlarda kendi kendine öğrenebilme, öğrendiklerini uygulayabilme ve yeni durumlara uyum sağlayabilme yeteneğidir. Yadav ve Dixit (2017) öğrenme çevikliğini deneyimlere ve durumlara anlam katma ve onlardan hayat dersleri çıkarma yeteneği olarak açıklarken, Connor (2011) yeni durumları öğrenme ve bu değişimlere uyum sağlama yeteneği olarak ifade etmekte ve değişime uyum sağlama yeteneğinin ise bilişsel ve duygusal zekâ ile öğrenme çevikliği değişkenlerine bağlı olduğunu belirtmektedir.

Öğrenme çevikliği farklı bileşen ve boyutlara sahip kapsamlı bir kavramdır. Allen (2016) öğrenme çevikliğinin en yaygın tanımlarının isteklilik (willingness) ve yetenek (ability) şeklinde iki bileşenden oluştuğunu iddia etmektedir. Öğrenme çevikliğinin isteklilik bileşeni, kişinin gelişim fırsatlarını arama, geribildirim alma ve açık görüşlü olma gibi konularında istekli olması anlamına gelirken, yetenek bileşeni ise, gelişim fırsatlarını tanımak ve doğru dersleri öğrenmektir. Öğrenme çevikliğinin yetenek bileşeni, öğrenmeyi ne zaman uygulayacağına, kalıpları/modelleri tanıma becerisine, performansı eleştirel olarak değerlendirebilme yeteneğine ve diğer olasılıkları dikkate alma becerisine işaret etmektedir (Allen, 2016). Buna göre öğrenme çevikliğine sahip bireyin gelişim fırsatlarını aramaya ve öğrenmeye açık olması gerektiği söylenebilir.

Literatürde yer alan tanımların ortak noktalarına bakıldığında hepsinin öncelikle bireyin deneyimlerinden öğrenme yeteneğine dikkat çektiği söylenebilir. Ayrıca birçok tanımda deneyimlerden öğrenilen bu bilgilerin yeni veya farklı durumlara uygulanabilmesi de yer almaktadır. Bazı yazarlar (Connor, 2011; Pathak, 2015) ise değişimlere uyum sağlama yeteneğine dikkat çekerken Allen (2016), bu kavramda gelişim fırsatlarını arama, geri bildirim alma gibi isteklilik boyutuna ayrıca vurgu yapmaktadır.

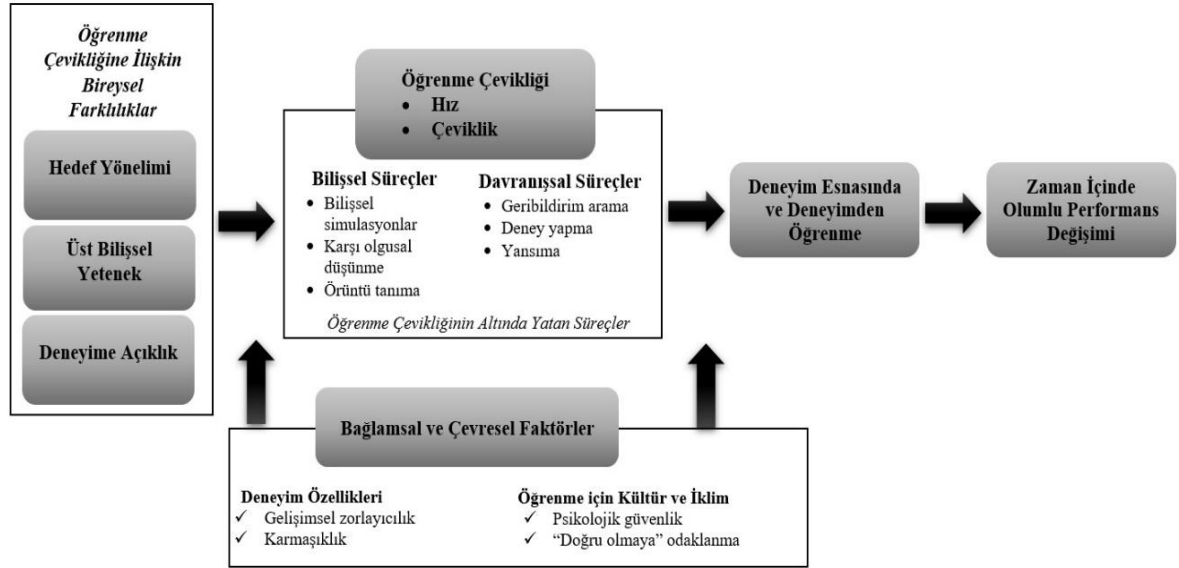
Öte yandan Amato ve Molokhia (2016) öğrenme çevikliğinin üç temel bileşenden oluştuğunu ifade etmektedir. Bunlardan ilki öğrenme potansiyelidir. Öğrenme, açık ve çabuk kavrayan bir zihin gerektirmektedir çünkü yılların tecrübesiyle

genellikle uzmanlık ve yetkinlik kazanılsa da süreçleri iyileştirmek ve hatta yeni hedeflere ulaşmak için yeni ve potansiyel açıdan daha iyi olan yollar görmek mümkün olmayabilir. İkinci bileşen öğrenme motivasyonudur. Öğrenmenin kalıcı olabilmesi için öğrenenlerin öğrenme sürecine dahil olmaları ve bu süreçten ilham almaları gerekmektedir. Örgütler öğrenmeyi daha keyifli hale getirebildiği ölçüde çalışanlarını öğrenmeye motive edebilirler. Üçüncüsü ise öğrenmeye uyumluluktur. Öğrenmeye uyum sağlayabilen çalışanlar iş akışını her zamanki gibi takip etmekten ziyade becerilerinin etkililiğini sürekli olarak derinlemesine düşünmektedirler. Öğrenmeye uyumluluk, çalışanların belirli yetkinliklerin geliştirilmesinin gerekip gerekmediğini ve verimliliği yükseltmek ve daha iyi sonuçlar elde etmek için yeni yollar bulup bulamayacağını belirlemesine yardımcı olmaktadır.

Öğrenme çevikliğinin merkezinde bireylerin deneyimleri bulunmaktadır. Ancak bireyler deneyimlerindeki değeri her zaman görmeyebilir veya bundan yararlanamayabilir (Hallenbeck, 2016). Literatürde öğrenmeyi sağlayan deneyim türlerine ve öğrenmeyi destekleyen kişisel ve örgütsel faktörlere ilişkin birçok araştırmanın yer almasına rağmen, Derue ve diğerleri (2012) deneyimsel öğrenme sürecinin anlaşılması için hala önemli bir boşluk bulunduğunu iddia etmektedir. Özellikle mevcut literatür bazı insanların deneyimlerinden neden daha hızlı öğrendiklerine ilişkin çok fazla bilgi sunamamaktadır. Benzer şekilde daha önceki araştırmalar, bazı insanların neden belirli bir durumu kavramada daha esnek olduklarını, farklı fikir ve bakış açıları arasında neden daha akıcı bir şekilde hareket edebildiklerini ve fikirler arasında diğer insanlara göre neden daha kolay bağlantılar kurabildiklerini henüz açıklayamamıştır. Bu nedenle öğrenme çevikliği kavramı deneyimsel öğrenme sürecinde hız ve esneklik ile ilgili konuları ele alırken kullanılabilecek en uygun yapıdır. Yazarlar öğrenme çevikliğinin bir kişinin belirli bir deneyim içinde hızlı bir şekilde öğrenmesini ifade ettiğini belirtmektedir. Ayrıca bu kavram kişinin bu deneyimin potansiyel öğrenme değerini en üst düzeye çıkarabilmek için fikirler ve anlayışlar arasında esnek hareket edebilme yeteneğini ifade etmektedir. Burada deneyimsel öğrenme kavramı deneyimler içinde ve arasında farklı kalıpları tanımlamak ve kavramak anlamına gelmektedir. Çeviklik kavramı ise bir kişinin kalıpları hızlı bir şekilde görebildiğini ve bu kalıpların farklı yorumları veya açıklamaları arasında kolayca bağlantılar kurabildiğini göstermektedir (Derue vd., 2012).

Roach (2015) benzer şekilde öğrenme çevikliğinin bir kişinin hızlı bir şekilde öğrenme ve bu öğrendiklerini mevcut duruma uyarlama yeteneğine işaret ettiğini

belirtmektedir. Dolayısıyla öğrenme çevikliği kavramı ile hem öğrenme hızı hem de fikirler arasında hareket etme kolaylığı ön plana çıkmaktadır ve bu ilişki Derue ve diğerleri (2012) tarafından Şekil 1’deki gibi modellenmektedir.



Şekil 1. Öğrenme Çevikliği Modeli

Kaynak: Derue ve diğerleri, 2012, s. 265.

Şekil 1’den görüldüğü gibi Derue ve diğerleri (2012) öğrenme çevikliğinin ortaya çıktığı ve geliştirildiği bilişsel ve davranışsal süreçlere özel bir vurgu yaparak, deneyimsel öğrenmeyle ilgili daha geniş bir yapı çerçevesi içinde öğrenme çevikliğini konumlandırmaktadır. Yazarlar geliştirdikleri model ile öğrenme çevikliğini destekleyen bireysel farklılıkları, öğrenme çevikliğinin temelini oluşturan ve geliştiren bilişsel ve davranışsal süreçleri ve öğrenme çevikliğinin ortaya çıkışına ve yarattığı etkilere sebep olan bağlamsal ve çevresel faktörleri ele alarak bu kavramı daha geniş bir yapıda incelemektedir. Şekil 1 aynı zamanda öğrenme çevikliğinin deneyim esnasında öğrenmeyi teşvik edeceğini ve bu öğrenme yoluyla zaman içinde olumlu performans değişikliğinin ortaya çıkacağını göstermektedir. Diğer bir deyişle modele göre öğrenme çevikliği, bilişsel ve davranışsal süreçler yoluyla deneyim esnasında öğrenmeyi, deneyim esnasında öğrenme ise zaman içinde pozitif performansı etkilemektedir. Öğrenme çevikliğine ilişkin bireysel farklılıklar modelde hedef yönelimi (goal orientation), üstbilişsel yetenek ve deneyime açıklık olarak ifade edilmektedir.

Öğrenme çevikliği kavramı genellikle hedef yönelimli araştırmalarla ilişkilendirilmektedir. Hedef yönelimi, bireylerin, öğrenme ve ustalıkla veya performans ve ödüllerle ilgili hedefleri takip etme eğilimine atıfta bulunmaktadır (Derue vd.,

2012). Başka bir ifadeyle hedef yönelimi bireyin hedeflerine ulaşmak için nasıl yaklaşmayı tercih ettiğini gösteren bir kişilik özelliğidir (Connolly, 2001). Dweck (1986; Akt. VandeWalle, Cron ve Slocum, 2001) hedef yönelimini iki boyut altında incelemektedir. Bunlar öğrenme hedef yönelimi ve performans hedef yönelimidir. Öğrenme hedef yönelimi, zorlu durumlara hâkim olup yeteneklerini arttırma yoluyla bireyin yetkinliğini geliştirmeyi ifade etmektedir. Öğrenme hedef yönelimli bireyler, öğrenme sürecinde etkinlikleri anlayıp yeni beceriler kazanarak beceri seviyelerini arttırmaya odaklanmaktadır (Yıldızlı, Saban ve Baştuğ, 2016). Performans hedef yönelimi, kolay başarı elde etme ve çok zor durumlardan kaçınma arzusu ile karakterize edilmektedir. Performans odaklı bir hedefi olan bireyler başarılarını doğrulamaya ve olumsuz yargılardan kaçınmaya çalışmaktadırlar. Performans hedef odaklı bireylerin yeni şeyler deneme olasılıkları daha düşüktür ve inançlarına aykırı herhangi bir geri bildirimden kaçınmaları muhtemeldir (Allen, 2016).

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere öğrenme çevikliği, kavramsal olarak öğrenme hedef yönelimine çok benzerdir (Allen, 2016). Öğrenme hedef yönelimi yüksek bireyler, öğrenme çevikliği yüksek bireylere benzer şekilde yeni ve zorlu durumlarda yüksek motivasyona sahiptirler (Connolly, 2001). DeRue ve diğerleri (2012) öğrenme hedef yöneliminin, bireylerin öğrenme çevikliğini belirlemede önemli bir bireysel faktör olduğunu savunmaktadır çünkü hedef yönelimi genel olarak kişinin öğrenmesini ve uyum sağlamasını etkilemektedir, ayrıca bireylerin geri bildirim alma davranışını ve liderlik gelişimini de etkilemektedir. Putri ve Suharti (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğrenme hedef yönelimi ile öğrenme çevikliği arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenme çevikliğine ilişkin bir diğer bireysel farklılık üstbilişsel yetenektir. Genel bilişsel yetenek, bilgi işleme kapasitesindeki veya öğrenme yeteneğindeki bireysel bir farklılık olarak tanımlanmış ve iş performansını artırdığı gösterilmiştir. Daha yüksek seviyede bilişsel yeteneğe sahip olan bireyler daha iyi performans gösterirler çünkü işleyen hafızalarında daha fazla bilgi tutabilirler ve bu sayede bilgi ve becerileri daha verimli bir şekilde depolayabilir ve deneyimlerinden daha hızlı öğrenebilirler (Schmidt, Hunter ve Outerbridge, 1986; Akt. Derue vd., 2012). Genel bilişsel yetenek ve üstbilişsel yetenek, bireylerin deneyimlerden öğrenmede daha hızlı ve daha esnek olmalarını sağlayarak öğrenme çevikliğini etkilemektedir. Ayrıca bireylerin yeni deneyimlere açık olmaları da öğrenme çevikliği açısından fark yaratan bir bireysel faktördür. Yeni deneyimlere ve bakış açılarına açık olmak, bireyin daha

geniş bir bilgi kümesini anlamasına izin vermektedir. Ayrıca bu bireyler tek bir bakış açısıyla sınırlı olmadığından ve birden çok, hatta belki de birbiriyle çelişen bilgi kaynaklarından yararlanabildiğinden esneklikleri de artmaktadır.

DeRue ve diğerleri (2012) geliştirdikleri öğrenme çevikliği modelinde öğrenme çevikliğine sahip bireylerin deneyimden öğrenmesini sağlayan temel süreçleri bilişsel ve davranışsal süreçler olarak iki grup altında incelemişlerdir. Bilişsel süreçler hızlı ve esnek öğrenme süreçlerini kolaylaştıran unsurları, davranışsal süreçler ise öğrenmeyi geliştirmek için kullanılan unsurları belirtmektedir. Buna göre yazarlar bir bireyin öğrenme çevikliğinin altında yatan üç bilişsel ve üç davranışsal süreci tanımlamaktadır. Bu süreçlerin hem öğrenme çevikliğinin bir göstergesi olduğunu (diğer deyişle daha yüksek düzeyde öğrenme çevikliğine sahip olan bireylerin bunlara katılma olasılığının daha yüksek olduğunu) hem de öğrenme çevikliğini desteklemede ve teşvik etmede kullanılabileceğini vurgulamışlardır. Buna göre bilişsel simülasyonlar, olgulara dayanmayan düşünce (herhangi bir durumda ne olabileceğini hayal etme ve birinin farklı davranması veya farklı durumlarda ortaya çıkabilecek alternatif sonuçları belirleme süreci) ve örüntüler öğrenme çevikliğini sağlayan bilişsel süreçlerdir. Davranışsal süreçler ise geribildirim alma, deney yapma ve yansımadır (bir bireyin deneyimden alınan dersler üzerinde düşünme eğilimidir). Bireyler bu süreçlerle öğrenme çevikliğine sahip olabilir ve bu yeteneklerini geliştirebilirler.

Connor (2011) bilişsel zekâ ile öğrenme çevikliği arasında çok düşük bir korelasyon olduğunu iddia etmektedir. Lombardo ve Eichinger (2000) ise benzer şekilde deneyimlerden öğrenmeyi ve bireyin zekâsını birbirinden ayırmaktadır. Başka bir ifadeyle yazarlara göre zekâ ile öğrenme çevikliğini tahmin etmek mümkün değildir. Yazarlar deneyimden öğrenmeyi, bilgiyi işleme yeteneğinden ziyade, yaşamdaki uzun dönemli başarıyla veya pratik zekâyla karşılaştırırlar. Başarılı bireyler genellikle deneyimlerinden daha fazla yarar sağlayan üstün öğrenenlerdir. Üstün öğrenciler de yeni veya farklı durumlarda mükemmelleşirler. Bu bağlamda, öğrenme çevikliğine sahip kişiler, yeni durumlarda daha fazla öğrenme potansiyeline sahiptirler ve esasen bu durumlarda daha iyi performans gösterirler (Connolly, 2001). Başka bir anlatımla öğrenme çevikliğinin kilit noktalarından birisi, bu kavramın sadece zekâ ile değil, aynı zamanda insanların yeni zorluklara açık olmalarını ve mevcut durumda değişiklik yapmaya istekli olmalarını da gerektirmesidir (Roach, 2015).

Görüldüğü üzere öğrenme çevikliği genel olarak iki beceriye dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki bireylerin deneyimlerinden öğrenebilme becerisi iken,

ikincisi bireyin bu öğrenilen bilgileri yeni durumlara uygulayabilmesidir. O halde öğrenme çevikliğini bireylerin deneyimsel öğrenme ile kazandıkları bilgileri yeni ve farklı durumlara hızlı bir şekilde uyarlayabilme becerisi olarak tanımlamak mümkündür.

Öğrenme Çevikliği ile İlgili Kavramlar

Bu başlık altında öğrenme çevikliği ile ilişkili olan öğrenme, örgütsel öğrenme (organizational learning) ve öğrenen örgütler (learning organization) kavramlarının açıklamalarına yer verilmiştir.

Öğrenme. Öğrenme kavramı, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşim sonunda oluşan nispeten kalıcı davranış değişikliği olarak ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2018). Başka bir tanımda öğrenme; deneyim, eğitim veya çalışma yoluyla davranışta ölçülebilir ve görece kalıcı bir değişiklik yaratılması olarak belirtilmektedir (Nzioka, 2010). Amaçlı bir eylem olarak nitelenen öğrenme, yaşantılar sonucunda bireyin yeni bir davranış edinmesi veya mevcut davranışını değiştirmesi olarak da tanımlanmaktadır (Başaran, 2008). Öğrenmeyi niteleyen başlıca özellikler şu şekilde sıralanabilir (Akyıldız, 2016):

- Davranışta bir değişme meydana gelmektedir.
- Öğrenme bireyin aktif oluşunun ya da gerçekleştirdiği etkinliklerin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.
- Öğrenme, bireyde oluşan kalıcı davranış değişiklidir.
- Öğrenmenin diğer alanlara da aktarılabilirdiğinde gerçekleştiği kabul edilmektedir.
- Öğrenme performans olarak gözlenebilmektedir. Ancak performans öğrenme ile aynı zamanda bireyin sağlık durumuna ve çevresel koşullara bağlı olarak da değişmektedir.
- Öğrenme sonucunda birey daha sonra karşılaşacağı durumlara farklı yaklaşım göstermektedir.
- Öğrenme, davranış öncesinde bulunan işaret ve ipuçlarında da farklılaşmaları ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi öğrenmenin olabilmesi için davranışta kalıcı bir değişikliğin gerçekleşmiş olması gerekmektedir. Nzioka (2010) benzer şekilde öğrenme için

davranışsal bir eğilimin deneyimle değiştirilmesinin gerektiğine vurgu yapmaktadır ancak öğrenme, büyüme ve olgunlaşmanın sonucunda oluşan davranış değişikliklerini kapsamamaktadır. Nitekim öğrenmelerin büyük kısmı, büyüme ve olgunlaşma ile yakından ilişkilidir ve bu iki sürecin doğal bir ürünüdür. Ancak, öğrenme sadece biyolojik olgunlaşmaya dayalı ya da nörofizyolojik yapının fonksiyonu olarak davranışta oluşan bir değişmeyi içermemektedir (Akyıldız, 2016).

DeRue ve diğerlerine (2012) göre daha çok bilgi ve daha iyi bir anlayışla eylemler geliştirme süreci olarak tanımlanabilecek öğrenme kavramına, öğrenme hızı ile farklı fikirler arasında hareket esnekliği eklendiğinde “öğrenme çevikliği” kavramı ortaya çıkmaktadır. Öğrenme çevikliği geleneksel öğrenmeden birçok açıdan farklıdır. Geleneksel öğrenme; zekâ düzeyi (IQ), puanlama, not ortalaması, akademik notlar, sınıf sıralamaları, standartlaştırılmış testler, işlevsel/teknik beceriler, sözel beceriler, veri toplama, analitik beceriler ve problem çözmeye dayanmaktadır. Çevik öğrenenler ise inisiyatif kullanan, meraklı, her zaman neden ve nasıl sorularını sorarak yeni bağlantılar kuran, kurallar ve ilkeler oluşturarak bunları kullanan, geniş düşünebilen, güçlü ve zayıf yönlerini bilen hızlı düşünürlerdir. Diğer bir anlatımla, öğrenme çevikliği, zeki veya akademik açıdan iyi eğitilmiş olmaktan daha fazlasıdır. Yaşam deneyimlerinden öğrenmek bireyin ne kadar zeki olduğundan (IQ testleri, teknik beceriler veya başarı notları ile ölçülen) farklı bir durumdur. Öğrenme çevikliği yüksek bireyler, zeki oldukları için değil, geçmiş deneyimlerinden daha fazla öğrendikleri için ne yapılacağına bilinmediği durumlarda nasıl davranacaklarını tahmin edebilirler. Hem geleneksel öğrenme hem de öğrenme çevikliği başarı için gerekli ve önemlidir (Swisher, 2014). Özetle öğrenme çevikliğinde öğrenmenin kaynağı deneyimdir.

Allen (2016) öğrenme çevikliğinin bireylerin yeni bilgiler öğrendiği eğitim programlarına benzediğini ifade etmektedir çünkü eğitim programlarında da bir bireyin öğrenmeyi bir ortamdan diğerine aktarması beklenmektedir. Ancak bir bireyin işinde başarılı bir şekilde çalışması için gereken öğrenme sadece kontrollü, resmi eğitim ortamlarında gerçekleşmemektedir. Bir eğitim programından öğrenme ile öğrenme çevikliği arasındaki temel fark, öğrenme çevikliğinin bir bireyin sahip olduğu tüm deneyimlerle ilgili olması ve ilgili öğrenmeyi bu deneyimlerden hareketle yeni ortamlara aktarma yeteneğini vurgulamasıdır.

Örgütsel Öğrenme. Örgütlerde öğrenme üç düzeyde gerçekleşebilmektedir. Bunlar bireysel öğrenme, takım veya grup düzeyinde öğrenme ve örgütsel düzeyde öğrenme şeklindedir. Bireysel öğrenme bireysel çalışma, teknoloji temelli öğretim ve gözlem yoluyla edinilen beceri, içgörü, bilgi, tutum ve değerlerdeki değişiklikleri ifade etmektedir. Bireyler, grup ve örgütlerin temel birimleridir. Grup veya takım öğrenmesi gruplar tarafından ve grup içinde gerçekleştirilen bilgi, beceri ve yetkinliklerin artmasını kapsamaktadır. Takımlar karmaşık sorunları analiz ederek, yenilikçi eylemlerde bulunarak ve sorunları birlikte çözerek bilgi üretmeyi öğrenmektedirler. Örgütsel öğrenme örgüt genelinde sürekli gelişim için fırsatlar yoluyla edinilen gelişmiş entelektüel ve üretken yeteneği temsil eder. Örgütsel öğrenme birey ve grup öğrenmesinden iki noktada farklılaşmaktadır. Birincisi örgütsel öğrenme örgüt üyelerinin paylaşılan içgörülerini, bilgileri ve zihinsel modelleri yoluyla gerçekleşmektedir. İkincisi, örgütsel öğrenme geçmiş bilgi ve deneyimlere dayanmaktadır. Başka bir ifadeyle örgütsel öğrenme politikalar, stratejiler ve bilginin depolandığı belli modeller gibi mekanizmalara bağlı olan örgütsel hafızaya dayanmaktadır (Marquardt, 2002).

Görüldüğü gibi öğrenme hem bireysel hem de örgütsel bir olgudur. Araştırmacılar deneyimsel öğrenmeyi, deneyimin gözlemlenmesi ve yorumlanması sonucunda yeni düşüncelerin, becerilerin ya da süreçlerin geliştirilmesi olarak tanımlamışlardır. Bu öğrenme, bireyin bilişsel düzeyinde gerçekleşmektedir. Ancak örgütler aynı şekilde öğrenemezler. Örgütler, bu deneyimsel dersleri örgütsel normlar ve rutinler şeklinde kodlayarak, örgüt üyelerinin deneyimleri yoluyla öğrenmektedirler. Bu Argyris ve Schön, Heclo ve Hedberg tarafından geliştirilen ve yaygın olarak kabul gören bir bakış açısıdır. Başka bir ifadeyle örgütler deneyimlerini çeşitli örgütsel politikalara, doktrinlere ve süreçlere asimile edildiği ölçüde deneyimlerden öğrenmektedirler (Gehler, 2005).

Birey, grup ve örgüt düzeyinde gerçekleşen öğrenme şekilleri her ne kadar birbiriyle ilişkili olsalar da örgütsel öğrenme, bireysel ve grup düzeyinde öğrenmenin toplamından daha fazlasını belirtmektedir (Marquardt, 2002). Argyris ve Schön, örgütsel öğrenmenin bireysel öğrenmeyi zorunlu kıldığını, ancak bunun tüm öğrenme süreci için yeterli bir koşul olmadığını belirtmektedir (Ege, Esen ve Dizdar, 2017). Başka bir deyişle örgütsel öğrenme bireylerin tek tek öğrenmelerinden oluşan bir süreç değil, örgüt üyelerinin ortak eylemleri (öğrenmeleri) sonucu oluşan bir üründür (İpek, 2004).

Marquardt (2002) örgütsel öğrenmenin üç tipi olduğunu vurgulamaktadır. Bu öğrenme tiplerini yazar uyarlayıcı öğrenme (adaptive learning), sezgisel öğrenme (anticipatory learning) ve eylem öğrenme (action learning) şeklinde açıklamaktadır. Uyarlayıcı öğrenmede bir birey, takım veya örgüt deneyimlerinin üzerine derinlemesine düşünüp, bu deneyimlerinden ders çıkardığında gerçekleşmektedir (Marquardt, 2002). Yani bu öğrenmede geçmişte yapılan eylemler değerlendirilmekte ve bu değerlendirme sonuçları yeni öğrenme sürecinde kullanılmaktadır (Tan, 2014). İkinci öğrenme tipi olarak belirtilen sezgisel öğrenmede bir örgüt, gelecekte oluşabilecek çeşitli durumları tahmin etmeyi öğrendiği zaman ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşım, hedeflere ulaşmanın yollarını keşfederken gelecekteki en iyi fırsatları tespit ederek olumsuz sonuçlardan ve deneyimlerden kaçınmaya çalışmaktadır. Örgütsel öğrenmenin üçüncü tipi olan eylem öğrenme ise gerçek problemler üzerinde çalışmayı, edinilen bilgiye odaklanmayı ve aslında çözümleri uygulamayı içermektedir (Marquardt, 2002). Görüldüğü gibi deneyimsel öğrenme örgütsel öğrenmenin sadece bir yönünü oluşturmaktadır.

Örgütsel öğrenme hem birey hem de örgüt açısından yararlıdır. Bireyler hem kendi hem de diğer insanların deneyimlerinden yararlanmakta ve kişisel becerilerini ve niteliklerini geliştirmektedirler. Örgütler ise görevlerinde yetkinleşen çalışanlardan yararlanmakta böylece daha esnek hale gelmekte ve değişim ile daha iyi başa çıkabilmektedirler (Nzioka, 2010).

Öğrenen Örgüt. Peter Senge ile popüler hale gelen öğrenen örgüt kavramı istenen sonuçlara ulaşmak için insanların ara vermeden kapasitelerini genişlettiği, yeni ve açık düşünme örüntülerinin geliştiği, ortak isteklerin rahat bir şekilde ifade edildiği ve insanların birlikte nasıl öğrenileceğini öğrendiği yer olarak tanımlanmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Senge (1990) öğrenen örgütleri, çalışanların hedeflenen sonuçları elde edebilmeleri için sürekli olarak becerilerini geliştirdikleri, yaratıcı düşünciyi kullanabildikleri ve bir arada öğrenebildikleri örgütler olarak ifade etmektedir. Bu kavram genellikle örgütsel öğrenme kavramı ile karıştırılmakta ve kimi zaman bu kavram yerine kullanılmaktadır. Ancak bu iki kavram arasında temel bir fark bulunmaktadır. Örgütsel öğrenme bir örgütte gerçekleşen faaliyetleri ya da süreci ifade ederken, öğrenen örgüt belirli bir örgüt biçimine işaret etmektedir (Örtenblad, 2001). Aslında öğrenen örgüt, yapısı ve yarattığı stratejiler yoluyla örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olan bir örgüttür (Gilaninia, Rankouh ve Gildeh, 2013).

Öğrenen örgüt yaklaşımı, örgütlerin öğrenmedeki hız ve kapasitelerini ön plana çıkarmaktadır (Özdemir, 2013). Öğrenen örgüt, çalışanların başarmak istedikleri hedeflere ulaşmaları için sürekli kapasitelerini geliştirdiği, yeni ve gelişime açık düşüncelerin özendirildiği, ortak hedeflerin bulunduğu, çalışanların sürekli birlikte öğrenme yöntemlerini öğrendikleri örgüt olarak belirtilmektedir (Bozkurt, 2003). Öğrenen örgütte öğrenme bir norm olarak görülmekte, bu örgütlerde çalışanlar işlerini yaparken bir yandan da öğrenmektedirler. Bu sebeple bu örgütlerde öğrenmeyi sağlayan deneyim ve ortamlar yaratılmakta, diyalog ve ortak çalışmalar özendirilmekte, çalışanların risk almaları, yeni yaklaşım ve anlayışları denemeleri teşvik edilmektedir (Balcı, 2010). Bu örgütler bilgiyi yaratma, edinme ve aktarma süreçlerinde çevikliğe sahip ve örgütsel süreçlerine bu yeni bilgileri uygulama konusunda yeteneklidirler (Aydın, 2021). Ayrıca öğrenen örgütün önemli bir yönü, uzun vadeli başarı için sistem düşüncesi ve vizyonların paylaşımı yoluyla örgüt üyelerinin çeviklik kabiliyetlerinin sürekli geliştirilmesidir (Lim, Song ve Yoon, 2014). Putri ve Suharti (2021) yaptıkları çalışma ile öğrenen örgütlerin çalışanların öğrenme çevikliği üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ortaya koymaktadır. Buna göre sürekli öğrenen bir örgütün varlığı, çalışanların bireysel öğrenmelerini otomatik olarak arttırmakta ve öğrenme çevikliğinin ortaya çıkmasını teşvik etmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrenen örgütler çalışanların öğrenme çevikliklerinin geliştirilmesine katkı sunmaktadır. Ayrıca bu örgütlerin çevik çalışanlara sahip olması önemli bir yönünü oluşturmaktadır.

Öğrenme Çevikliğinin Kuramsal Temelleri

Literatürde öğrenme çevikliğine ilişkin çalışmalar, bu yapıyı incelerken bazı temel kuramları referans almaktadır. Bu kuramlar Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramı (experiential learning theory) ve Mezirow'un dönüşümsel öğrenme kuramıdır (transformative learning theory). Bu kuramlar aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

Deneyimsel Öğrenme Kuramı. Deneyimsel öğrenme kuramı yetişkin eğitiminde öğrenme sürecine ilişkin bütünsel çok yönlü bir model sunmaktadır. Kuram, öğrenme sürecinde deneyimin oynadığı temel rolü vurgulamak için “deneyimsel öğrenme” olarak adlandırılmaktadır (Kolb, Boyatzis ve Mainemelis, 2001). Bu kuram, insan öğrenimi ve gelişimi üzerine kuramları bulunan 20. yüzyıl araştırmacılarının

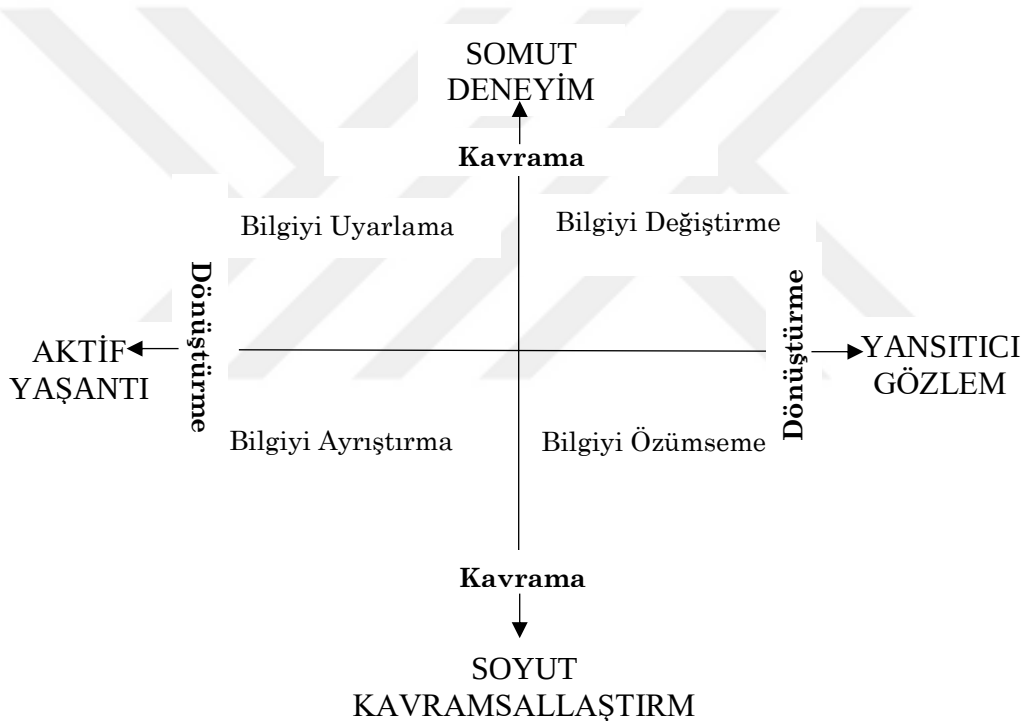
(John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Roger gibi) çalışmalarına dayanmaktadır. Bu araştırmacıların kuramlarında deneyim, merkezi bir rol oynamaktadır (Kolb ve Kolb, 2008). Kolb tarafından geliştirilen deneyimsel öğrenme kuramı deneyimin öğrenme sürecinde oynadığı temel rolü vurgulamaktadır. Deneyimsel öğrenme kuramı öğrenmeyi bilginin bir dönüşüm yoluyla yaratıldığı süreç olarak tanımlamaktadır. Bilgi deneyimleri bir araya getirme, anlama ve dönüştürme deneyimlerinden kaynaklanmaktadır (Ogisi, 2006).

Kolb deneyimsel öğrenme kuramını altı önermeye dayandırmaktadır. Bu önermeler şunlardır (Kolb ve Kolb, 2008):

- Öğrenme en iyi sonuçlar düşünmekten ziyade bir süreç olarak tasarlanmaktadır. Öğrenme bilgi aşamaları ile bölümlere ayrılmış olsa da her zaman bir öğrenme kazanımı ile sonuçlanmamaktadır. Öğrenme bilginin değiştirildiği ve yeniden oluşturulduğu bağlantılı deneyimler süreci boyunca gerçekleşir.
- Bütün öğrenmeler yeniden öğrenmedir. Öğrenme en iyi şekilde öğrenenlerin bir konuya yönelik sahip olduğu inanç ve düşüncelerini ortaya çıkaran bir süreç ile kolaylaştırılır. Bu kapsamda bu inanç ve düşünceler incelenebilir, test edilebilir ve daha yeni fikirlerle bütünleştirilebilir.
- Öğrenme, diyalektik olarak zıt olan dünyaya uyum sağlama stilleri arasındaki çatışmaların çözümünü gerektirir. Çatışma, farklılıklar ve anlaşmazlık öğrenme sürecini yönlendiren unsurlardır. Bu gerilimler, karşılıklı düşünce ve eylem biçimleri ile hissetme ve düşünme arasında ileri ve geri hareketin tekrarlanmasıyla çözülür.
- Öğrenme dünyaya uyum sağlama ile alakalı bütüncül bir süreci ifade etmektedir. Öğrenme yalnızca idrak etmeyle ilgili bir sonucu göstermemekte; bireyin bütüncül olarak düşünme, hissetme, algılama ve davranma fonksiyonlarının bütünleşmiş işleyişini gerektirmektedir. Bilimsel yöntemden sorun çözme, karar verme ve yaratıcılık süreçlerine kadar uyumla alakalı özel tasarlanmış diğer modelleri de içermektedir.
- Öğrenme birey ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimden doğmaktadır. İnsan öğrenmesinin istikrarlı ve kalıcı biçimleri, birey ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimden kaynaklanmaktadır.

- Öğrenme bir bilgi üretme sürecini ifade etmektedir. Deneyimsel öğrenme kuramında bilgi, iki türden bilgi arasındaki etkileşim olarak görülür. Bunlardan ilki sosyo-tarihsel bir bağlamla birlikte oluşturulan toplumsal bilgi iken, ikincisi öğrenen bireyin öznel deneyimi olan kişisel bilgidir.

Yukarıdaki önermelerden görüldüğü gibi deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme, dünyaya uyum sağlamayı amaçlayan bütünsel bir süreç olarak görülmekte ve birey ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimle ortaya çıktığı öne sürülmektedir. Kolb bu öğrenme sürecini dört aşamadan oluşan bir döngü olarak ifade etmektedir. Buna göre bilgi kavranan ve dönüştürülen deneyimlerden kaynaklanmaktadır (Baker, Robinson ve Kolb, 2012). Kolb'un ifade ettiği aşamalar Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2. Deneyimsel Öğrenme Süreci

Kaynak: Baker ve diğerleri, 2012.

Şekil 2'de görüldüğü gibi öğrenmenin döngüsel bir süreç olduğunu iddia eden Kolb, bu süreci dört aşamada göstermektedir. Bu sürece göre somut deneyimler, yansımalar (düşünceler) için bir zemin oluşturmaktadır. Bu yansımalar özümseme sonrasında, yeni uygulamalar yapılmasını sağlayacak soyut kavramlara ayrıştırılmaktadır. Bu uygulamalar aktif bir şekilde test edilebilmekte ve yeni deneyimler kazanılması için bir

rehber görevi görebilmektedir (Erdoğan, 2017). Somut deneyim aşaması deneyimlenmek istenen öğrenmeleri ifade etmektedir. Bu aşama bir çocuğun bir bisiklete hemen binmeye çalışması ve sık sık düşmesi sonucu yaşadığı içsel yaşantıları kapsamaktadır. Yansıtıcı gözlem aşamasında çocuk başkalarını izleyerek bisiklete nasıl bindiklerini gözlemleyerek bunları kendi deneyimlerine aktarmaya çalışmaktadır. Soyut kavramlaştırma aşamasında kendi deneyimleri ile başkalarını izleyerek kazandığı deneyimleri karşılaştırmakta ve sonucunda soyut kavramsallaştırmalar yapmaktadır. Örneğin pedalı sürekli çevirip, ileriye bakıp hızlı gidince daha kolay denge kurulum şeklinde bir soyut kavramsallaştırma yapılabilir. Son aşama olan aktif deneyim aşamasında bu kavramsal bilgi uygulanarak test edilmektedir. Bu döngü sürekli devam ederek birey ustalaşana kadar öğrenmesini sürdürmektedir (Aydın, 2021). Ancak öğrenmeyi kolaylaştırmak için, deneyimin anlamlı ve ilgili olması da gerekmektedir (Knapp ve Benton, 2006).

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı. Dönüşümsel öğrenme kuramı Jack Mezirow ve Victoria Marsick tarafından 1978 yılında ortaya atılan, ancak Mezirow'un bu konudaki kapsamlı yazıları sebebiyle daha çok onun kuramı olarak atfedilen bir kuramdır (Howie ve Bagnall, 2013). Kuramda Mezirow, eğitim olgusunun bireyde basit davranış değişikliği oluşturmak olarak tanımlanamayacağını savunmakta ve önemli davranış değişikliklerinin ancak perspektif değişimi ile mümkün olacağını ileri sürmektedir (Şen ve Şahin, 2017). öğrenme, deneyime dayalı bir süreç olarak görülmekte ve öğrenme kavramı bireyin deneyimlerini kullanıp bu deneyimlerine yeni veya düzeltilmiş bir yorum geliştirerek gelecekteki davranışlara rehber oluşturması süreci olarak ifade edilmektedir. Mezirow, dönüşümsel öğrenme kuramı ile bireylerin deneyimlerini yeniden yorumlayıp anlamlandırarak bu deneyimlerin öğrenmeyi nasıl sağladığını ortaya koymaktadır (Akçay, 2012). Kısaca dönüşümsel öğrenme kuramı, yetişkinlerin deneyimlerini anlamlandırma süreçlerini açıklamaya çalışan bir yetişkin öğrenme kuramıdır (Erden ve Yıldız, 2020).

Mezirow'un kuramında her bireyin dünyaya dair belirli bir görüşe sahip olduğu savunulmaktadır. Bu dünya görüşü ise genellikle bireyin yetiştirilmesi, yaşam deneyimi, kültürü veya eğitiminden kaynaklanan bir dizi varsayıma dayanmaktadır (Howie ve Bagnall, 2013). Dönüşümsel öğrenmede, kişinin değerleri, inançları ve varsayımları, kişisel deneyimin aracılık ettiği ve anlamlandırıldığı perspektifi (referans çerçevesi)

oluşturmaktadır. Bu referans çerçevesi, bazı yaşam deneyimlerini uyarlamakta yetersiz kaldığı zaman, dönüşümsel öğrenmeyle daha kapsayıcı, seçici, açık, duygusal olarak değişebilen ve yansıtıcı olan yeni bir bakış açısı ile yer değiştirebilmektedir (Merriam, 2004). Ancak Mezirow, deneyimin karmaşıklığın anlaşılmasına, yapılandırılmasına ve basitleştirilmesine olanak tanıyan ve bireyler tarafından geliştirilen bu perspektiflerin, dünyayı sınırlandırmaya ve çarpıtmaya da hizmet edebileceğini belirtmektedir (Hodge, 2011).

Dönüşümsel öğrenme, bireylerin tetikleyici bir olay sonrası kazandıkları varsayımlar üzerinde eleştirel bir yansıtma yaparak hayata bakış açılarında bir değişim yaşamaları ve yaşantılarını bu yeni geliştirdikleri bakış açılarına göre devam ettirmeleri şeklinde ifade edilebilir (Erden ve Yıldız, 2020). Deneyime dayalı eleştirel düşünme, dönüşümsel öğrenmenin anahtarıdır. Ancak deneyim sahibi olmak da bir dönüşümü etkilemek için yeterli değildir. Bu kurama göre değerli olan deneyimin kendisi değil, deneyim üzerine düşünme sürecini izleyen entelektüel gelişmedir. Başka bir ifadeyle etkili öğrenme olumlu bir deneyimden değil, etkili yansımadan kaynaklanmaktadır (Merriam, 2004). Mezirow'a göre dönüşümsel öğrenme süreci bir dizi aşamadan meydana gelme eğilimindedir. Bu aşamalar, öğrenenin (Akpınar, 2010);

- Bireyin içinde bulunduğu ikilem/sorun sebebiyle aklının karışması,
- Kendisini gözden geçirmesi,
- Mevcut varsayımlarını eleştirel açıdan incelemesi,
- Dönüşüm sürecinin farkına varması,
- Yeni roller, ilişkiler ve eylemler için yeni yollar bulması,
- Eylem planı tasarlaması,
- Planlarını gerçekleştirmek için bilgi ve beceriler kazanması,
- Yeni rolleri kazanmaya çalışması,
- Yeni roller ve ilişkilerde rekabet duygusu ve kendine güven geliştirmesi ve
- Kazanılan yeni bakış açılarını kendi yaşamına uyarlaması, olarak sıralanmaktadır.

Yukarıda da görüldüğü gibi dönüşümsel öğrenme süreci bir kişinin, kendi dünya görüşünün bir parçası olan anlam şemalarını ya da anlam perspektiflerini değiştirmesi ya da değiştirmesi için onlara yol gösteren, şaşkınlık duymasına neden olan faaliyetleri keşfetmesiyle başlamaktadır (Howie ve Bagnall, 2013). Örneğin çocuklarına bakmak için uzun süre evde kalan bir kadının yeniden iş hayatına dönmesi, yurtdışında doktora

sonrası araştırma yapan bir akademisyenin akademik yaşama ilişkin varsayımlarının değişmesi, uzun yıllar kurumsal örgütlerde çalışmış bir kişinin kendi işini kurması, çocukları yurtdışında bulunan bir yetişkinin onlara mesaj atmak için okuma yazma öğrenmesi dönüştürücü öğrenmeleri temsil etmektedir (Aydın, 2021). Dönüşümün ortaya çıkmasında belirleyici diğer bir etmen bireyin içinde bulunduğu ikilemin travmatik şiddetidir. Genellikle içinde bulunulan durumun travmatik şiddeti artıkça dönüşümün ortaya çıkma olasılığı da artmaktadır. Örneğin eş ya da sevilen birinin kaybı, boşanma, işten atılma, emeklilik, göç gibi travmatik durumların dönüştürücü öğrenmelere yol açma olasılığı diğer öğrenmelere göre daha fazladır (Erden ve Yıldız, 2020). Bireylerin yaşadıkları bu deneyimlerin eleştirel düşünümü dönüşümsel öğrenme kuramının temelini oluşturmaktadır (Tusting ve Barton, 2011).

Dönüşümsel öğrenmenin merkezinde yer alan perspektif değişiminde bireylerin eski varsayımlarıyla yüzleşmesini gerektirdiğinden bireylerde genellikle gerilime neden olmakta ve memnuniyetsizlik yaratmaktadır (Erden ve Yıldız, 2020). Bu perspektif değişimi hızlı olabileceği gibi veya yavaş ya da aşamalı da olabilmektedir (Howie ve Bagnall, 2013). Kısaca Mezirow'a göre bu kuram yetişkin öğrenenlerin deneyimlerinin anlamını nasıl yorumladığını, sosyal ve diğer yapıların bu deneyimi yorumlarken nasıl etkilediğini ve öğrenenlerin onları işlevsiz bulduklarında, deneyimlerin anlamlandırılması üzerinde etkili olan dinamiklerin nasıl değişime uğradığını açıklamaktadır (Christie, Carey, Robertson ve Grainger, 2015).

Görüldüğü gibi hem deneyimsel öğrenme kuramı hem de dönüşümsel öğrenme kuramı öğrenmeyi deneyime dayalı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme, kişinin öznel deneyimleri yoluyla gerçekleşen döngüsel bir süreç olarak görülmekte ve deneyimin anlamlı ve ilgili olmasına dikkat çekilmektedir. Dönüşümsel öğrenme kuramında öğrenmenin gerçekleşmesinde bireyin deneyimleri üzerine eleştirel düşünmesinin önemine vurgu yapılmaktadır. Öğrenme çevikliği kavramında da öğrenmenin deneyimler yoluyla gerçekleştiği kabul edilmekte ve deneyimlerden öğrenilen bu bilgilerin yeni ve farklı durumlara uygulanabilmesine odaklanılmaktadır.

Öğrenme Çevikliğinin Boyutları

Öğrenme çevikliğinin literatürde farklı şekillerde boyutlandırıldığı görülmektedir. Lombardo ve Eichinger (2000) öğrenme çevikliğinin farklı yönlerini

tanımlayan dört boyutu olduğunu belirtmektedir. Bu boyutlar yazarlar tarafından zihinsel çeviklik (mental agility), insan ilişkilerinde çeviklik (people agility), değişim çevikliği (change agility) ve sonuç çevikliği (results agility) şeklinde ifade edilmektedir. Her bir boyuta ilişkin bilgiler alt başlıklarda açıklanmaktadır.

Zihinsel Çeviklik. Zihinsel çeviklik öğrenmenin bilişsel yönüyle ilgilidir (Yadav ve Dixit, 2017). Bu kavram sorunları yeni bir bakış açısıyla düşünen ve karmaşıklık, belirsizlik durumlarında ve düşüncelerini başkalarına açıklama konusunda rahat olan kişileri ifade etmede kullanılmaktadır (Lombardo ve Eichinger, 2000). Zihinsel çevikliğe sahip bireyler doğal olarak meraklıdır ve meraklı öğrenenlerdir. Bu bireyler, eski ve yeni bilgiler arasında bir bağlantı kurabilmekte ve karmaşık veya belirsiz sorunları etkili bir şekilde çözebilmektedir (Swisher vd., 2013). Başka bir anlatımla zihinsel çeviklik, karmaşık sorunların iç yüzünü görebilmek ve yeni bağlantılar kurup olanakları genişletmek için eleştirel düşünme yeteneğini ifade etmektedir (Cashman, 2013). Gravett ve Caldwell (2016) zihinsel çevikliğin karmaşık durumlarda rahat olan, sorunları dikkatlice inceleyen ve farklı olaylar arasında bağlantı kurabilen bireyler için kullanıldığını belirtmektedir. Yazarlara göre bu bireyler bir matematik probleminde denklemini daha küçük parçalara ayırabilir ve parçaları rahatlıkla bir araya getirebilirler.

Birçok yazar (Lombardo ve Eichinger, 2000; De Meuse vd., 2011; Gravett ve Caldwell, 2016) zihinsel çevikliğe sahip bireylerin belirsizlik veya karmaşıklık durumlarında rahat olduklarını ifade etmektedir. Fewster ve O'Connor (2017) belirsizliği, açık olmayan veya kafa karıştırıcı ya da birden fazla şekilde anlaşılabilir durum olarak ifade etmektedirler. Belirsizlik durumlarında rahat olma durumu literatürde belirsizlik toleransı (tolerance for ambiguity) olarak adlandırılmaktadır. Belirsizlik toleransı, bireylerin belirsizlik durumlarında ne kadar rahat olduklarını belirtmektedir (Fewster ve O'Connor, 2017). Farklı bir tanımla belirsizlik toleransı, bireylerin belirsizlik durumlarını arzu edilen bir durum olarak algılama derecesidir. Bu nedenle belirsizliğe toleransı olmayan bireyler, belirsizlik durumlarını tehlike olarak algılamaktadırlar (Budner, 1962). Belirsizlik toleransı yüksek olan bir kişi bu gibi durumlarda rahattır ve bu durumları arzu edilebilir, zorlu ve ilginç olarak algılamaktadırlar. Ayrıca bu kişiler karmaşık veya yeni gibi görünen güçlükleri veya sorunları çözmeye çalışmaktadırlar (Fewster ve O'Connor, 2017).

Belirsizlikten kaçınma durumu Hofstede'nin kültür çalışmalarının da bir boyutunu oluşturmaktadır. Belirsizlikten kaçınma bir toplumdaki bireylerin belirsiz ya da bilinmeyen durumlarda kendilerini ne ölçüde tehdit altında hissettiklerini göstermektedir (Hostede, 1980). Bireyler belirsiz durumlara uyum sağlamakta önemli ölçüde sorunlarla karşılaşabilmekte ve yeterli bilginin olmadığı, karmaşıklığın olduğu, değişimlerin hızlı ya da öngörülemeyen olduğu durumlarda kendilerini tehdit altında hissedebilmektedir. Bu tür ortamlarda bireylerin vermiş olduğu tepkiler kültürlerle göre farklılaşabilmektedir. Belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu kültürlerde bireyler, belirsizlik içeren ve riskli durumlar karşısında kendilerini rahatsız hissederken, belirsizlikten kaçınmanın düşük olduğu toplumlarda bireyler risk almaya daha fazla meyillidir ve belirsizliği çok daha kolay tolere edebilmektedirler (Sıgır ve Tıgılı, 2006). Kısaca belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu toplumlarda bireylerde belirsizlikten kaynaklı güvensizlik ve tehdit algısı hakimdir (Saylık, 2017). Hofstede'in (1980) araştırmasında Türkiye, belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu ülkeler arasında yer almaktadır.

Belirsizlik tolerans düzeyi yüksek olan kişilerin gösterdiği önemli bir özellik, işyerinde değişim veya belirsizlik olduğunda esnek olma yetenekleridir. Bu kişilerin gerçekçi başarı beklentileri bulunmakta ve mükemmeliyet arzuları ilerlemelerinin önünde engel olmamaktadır. Bir çalışanın işyerinde esnekliğini ve çevikliğini geliştirmek, belirsizlik toleransı yüksek kişiler için özellikle önemlidir (Fewster ve O'Connor, 2017). Görüldüğü gibi çevik olan bireylerin belirsiz ya da karmaşık görülen durum ve sorunları etkili bir şekilde çözebilmeleri ve bu durumlarda kendilerini rahatsız hissetmemeleri için belirsizlik toleranslarının yüksek olması da önemlidir.

Ogisi'ye (2006) göre zihinsel çeviklik ayrıca zihinsel açıdan göze çarpan (sorunları hızlı bir şekilde analiz eden) ve kendi gerekçelerini/mantığını başkalarına aktarmada usta olan bireyleri tanımlamaktadır. Yazar zihinsel çevikliğin geleneksel bilişsel yeteneklerden farklı olduğunu iddia etmektedir çünkü zihinsel çeviklik bireyin pratik bir problem çözerken elde ettiği yeni bilgiyi yeni bir duruma uygulamasını da gerektirmektedir. Dolayısıyla öğrenme çevikliği yüksek bireyler bir problemin erken fark edilmesinden korkmazlar çünkü bu bireyler problemin analiz edilmesini hızlı bir şekilde yapabilir ve bu probleme hızlı ve uygulanabilir bir çözüm getirebilirler (Roach, 2015).

İnsan İlişkilerinde Çeviklik. İnsan ilişkileri karşı karşıya gelen bireylerin, amaçlarını gerçekleştirmek üzere etkileşime geçmesi olarak ifade edilmektedir (Başaran, 2004). Örgütte insan ilişkileri, çalışanları birleştirip ahenkleştirerek, çalışma durumunu düzenlemeyi amaç edinen bir yönetim eylemidir (Bursalıoğlu, 2011). İnsan ilişkilerinde çeviklik kavramı ise iyi bir iletişimci olmaya ve farklı insan tipleriyle uyum sağlamaya ve çalışabilmeye yöneliktir. İnsan ilişkilerinde çevik olan bireyler diğer insanlarla iyi ilişkiler kurabilmekte ve kendi bakış açılarını yansıtmakta başarılı olmaktadır (Eichinger vd., 2010). Ayrıca bu bireyler kendilerini iyi tanıyan, deneyimlerden öğrenen, başkalarına yapıcı davranan, değişim baskısı altında soğukkanlı ve esnek olan insanları tanımlamaktadır. İnsan ilişkilerinde çevik olan bireyler sosyal becerilere sahip olma, başkalarına saygılı davranma, soğukkanlılığı koruma ve esnek olma özelliklerine sahiptir (Lombardo ve Eichinger, 2000). Başka bir anlatımla insan ilişkilerinde çeviklik kavramı öz-farkındalığa sahip olma ve farklı insanlarla ve zor durumlarla kolayca baş edebilme konusunda yetenekli olma durumunu ifade etmektedir (Gravett ve Caldwell, 2016). O halde insan ilişkilerinde çeviklik boyutunun ilk özelliği öz-farkındalığa sahip olmaktır.

Öz-farkındalık (self-awareness), bireyin duygularını ve heyecanlarını tanıma yeteneği ile değişimle karşı karşıya kaldığında duygularını birbirinden ayırt etme yeteneğini ifade etmektedir (Gravett ve Caldwell, 2016). Öz-farkındalık De Meuse ve diğerleri (2011) tarafından bireyin kendi yeteneklerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin, önyargılarının ve gizli güçlerinin farkında olması, kendisini bir birey olarak tanıması şeklinde tanımlanmıştır. Başka bir tanımla, öz-farkındalık, bireyin kendi düşüncelerine, duygularına ve davranışlarına getirdiği dikkat ve yansıma kalitesini göstermektedir. Daha genel anlamda öz-farkındalık, bir lider olarak mevcut güçlü yönlerinizi ve sınırlarınızı ne kadar iyi anladığınızı ve bu bilgilerinin doğruluğunu ve tutarlılığını ifade etmektedir (Joiner ve Josephs, 2007). Öz-farkındalığa sahip bir kişi, belirli bir duyguya neyin sebep olduğunu gerçekçi bir şekilde değerlendirebilir ve uygun olmayan (yersiz) duygularını yönetmek için adımlar atabilir (Gravett ve Caldwell, 2016). Öz-farkındalığa sahip bireyler güçlü öğrenenlerdir çünkü kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilirler. Ayrıca bu kişiler mevcut taktiklerin ne zaman başarısız olduğunu veya mevcut güçlü yönlerinin yeterli olup olmadığını anlayabilir; yeni davranışların veya taktiklerin ne zaman gerekli olduğunu da tespit edebilirler (Bedford, 2011). Bu özellikler insan ilişkileri açısından kendini tanımanın diğer bir ifadeyle öz-farkındalığa sahip olmanın önemini göstermektedir.

En zengin iletişim, insanların birbirlerini anlayabildiği, soru sorabildiği ve geri bildirim alabildiği zaman gerçekleşmektedir. Geri bildirim, alınan mesajın/mesajların gönderenin düşündüğü şekilde açık olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle insan ilişkilerinde çeviklikte geri bildirim isteme de gereklidir (Gravett ve Caldwell, 2016). İnsanlar çoğu zaman başkalarının duygularını incitmekten, gruplarda gerilim veya çatışma yaratmaktan ya da aşırı derecede yargılayıcı birisi gibi algılanmaktan endişe duyduklarından geri bildirimlerini başkalarıyla paylaşmaktan çekinebilmektedir. Bunun bir sonucu olarak ise bireyler, aktif olarak başkalarından geri bildirim almayı aramadıkça ve talep etmedikçe, liderliklerinin insanları ve durumları nasıl etkilediği konusunda fikir sahibi olamamaktadır. Bu nedenle geri bildirim isteme düşüncelerini paylaşmak konusunda çok da istekli olmayabilecek kişilerin fikirlerini söylemesine olanak sağlamaktadır (Ashford ve DeRue, 2012).

Öğrenme çevikliği yüksek bireyler geri bildirim almayı aramakta ve bu bildirimleri değerlendirmektedirler. Dahası bu bireyler kendilerini bu geri bildirimlerden öğrendiklerine göre uyarlamaktadır (Burke, Roloff ve Mitchinson, 2016). Cavanaugh ve Zelin'e (2015) göre yüksek öğrenme çevikliği olan insanlar, gelişme fırsatları arayarak, çalışmaları hakkında geri bildirim talep ederek ve işleri ve kariyerleriyle ilgili sürekli olarak değerlendirme ve öz değerlendirme yaparak kendi öğrenmelerini kontrol etme eğilimindedir. De Meuse (2015) da benzer şekilde öğrenme çevikliğine sahip bireylerin başkalarından gelen kişisel geri bildirimleri kabul ettiğini, bunların faydalarını dikkatle değerlendirdiğini ve ardından performansını iyileştirmek için düzeltici eylemlerde bulunduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bireylerin başkalarından kendi çalışmaları ve performansı hakkında geri bildirim alması ve bunları değerlendirerek kendini geliştirmesi öğrenme çevikliği açısından önem taşımaktadır.

İyi bir iletişimci olmak ve farklı insan tipleriyle uyum içinde çalışabilmek için Başaran'ın (2004) belirttiği insan ilişkileri ilkeleri temel alınabilir çünkü örgütlerde insan ilişkileri yanlış anlaşılmalara ya da uygulamalara da yol açabilir. Bu nedenle insan ilişkilerinin bazı temel ilkeler çerçevesinde gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir. Bu temel ilkeler şu şekilde ifade edilmektedir (Başaran, 2004):

- *İnsan ilişkileri, insan insana ilişkidir:* İnsan ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için insancıl bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Diğer deyişle ilişkinin sağlıklı olması için insanın hem olduğundan daha fazla yüceltilmemesi hem de aşağılanmaması önemlidir.

- *İnsan ilişkileri yetişkin yetişkine bir ilişkidir:* Örgütlerdeki insan ilişkileri ussal ilişkilerdir. Yöneticilerin kendilerini ana-baba yerine koyması ya da çalışanların çocuk yerine konulması ilişkileri sağlıklı kılmaktadır. Bu nedenle örgütlerde ilişkilerin yetişkin yetişkine olduğu unutulmamalıdır.
- *İnsan ilişkileri empati kurmayı gerektirir:* Empati, bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak duygularını anlamaya çalışmasıdır. Yöneticiler ve çalışanlar, sorunlarını birbirlerine aktardıklarında, sorunların çözülebilmesi birbirlerini iyi anlamalarına bağlıdır.
- *İnsan ilişkileri hoşgörü gerektirir:* Hoşgörü kısaca insanların birbirlerine hata işleme hakkı tanımalarıdır ancak hata işleme hakkının da her hak gibi sınırlı olması gerekmektedir. Hoşgörü, insanların gelişim düzeyleri yükseldikçe, aynı hata tekrarlandıkça, hatanın tehlike yaratma olasılığı yükseldikçe azalmaktadır. Örgütlerde can ve mal güvenliğine yol açacak ya da bunları tehlikeye sokacak hataları görmezden gelmek olanaksızdır.
- *İnsan ilişkileri ilgi gerektirir:* İlgi en önemli insan ihtiyaçlarından birisidir. İnsanların birbirlerine ilgi göstermesi, yani birbirlerini dinlemesi, konuşmaları ilişkileri geliştirirken; birbirlerini dışlaması, birbirleriyle aşırı ilgilenmeleri ilişkileri bozmaktadır.
- *İnsan ilişkileri dostluk ister:* Dostluk, insanın dost olacağı kişiyi iyi dinlemesi, onun sırlarını saklaması ve sorunlarını çözmesine yardımcı olmasıdır.
- *İnsan ilişkileri “Biz” olmayı gerektirir:* Örgütsel amaçların gerçekleşmesi için çalışanların takım olarak çalışması ile mümkün olmaktadır.
- *İnsan ilişkileri güven ister:* İnsanlar güvenemedikleri kişilerle ilişki kurmakta zorlanmakta ya da kurdukları ilişki yüzeysel olmakta, istenmeyen sonuçlar da doğurabilmektedir. Bu nedenle iyi ilişkiler kurulabilmesi için ilişki kurulan kişilerin birbirine güvenmesi önemlidir.
- *İnsan ilişkileri yönetimde saydamlık ister:* Örgütün işleri çalışanlardan ne kadar saklanırsa, örgütteki insan ilişkileri o ölçüde bozulmaktadır.
- *İnsan ilişkilerini adalet besler:* Çalışanların emeklerinin karşılığını hak ettikleri ölçüde almaları insan ilişkilerini geliştirmektedir.
- *İnsan ilişkileri, insanın kendisini bilmesini gerektirir:* İnsanın kendi gücünün ve yapabileceklerinin farkında olması davranışlarını

sınırlandırmasına yardımcı olmaktadır. Kendini olduğundan daha üstün ya da aşağı gören insanlar başkalarıyla ilişki kurmada başarısız olmaktadır.

İnsan ilişkilerinde çevik olan kişiler farklı bakış açılarının değerini bilmekte ve bu nedenle çevrelerinde kendilerine benzeyen insanlar yerine farklı kişilik tarzına sahip bireyler bulundurmaktadırlar (Gravett ve Caldwell, 2016). Bu boyutla ilişkili başlıca diğer özellikler açık fikirlilik, bireylerin belirli bir durumda nasıl davrandığını anlama, durumsal taleplere göre koşulları ayarlama, ilgili tüm bilgileri alakalı kişilere iletme ve çatışmaları yönetme becerisi olarak gösterilmektedir (Swisher vd., 2013).

Değişim Çevikliği. Değişim çevikliği kavramını tanımlamadan önce değişim kavramına açıklık getirmek daha faydalı olacaktır. Değişim en basit tanımıyla bir şeyleri farklı hale getirmektir (Olkun, 1996). Özdemir (2013) değişimi herhangi bir sistemin, sürecin veya ortamın belli bir durumdan başka bir duruma geçmesi olarak ifade etmektedir. Başka bir tanımla değişim, nesne veya bireylerin mevcut durumlarında gözlenen farklılaşmadır. Bu farklılaşma olumlu yönde olabileceği gibi olumsuz yönde de gerçekleşebilmektedir (Balcı, 2010).

Değişim çevikliği kavramı, işleri daha iyi ya da farklı hale getirmeye yöneliktir. Değişim çevikliğine sahip bireyler baskı altında sakin kalmaktadırlar ve değişikliklerin gerekli olduğunu hissettiklerinde durumun sorumluluğunu üstlenmektedirler (Eichinger vd., 2010). Cashman (2013) değişim çevikliğini yeni şeyleri denemekten zevk alma, meraklı olma ve değişimin rahatsızlığıyla etkili bir şekilde başa çıkma olarak ifade etmektedir. Değişim çevikliğini “sorgulayan gözlerle bir şeyler yapmanın etkili yollarını görmek” olarak da ifade etmek mümkündür. Değişim çevikliği yüksek olan liderler öncelikle sürekli iyileştirme, deneme ve yeniliklere odaklanmaktadırlar. Bunun yanı sıra bu bireyler statükoyu sorgulamakta ve aynı zamanda başkalarının değişim durumlarıyla başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır (Swisher vd., 2013). Değişim çevikliği yüksek bireyler meraklıdırlar ve örnek durumları veya fikirleri denemek için bir tutkuya sahiptirler ve beceri geliştirme etkinliklerine katılmaya isteklidirler (Lombardo ve Eichinger, 2000). Başka bir deyişle değişim çevikliği hem farklı şeyleri tecrübe etmeyi seven hem de hızlı değişimlerin olduğu durumlarda değişimin rahatsızlığı ile etkili bir şekilde baş edebilen bireyleri tanımlamak için kullanılmaktadır (Gravett ve Caldwell, 2016).

Yukarıdaki tanımlardan görüldüğü gibi değişim çevikliği yüksek bireyler örgütlerde değişimi, işleri daha etkili hale getirmenin bir yolu olarak görmektedirler. Dolayısıyla bu bireylerin örgütte sürekli iyileştirme etkinliklerine odaklandıkları ve farklı ve yeni uygulamaları denemeye açık oldukları söylenebilir. Başaran (2008) denemeye açık olan bireylerin, denemeyi sevdiklerini, imgeci, meraklı, düzenli, gerçekçi ve özenli olduklarını belirtmektedir. Nieß ve Zacher (2015) deneyime açıklığı yüksek olan bireylerin meraklı ve çok çeşitli ilgi alanlarına sahip olduğunu; bunun da farklı iş ve pozisyonlara geçerek yeni deneyimler arzu etmelerini sağladığını ifade etmektedir. Ayrıca yazarlara göre bu bireyler, değişim ve yeniliğe güçlü bir ihtiyaç duymaktadırlar. Mignonac (2008) benzer şekilde deneyime açıklığı yüksek olan bireylerin, yeni fikirleri düşünmeye, yeni şeyler denemeye, değişime açık olmaya ve alışılmadık (geleneksel olmayan) davranışlar sergilemeye karşı daha çok istekli olduklarını vurgulamaktadır. Deneyime açıklık ayrıca, değişime tolerans göstermeye ve benimsemeye yönelik istekliliktir (Wanberg ve Banas, 2000) ve değişime açık olan bireyler, istikrarın değil, değişimin normal olduğunu ve değişimin güvenlik için bir tehdit değil, büyüme için fırsatlar sağladığını varsaymaktadır (Kobasa, 1982; Akt. Hinduan, Wilson-Evered, Moss ve Scannell, 2009). Dolayısıyla değişim çevikliği yüksek bireylerin de yeni şeyleri denemeye ve değişim yaratmaya istekli oldukları, değişimi gelişme için bir fırsat olarak gördükleri, bu nedenle de değişimleri kolaylıkla benimsedikleri söylenebilir. Nitekim Laxon (2018) tarafından yapılan çalışmada da deneyime açıklığın öğrenme çevikliğin önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur.

Örgütsel değişim ve gelişimin gerçekleşmesinde yöneticilerin kilit konumda olduğu vurgulanmaktadır (Özmen ve Sönmez, 2007). Dahası bir örgütte değişimi sağlamak için yetenekli bir lidere sahip olmak önemlidir (Basu, 2015). Yani değişim hareketinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi büyük ölçüde etkili liderliğe bağlıdır (Olkun, 1996). Buna göre yöneticilerin örgütlerde değişimi başarılı bir şekilde gerçekleştirmeleri bu konudaki yeterliklerine de bağlıdır. Nitekim Gökçe (2004) tarafından yapılan çalışmada da değişim yönetimi konusunda yeterli olan yöneticilerin değişim sürecini daha iyi bir şekilde yönetebildiği ortaya konulmuştur. O halde değişim çevikliğine sahip bireylerin diğer bir önemli özelliği olarak, değişim yönetimi konusunda yeterliğe sahip olmaları gösterilebilir.

Örgütlerde değişim yönetimi değişim ihtiyacının saptanması, değişim sürecinin hazırlanması, değişimin uygulanması ve değişim sonucunun değerlendirilmesi

boyutlarından oluşmaktadır (Özdemir, 2013). Dolayısıyla değişim çevikliğine sahip bireylerin örgütte değişime ihtiyaç olup olmadığının tespit edilmesi, ihtiyaç duyuluyorsa bu sürecin nasıl gerçekleştirileceğinin belirlenmesi, değişimin etkili bir şekilde uygulanmasının sağlanması ve değişimin etkililiğinin değerlendirilmesi gibi becerilere sahip olması gerekmektedir. Ayrıca etkili bir değişim lideri değişim sürecinde çalışanları güdüleyebilmekte, bu süreçte uygun çalışanları görevlendirebilmekte ve örgütte paylaşılan bir vizyon yaratarak çalışanların birer değişim ajanı olarak görev yapmasını sağlayabilmektedir (Özmen ve Sönmez, 2007). Buna göre değişim çevikliği yüksek bireylerin de değişim sürecinde çalışanları güdüleme, bu süreçte etkili görev dağılımları yapma ve herkesin değişim sürecine katılmasını sağlama gibi becerilere sahip olması da gerekmektedir.

Sonuç Çevikliği. Sonuç çevikliği kavramı, zor koşullar altında sonuç üreten, başkalarına normalin ötesinde performans göstermeleri için ilham veren, çevresine güven verebilen insanları tanımlamaktadır (Lombardo ve Eichinger, 2000). Ferry'e (2015) göre sonuç çevikliği yeni ve zorlu durumlarda olağanüstü sonuçlar sağlama eğilimini göstermektedir. Gravett ve Caldwell (2016) sonuç çevikliğini çoklu uygulanabilir çözümler üretmek ve mevcut değişkenler ve parametreler ile bu çözümlerden en iyisini seçmek şeklinde ifade etmektedir. Yazarlara göre birçok birey daha önce karşılaştıkları benzer durumlarla yüzleştiklerinde güçlü sonuçlar üretebilmektedir, ancak bu becerideki kilit nokta yeni ve zorlu durumlarda en iyi sonuçları hızlı bir şekilde ortaya koyabilmektir. Bir proje devam ederken engellerle karşı karşıya kalındığında, sonuç çevikliği olan kişi projeyi duraklatma düşmesine basabilmekte ve ilerlemeden önce engelleri giderebilmektedir. Ayrıca eğer bir çözüm makul değilse, bu kişiler panik yapmamakta ve başka bir uygun çözüm yolunu bulmaktadırlar. Bu durum, bir "B planına" sahip olmak ve tüm süreci veya sistemi çöpe atmak zorunda kalmadan yola devam edebilmek olarak da bilinmektedir (Gravett ve Caldwell, 2016). Görüldüğü gibi sonuç çevikliği özellikle zor ve yeni durumlarda etkili sonuç üretebilme ve bir engelle karşılaşıldığında başka bir çözüm yolu bulabilme becerisini ifade etmektedir.

Swisher ve diğerlerine (2013) göre bu kavram sadece sıkı çalışmak ve sonuçlara ulaşmakla ilgili değildir. Sonuç çevikliği yüksek olan bireyler, sıkı çalışmak için bir "yönlendirici" olarak çalışanları koordine edebilmekte ve çalışanların yollarına çıkan zorluk ve engellerle yüzleşerek hedeflerine ulaşmalarını sağlamaktadırlar. Başka bir

anlatımla sonuç çevikliği, bireyin ilk kez karşılaştığı veya zor bir durumda, tamamen kendi güdüsü ile ve ekipleri güdüleyerek sonuç alabilme derecesini tanımlamaktadır (Lim vd., 2017). Dolayısıyla sonuç çevikliği kavramının aynı zamanda hedeflenen sonuçlara ulaşabilmek için çalışanlara ilham vererek onları yönlendirebilme becerisini kapsadığı da söylenebilir.

Öğrenme Çevikliği Kavramına Yönelik Diğer Boyutlandırmalar

Literatürde Lombardo ve Eichinger'in (2000) dört boyutlu yapısının yanı sıra öğrenme çevikliğinin farklı şekillerde boyutlandırıldığı da görülmektedir. Örneğin Bedford (2011) öğrenme çevikliğini tek boyutlu bir yapı olarak incelemiştir. De Meuse vd. (2011) bu kavrama yukarıda bahsedilen boyutlar dışında öz-farkındalık boyutunu da ekleyerek kavramı beş boyutlu bir yapı olarak ele almıştır. Yazarlara göre öz-farkındalık ve insan ilişkilerinde çeviklik boyutları birbirlerinden ayrılmalıdır çünkü öz-farkındalıkta bireylere kendilerinden ve çevrelerinden ne kadar haberdar oldukları konusunda geribildirim sağlanması, bu boyutu insan ilişkilerinde çeviklik boyutundan ayırmaktadır. Daha sonra öğrenme çevikliği kavramını yeniden inceleyen De Meuse (2015) öğrenme çevikliğinin yedi farklı kavramsal boyutu olduğunu belirtmekte ve bu boyutlara özgü kişilerin sahip olduğu özellikleri Tablo 1'deki gibi özetlemektedir.

Tablo 1

De Meuse'un Öğrenme Çevikliği Kavramını Boyutlandırması

<i>Boyutlar</i>	<i>Boyutlara İlişkin Açıklama</i>
Bilişsel Bakış Açısı (Cognitive Perspective)	Bilişsel bakış açısına sahip bireyler eleştirel ve stratejik düşünmektedirler. Bu kişiler örgütsel durumlara üst düzey bakış açısıyla yaklaşır ve sadece bir ya da iki işlevsel bakış açısından ziyade çoklu girdilere odaklanırlar.
Kişilerarası Zekâ (Interpersonal Acumen)	Kişilerarası zekâsı yüksek olan bireyler çeşitli insanlar ile etkili etkileşim kurarlar, bu kişilerin motivasyonlarını, değerlerini ve hedeflerini, güçlü yanlarını ve sınırlarını anlarlar, onlara güven aşılarlar ve iyi performans göstermesi için onları güdülerler.
Değişime İsteklilik (Change Alacrity)	Değişime istekli bireyler değişimden hoşlanır, yeni fikirleri ve davranış biçimlerini öğrenmek için meraklı ve hevesli olurlar, yeni fikirlere açıktırlar ve işleri yaparken sürekli olarak yenilikçi (ve bazen riskli) yaklaşımlar ararlar.
Üstün Başarı Gösterme (Drive to Excel)	Zorlu kişisel ve örgütsel hedefleri belirleyen, her işin altından kalkabilen ve yeni ve test edilmemiş işlerde olağanüstü sonuçlar yaratan bireyler üstün başarı göstermiş olarak kabul edilir.
Öz İzlenim (Self Insight)	Öz izlenime sahip bireyler işleriyle ilgili olarak yeteneklerini, zayıf yönlerini, fikirlerini, değerlerini, duygularını ve kişisel hedeflerini bilirler.

(Devam ediyor)

Tablo 1 (Devam)

De Meuse'un Öğrenme Çevikliği Kavramını Boyutlandırması

Boyutlar	Boyutlara İlişkin Açıklama
Çevresel Farkındalık (Environmental Mindfulness)	Çevresel farkındalığa sahip bireyler dış çevrelerini dikkatlice gözlemler, yeni örgütsel görevlerde iş görevlerini ve gereksinimlerini değiştirmeye tamamen katılır, çevresel değişikliklere yargısız bir şekilde yaklaşır ve duyguları etkili bir şekilde ayarlarlar.
Geribildirim İsteklilik (Feedback Responsiveness)	Geribildirim istekli bireyler diğerlerinden gelen kişisel geribildirimleri dinler ve kabul ederler, bu geribildirimlerin yararlılığını özenle düşünürler ve daha sonra performans iyileştirme için düzeltici önlemler alırlar.

Tablo 1'den görüldüğü gibi De Meuse (2015) öğrenme çevikliğini bilişsel bakış açısı, kişilerarası zekâ, değişime isteklilik, üstün başarı gösterme, öz izlenim, çevresel farkındalık, geribildirim isteklilik şeklinde boyutlanmaktadır. Buna göre öğrenme çevikliğine sahip bireyler eleştirel düşünebilen, insanlarla etkili iletişim kurarak onları güdüleyebilen, değişime ve yeni fikirlere açık, zorlu ve karmaşık durumlarda olağanüstü sonuçlar üretebilen, kendi yetenekleri konusunda öz-farkındalığa sahip, kendini çevresel değişimlere karşı ayarlayabilen ve geribildirim almaya istekli kişilerdir. Burke ve diğerleri (2016) ise öğrenme çevikliğini yedi faktörlü bir yapı olarak ele almakta ve bu boyutlara yönelik kişisel özellikleri Tablo 2'deki gibi açıklamaktadırlar.

Tablo 2

Burke, Roloff ve Mitchinson'un Öğrenme Çevikliği Kavramı Boyutlandırması

Boyut	Açıklama
Geri bildirim Arama/İsteme (Feedback Seeking)	Öğrenme çevikliğinin ilk bileşeni, iş performansını iyileştirmek için geri bildirim alma isteğini içerir. Bireyler performansları hakkında geri bildirim isteyerek, işlerini nasıl yürüttüklerini iyice değerlendirebilir ve mevcut durumlarını gelecekteki hedeflerine göre karşılaştırabilirler.
Bilgi Toplama (Information Gathering)	Bu bileşen bazı yönlerden "kitap zekâsı" olarak düşünülebilir. Öğrenme çevikliği bireylerin güncel konular, eğilimler ve bilgiler ile ilgili sürekli güncel kalmasını gerektirir. Dolayısıyla öğrenme çevikliği yüksek bireylerin okuma eğilimi yüksek olmalıdır. Aynı zamanda bu bireyler eğitimlere ve konferanslara katılarak, daha fazla eğitim alarak ve profesyonel örgütlere üye olmak suretiyle kendilerini güncel tutabilirler.
Performans Riski Alma (Performance Risk Taking)	Öğrenme çevikliğinin bir diğer temel bileşeni, bilinmeyen toprağa girmeyi ve kendini yeni şeyler denemek için 'dışarıda' bırakmayı içerir. Öğrenme çevikliği yüksek bireyler risk almak için öncülerdir. Ancak bu riskler heyecan aramak için alınan riskler değil, fırsat doğuran risklerdir. Başarının garanti olmadığı ve aslında başarısızlığın bir olasılık olduğu durumlarda iş ve roller için gönüllü olurlar. Öğrenme çevikliği yüksek bireyler sürekli olarak öğrenirler ve kendilerini konfor bölgelerinin dışında tutarak güven kazanırlar.

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

Burke, Roloff ve Mitchinson'un Öğrenme Çevikliği Kavramı Boyutlandırması

Boyut	Açıklama
Kişilerarası Risk Alma (Interpersonal Risk Taking)	Öğrenmenin en zor, ama çoğu zaman en önemli kısmı yardım istemek, hataları kabul etmek ya da zor konular hakkında konuşabilmektir. Öğrenme çevikliği yüksek bireyler utanç, suçlama veya aşağılama korkularının öğrenmelerini engellemesine izin vermezler. Bunun yerine çoğu insanın tartışmaktan kaçındığı şeyler hakkında konuşarak derinlemesine tartışmak için cesurdurlar.
Deneme (Experimenting)	Neyin işe yarayacağını bulmaya çalışırken, çevik öğrenen bireyler genellikle yeni yaklaşımları denemek için bilimsel bir yöntem uygularlar. Verimliliği değerlendirmek için verileri kullanarak, nasıl çalışacaklarına dair planlar oluşturmak için kanıta dayalı sonuçlara ulaşırlar. Neyin işe yaradığı gibi neyin işe yaramadığını bulmak da aynı derecede önemlidir, bu nedenle “başarısızlık” bu bireyler tarafından genellikle daha iyi bir sonuca doğru adım atma basamağı olarak kabul edilir.
İşbirliği (Collaborating)	Günümüzün iş ortamında, hiç kimse tüm sorulara cevap veremez. Çevik öğrenen bireyler başkalarıyla çalışmaya olumlu bakmakta ve bilginin takımlar arasında kolayca paylaşıldığı olumlu çalışma ortamları yaratmaya çabalamaktadır. Çoğu durumda, konu hakkında başkalarının da düşüncelerini paylaşılmasını teşvik etmek için toplantılarda daha az konuşmaktadırlar.
Yansıtma (Reflecting)	Yeni deneyimlere sahip olmak deneyimsel öğrenmeyi garanti etmemektedir. Öğrenme çevikliği yüksek bireyler bunun farkındadırlar. Bu bireyler çevrelerinden geribildirimler isterler ve kendi varsayımlarını ve davranışlarını daha iyi anlamak için enerjilerini bilgilerini işlemeye harcarlar. Sonuç olarak, öğrenme çevikliği yüksek bireyler kendilerine, başkalarına ve sorunlarına daha derin bir bakış açısı sağlarlar.

Tablo 2’den görüldüğü gibi Burke ve diğerleri (2016) öğrenme çevikliğini; geribildirim arama, bilgi toplama, performans riski alma, kişilerarası risk alma, deneme, işbirliği ve yansıtma şeklinde yedi faktörlü bir yapı olarak ele almaktadır. Buna göre öğrenme çevikliği yüksek bireyler performansları hakkında geribildirim alan, kendilerini güncel tutabilen, risk almaya ve yeni şeyler denemeye istekli olan, hataları hakkında konuşarak bunları araştıran, kanıta dayalı karar veren, işbirliği içinde çalışan ve deneyimleri üzerinde düşünerek bunlar hakkında geribildirim alan bireylerdir. Böylece bu kişiler yeni olay ve sorunlarda daha derin bir bakış açısına sahip olabilirler.

Öğrenme Çevikliği Yüksek Bireylerin Özellikleri

Literatürde öğrenme çevikliği yüksek bireylerin bazı özellikler bakımından diğer bireylerden farklılık gösterdiği vurgulanmaktadır. Buna göre öğrenme çevikliği yüksek bireyler, gelişmek için fırsatlar arayarak, çalışmalarlarıyla ilgili geribildirim isteyerek ve

Çalışma ve kariyerleri ile ilgili sürekli değerlendirme yaparak öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olma eğilimindedir. Bu bireyler hızlı öğrenirler, yeni çözümler denemek için kendilerine güvenirler ve yeni bilgilerini farklı durumlara uygularlar (Cavanaugh ve Zelin, 2012). McCauley'e (2001) göre deneyimlerden öğrenen bireyler güçlü bir öğrenme oryantasyonuna sahiptir ya da bu bireylerin yaşamı bir dizi öğrenme fırsatı olarak görme eğilimleri vardır. Yazar bu bireylerin deneyimleri üzerine düşündüklerini, fırsatlara ve yaklaşımlara eleştirel bakabildiklerini belirtmektedir. Ayrıca bu bireyler yeni fikirlere ve fırsatlara açıktırlar.

Lombardo ve Eichinger (2000) ğrenme evikliği yüksek bireylerin karmaşık sorunlardan ve yeni deneyimlerden hoşlandıklarını, bu sebeple deneyime daha fazla sahip olduklarını ve deneyim elde etmek için gönüllü olduklarını, deneyimlerini anlamaya ilgi duydukları için onlardan daha fazla yararlandıklarını ve bu sebeple de daha iyi performans sergilediklerini ifade etmektedir. Roach (2015) ise öğrenme evikliği yüksek bireylerin değişen koşulları ve farklı (az rastlanan) iş sorunlarını hızla inceleyebilecek, anlayabilecek ve bunları analiz edebilecek bir yeteneğe sahip olduklarını belirtmektedir. ğrenme evikliğine sahip bireyler öğrendikleri dersleri hızlı ve esnek bir şekilde uygulayabilirler. Burada hız kelimesi hızla yeni görevlere, insanlara ve ortamlara alışabilmeyi ifade ederken, esnek kelimesi süreci kolayca değiştirebilmeyi ve durumun koşullarına uyum sağlayabilmeyi belirtmektedir (Burke vd., 2016). Aslında ğrenme çevikliğine yönelik her model, öğrenme çevikliğine sahip bireylerin öz farkındalığa sahip olma, açık ve faydalı geri bildirim sağlayan ilişkiler kurma, yeni şeyler öğrenmek için deneme yapma, değişime açık olma, rahatsızlığın/sıkıntıların getirdiği değişim ile başa çıkabilme, karmaşıklığı tolere edebilme ve yeni durumlara aktarabilmek için bağlantılar kurarken durumları analiz etme gibi becerilere sahip olduğu konusunda hemfikirdir (Howard, 2017). Setili (2015) ise evik liderlerin 11 ortak özelliğe sahip olduğunu belirtmekte ve bu özellikleri şu şekilde özetlemektedir:

- Hızlı ve akılcı kararlar verme ve uygulama sırasında ğrenme
- Değişime açıklık ve farklı düşünmeyi cesaretlendirme
- Akılcı bir örgüt yapısı benimseme ve çalışanlarına sevdikleri işleri yapmalarını sağlama
- Risklere açık olma ve riskleri yönetme
- Amaçlanan/tasarlanan geleceğin resmini izme
- İşbirliğini kolaylaştırma

- Kontrollden vazgeçme
- Geribildirim döngüleri oluşturma
- Deneyler/Denemeler yapma
- Neyin olacağını tahmin etme
- İşlerin güçlendirilmesi ve yinelenmesi

Görüldüğü gibi öğrenme çevikliği yüksek bireyler hızlı kararlar verebildiği gibi işbaşında öğrenmeye ve değişimlere açık, risk almaktan çekinmeyen, geleceği öngörebilen, işbirliği oluşturan, geri bildirimleri önemseyen ve yeni şeyler denemeyi seven kişilerdir. Bunun yanı sıra bu kişilerin öngöruları yüksek olduğu için gelecek tahminleri de güçlüdür.

Hallenbeck (2016) ise öğrenme çevikliği yüksek olan bireylerin, diğer çalışanlardan bir dizi özellik açısından önemli ölçüde farklılaştığını belirtmektedir. Yazara göre öğrenme çevikliği yüksek olan bireyler; özellikle, meslektaşlarından daha iyi performans göstermekte, yeni bilgileri daha hızlı öğrenmekte, etkili iletişimi nasıl kuracağını bilmekte, küresel olarak çalışmaya daha iyi uyum sağlamaktadır. Dolayısıyla bu bireyler örgütte daha sık terfi almaktadır ve bu bireylerin başarısız olma olasılıkları daha düşüktür. De Meuse ve diğerleri (2010) ise öğrenme çevikliği yüksek bireylerin anahtar özelliklerini her boyut açısından değerlendirmektedir. Bu özellikler Tablo 3'te özetlenmektedir.

Tablo 3

Öğrenme Çevikliği Yüksek Bireylerin Boyutlara Göre Özellikleri

<i>Öğrenme Çevikliği Boyutu</i>	<i>Özellikler</i>
Zihinsel Çeviklik	Meraklı
	Sorunların ana sebebini bulan
	Belirsizlik ve karmaşıklık durumlarında rahat
	Benzer ve zıt durumları kolayca bulan
	Geleneksel bilgeliği sorgulayan
	Zor sorunlara çözümler bulan
	Geniş ilgi ve okuma alanına sahip
İnsan İlişkilerinde Çeviklik	Açık fikirli ve hoşgörülü
	Öz-farkındalığa sahip
	Fikir farklılıklarında ve çeşitliliğinde rahat olan
	Birçok rolü aynı anda oynayabilen
	Başkalarını anlayan
	Başkalarına başarılı olmaları için yardım eden
	Politik olarak çevik
	Çatışmayı yapıcı bir şekilde ele alan
	Çok yetenekli iletişimci

Tablo 3 (Devam)

Öğrenme Çevikliği Yüksek Bireylerin Boyutlara Göre Özellikleri

<i>Öğrenme Çevikliği Boyutu</i>	<i>Özellikler</i>
Değişim Çevikliği	Yeni şeyleri denemeyi ve tecrübe etmeyi seven Zorlukları kolayca kabul eden Sorumluluk ve hesap verebilirliği kabul eden Eski fikirlere yeni bakış açısı getiren
Sonuç Çevikliği	Yüksek performanslı takımlar kuran Sıra dışı durumlara karşı hedefleri başarabilen Görevleri yerine getirmek için muazzam bir güdüye sahip Çok esnek ve uyarlanabilen Kişisel hazır bulunuşluğa sahip

Kaynak: De Meuse vd., 2010, s. 125.

Tablo 3'te görüldüğü gibi zihinsel çevikliğe sahip bireyler meraklı kişilerdir, bu kişiler bir sorunla karşılaştıklarında sorunun ana sebebini bulmaya çalışmakta, belirsizlik ve karmaşık durumlarda daha sakin kalabilmekte, benzer ve zıt durumlarla karşılaştıklarında bu durumları kolayca tespit edebilmekte, geleneksel bilgeliği sorgulamakta, zor sorunlara çözüm bulabilmekte ve geniş ilgi alanına sahip olmaktadır. İnsan ilişkilerinde çevik olan bireyler açık fikirli ve hoşgörülüdür, öz farkındalığa sahiptirler, fikir farklılığı veya çeşitliliği olan ortamlarda rahatlardır, birçok farklı rolü aynı anda oynayabilmekte, başkalarını anlayabilmekte, başkalarına başarılı olmaları için yardım etmekte, politik olarak çevik, çatışmaları yapıcı bir şekilde çözebilen yetenekli bir iletişimcidirler. Değişim çevikliği yüksek bireyler yeni şeyleri denemeyi ve tecrübe etmeyi sevmekte, zorlukları kolayca kabul etmekte, yapılanların sorumluluğunu alabilmekte, hesap verebilirliği kabul etmekte ve eski fikir ya da sorunlara yeni bakış açıları getirebilmektedir. Sonuç çevikliğine sahip bireyler ise örgütte yüksek performanslı takımlar kurabilen, sıra dışı durumlarda bile hedeflerini gerçekleştirebilen, görevlerini yerine getirmek için yüksek güdüye sahip, kişisel hazır bulunuşlukları yüksek, çok esnek ve uyarlanabilen kişilerdir.

Öğrenme Çevikliğini Geliştirme

Örgüt yaşamında yeni ve yabancı bir durumla karşı karşıya kalındığında, mevcut ve rutin davranışlar yetersiz kalabilir. Amato ve Molokhia (2016) örgütlerin değişen zamanda başarılı bir şekilde ilerlemeleri için öğrenme çevikliği becerisi yüksek liderlere ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Özellikle iş ortamı daha karmaşık ve dinamik hale

geldiğinde, öğrenme çevikliğinin, bireylerin uzun vadeli başarısı için daha da önem kazandığı belirtilmektedir (Dai vd., 2013). McCrea-Dastur (2013) benzer şekilde deneyimlerinden öğrenen bireylerin kariyerleri boyunca daha fazla başarılı olma eğiliminde olduğunu dile getirmektedir. Ona göre bunun nedeni kariyerlerinde başarısız olan kişilerin birçoğu hatalarını kabul etmemekte ve bu hatalardan ders çıkarmamaktadır. Oysa öğrenme çevikliği yüksek bireyler hesap verebilirliği kabul etmekte, çatışmaları yapıcı ve savunmacı olmayan bir yaklaşımla ele almakta ve başarı için kendilerine daha fazla fırsat vermektedirler. Bu nedenle günümüzün değişen dünyasında liderlerin sahip olması gereken önemli niteliklerden biri öğrenme çevikliği olarak görülmektedir. Dolayısıyla çalışanların öğrenme çevikliğinin geliştirilmesi örgütler açısından önem taşımaktadır.

Swisher (2013) bazı işlerin yüksek öğrenme çevikliğine ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Yazara göre bu işlerin ortak özellikleri şunlardır:

- İşin yeni fikir, yeni düşünme biçimleri gerektirmesi,
- İşin hızlı değişen bir alanda bulunması, işin geleceğinin tam olarak tanımlanamaması veya acil olarak ortaya çıkması,
- İşin önemli uyarlamaya/düzelteye (fixing) ihtiyaç duyması,
- İşin stratejik düşünmeyi, strateji geliştirmeyi gerektirmesi,
- İşin güçlü teknik yardımla desteklenmesi,
- İşin politik anlayışı gerektirmesi,
- İşin değişime dayalı olması.

Yukarıdaki maddeler incelendiğinde özellikle yeni fikirlerin üretilmesine ihtiyaç duyulan alanlar; değişkenlik gösteren bir alanda bulunan veya kendisi sürekli değişim gösteren bir yapıya sahip olan, stratejik düşünme, strateji geliştirme ve politik anlayış gibi becerileri gerektiren işlerdir. Bu alanlarda yüksek öğrenme çevikliğine sahip yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrenme için çalışanlara verilen her fırsat, çalışanların bilgilerini güçlendirmelerine ve bu bilgileri diğer görev ve durumlara aktarabilme yeteneklerini geliştirme şansı vermektedir. Daha spesifik olarak örgütler, geri bildirim almak ve bunları yansıtmak için fırsatlar (örneğin; 360 derece geri bildirim sistemleri, koçluk ve danışmanlık programları, eğitim ve geliştirme girişimleri) sunarak, çalışanlarının öğrenme çevikliğini geliştirmelerine kolayca yardımcı olabilir ve kendi gelişimlerini takip etmeleri için onları cesaretlendirebilir. Çalışanlara, bu tür öğrenme türlerinden her

birine katılmaları ve uygun çıktılarla eylemlerinin sonuçlarını anlamaları için fırsatlar vermek, işyerinde daha çevik/hızlı öğrenmelerine yardımcı olabilir. Çalışanın öğrenme, deneyim ve yansıtma şansı ne kadar artarsa, çalışanların yeni becerilerini farklı meslek kollarına ve zorluklarına uygulayabilme potansiyelleri daha fazla olacaktır (Pathak, 2015). Korn Ferry yönetici danışmanlık şirketinin yönetici ortaklarından Brigitte Morel-Curran öğrenme çevikliğini geliştirme konusunda, bireylere mentorluk görevi vererek örgütün çeşitli noktalarına dokunmalarını sağlamanın, pilot çalışmalarda veya değişim sürecinde oluşturulan takımlarda önemli roller vermenin bu bireylerde öğrenme çevikliği potansiyelini arttırdığını ifade etmektedir (Laleli, 2015). Amato ve Molokhia (2016) da benzer şekilde örgütlerin koçluk ve mentorluk gibi uygulamalar yoluyla çalışanlarının öğrenme çevikliğini geliştirebileceğini belirtmektedir.

Derue ve diğerleri (2012) öğrenme çevikliğinin nasıl ortaya çıktığını ya da geliştiğini incelerken bağlamsal ve çevresel faktörleri de ele alarak daha bütünsel bir bakış açısı sağlamışlardır. Buna göre bireylerin maruz kaldığı deneyimin özellikleri ve öğrenmeye yönelik kültür ve iklim de öğrenme çevikliği üzerinde önemli etkiye sahiptir. Deneyimlerin zorlayıcılık derecesi ve karmaşıklık düzeyi arttıkça, bireylerin entelektüel esneklik sergileme derecesi artacak ve bu durum daha fazla öğrenme fırsatı yaratacaktır. Ayrıca bireyin öğrenmeye ve bilgi paylaşımına odaklanabilmesi için kendini psikolojik olarak güvende hissettiği bir iklimde olması da önemlidir. Benzer şekilde bireylerin hatalarından öğrenebilmesi için cezalandırıcı bir kültürün olmaması da gereklidir. Dolayısıyla çalışanların öğrenme çevikliğini geliştirmede bu faktörlerin de göz önünde bulundurulması öğrenmeyi destekleyici örgüt kültürünün yaratılması anlamlı olacaktır. Ayrıca bireylerin maruz kaldığı veya onlara sunulan deneyimler de öğrenme çevikliklerini geliştirmede önemli bir role sahiptir. McCauley (2001) gelişimsel deneyimlerin yöneticilere öğrenme fırsatı sağladığını belirtmektedir. Bu fırsatlar resmi eğitim programları ve eğitim etkinlikleri olabilir, ancak bu deneyimlerin çoğunun işte gerçekleştirilen tayinler, başkalarıyla kurulan ilişkiler ve karşılaşılan zorluklar yoluyla gerçekleştiği yazar tarafından vurgulanmaktadır.

Hallenbeck (2016) deneyimlerin üç yönünün öğrenmeyi daha değerli hale getirdiğini belirtmektedir. Bunlardan ilki deneyimin miktarıdır. Ne kadar çok sayıda farklı öğrenme deneyimi kazanılırsa, öğrenme için o kadar fazla "hammadde" sağlanmış olur. Başka deyişle deneyim ne kadar çok olursa potansiyel öğrenme için o kadar iyidir. İkincisi, deneyimin kalitesi veya zenginliğidir. Tüm öğrenme deneyimleri eşit değildir. Yenilik, karmaşıklık ve yüksek risk gibi özelliklere sahip deneyimler, tanıdık, basit ve

düşük riskli olanlardan daha fazla öğrenme fırsatı sunmaktadır. Üçüncüsü, deneyim çeşitliliğidir. Başarı için farklı beceriler gerektiren yeni durumlarla ne kadar çok karşılaşılırsa, potansiyel olarak o kadar çok şey öğrenilebilir. Özetle deneyimin niceliğinin, kalitesinin ve çeşitliliğinin öğrenme çevikliği açısından çok önemli olduğunu, deneyimin tek başına yeterli olmadığını anlamak önemlidir. Yazar ayrıca bireylerin öğrenme çevikliklerini geliştirmek için, kaliteli ve farklı birçok deneyim aramaya ihtiyaçları olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda 15 farklı deneyim türü olduğunu vurgulayan Hallenbeck (2016) bu deneyimlerin bireylerin kendi sınırlarını genişletmelerine, risk almalarına ve sonuçlara rehberlik etmek için önceki deneyimlerden edinilen bilgileri araştırmasına izin verdiğini savunmaktadır. Bu deneyim türleri yazar tarafından aşağıdaki şekilde belirtilmektedir (s. 22-23):

- Talepkâr ve destekleyici olan patron veya üstler ile çalışmak,
- Düşük performans gösteren bir birimi veya örgütü düzenlemek ve durumu tersine çevirmek,
- Terfi/promosyon almadan fazladan sorumluluk almak,
- Örgüt içinde yatay yer değişikliği yapmak,
- Yeni bir şey yaratarak yeni bir inisiyatifin parçası olmak,
- İşyerinin dışında liderlik rolünü oynamaya dair kişisel deneyime sahip olmak,
- Bir bütçe veya finansal krizle uğraşmak,
- Örgütler arasında bir ortaklık veya ortak girişim oluşturmak,
- Etik ikilemler,
- Örgütü etkileyen bir hata yapmak,
- Başka bir ülkede yaşamak veya çalışmak,
- Bir kariyer başarısızlığı (setback),
- Zor insanlarla ilgilenmek,
- Geribildirim veren bir mentor olarak hizmet vermek ve koçluk yapmak,
- İleri düzey kurs veya eğitim almak.

Öğrenme çevikliğini geliştirmenin bir diğer yolu ise çalışanlara yeni roller verildiğinde, onlara mümkün olduğunca çok sayıda farklı eğitim deneyimi sunmaktır. Bu durum, çalışanların alışılmışın dışında düşünmeye başlamasına ve sorunlara tek bir çözümle yaklaştıklarında daha rahatsız olmalarına yol açmaktadır. Ancak en önemlisi örgütte çalışanlarının öğrenme çevikliği yeteneklerini kullanmalarını özendiren ve

destekleyen bir örgüt ortamı sağlanmalıdır. Aksi takdirde, çalışanların bu özelliklerini sergileme ihtimalleri oldukça düşüktür (Cavanaugh ve Zelin, 2012).

Roach (2015) ise öğrenme çevikliğinin gelecekteki başarıyı ölçmek için kullanıldığına, dolayısıyla öğrenme çevikliğine üniversitelerin de yüksek düzeyde önem vermesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Özellikle sınıflarda uygulanmak üzere deneyimsel öğrenme etkinlikleri tasarlamak, öğrencilerin vazgeçilmez olarak görülen ek iş becerilerini geliştirmek için bir fırsat sunmaktadır. 21. yüzyılın işverenlerin çevik öğrenen ve bazı deneyimsel öğrenme görevlerini tamamlamış olan adaylara yönelik bir ilgisi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, yükseköğretim kurumlarının mezunlarını en iyi şekilde nasıl hazırlayacaklarını düşünmeleri gerekmektedir (Roach, 2015). Öğrenme çevikliği gelecekteki yönetici başarısının bir göstergesi olarak kabul gördüğünden, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki en başarılı üniversitelerin eğitim programlarında bu kavram yer almaya başlamıştır (Swisher, 2013).

Anlaşılabacağı üzere çalışanların öğrenme çevikliklerini geliştirmek örgüt yaşamında önemlidir. Ancak bu gelişimi doğru bir şekilde yönetebilmek için öncelikle çalışanların öğrenme çevikliği düzeylerinin belirlenmesi anlamlı olacaktır. Çalışanların öğrenme çevikliğine ilişkin eksikleri tespit edildikten sonra yukarıda bahsedilen uygulamalarla onları desteklemek örgütlerin başarıyı yakalamalarına yardımcı olabilir.

Örgütsel başarıya ulaşmada son zamanlarda çalışanlardan beklenen bir diğer önemli beceri yaratıcılıktır. Özellikle yeni ve yabancı bir durumla karşı karşıya kalındığında mevcut rutin davranışların yetersiz kaldığı da dikkate alındığında hem yaratıcılık hem de öğrenme çevikliği önemli ve geliştirilmesi gereken beceriler olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın bir diğer konusunu yönetsel yaratıcılık becerilerini oluşturmaktadır.

Yaratıcılık

Yaratıcılık kavramı Latince “creare” olarak ifade edilen yaratmak sözcüğünden türemiştir. Bu sözcük “yapmak, üretmek, büyümesini sağlamak” anlamına gelmektedir. Bir şey yaratıldığında var olur ve bu demektir ki o, yeni bir şeydir (Leski, 2017). Ayrıca sözcüğün anlamında devingen, dirik bir süreç olma niteliği de yer almaktadır (San, 2004). Literatürde yaratıcılık kavramının tanımına ilişkin bir fikir birliği olduğunu söylemek güçtür. Amabile ve diğerleri (1996, s. 1155) yaratıcılık kavramını “herhangi bir uzmanlık alanında yeni ve faydalı fikirlerin üretilmesi” olarak ifade etmektedir.

Başka bir tanımda yaratıcılık “yeni bir fikir, süreç veya ürün ortaya çıkarma yeteneği” olarak belirtilmektedir (Reisman, 2013, s. 10). Piirto (2011, s. 1) yaratıcılık kavramını kısaca “yeni bir şeyler yaratma” olarak tanımlamakta ve yenilik için yaratıcılığı bir ön koşul olarak görmektedir. Yaratıcılık ister bir inovasyon, kâr, kalite, bilgi isterse başka bir istenen sonuç olsun yaratıcı bir sonuç üretmek için bir birey, grup veya örgüt tarafından gerçekleştirilen etkinliktir (DeGraff ve Lawrence, 2002). Shalley, Gilson ve Blum’a (2000) göre de yaratıcılık, bireysel olarak veya bir arada çalışan bir grup tarafından yeni ve kullanışlı fikir, süreç veya prosedürlerin üretilmesini, kavramsallaştırılmasını veya geliştirilmesini içermektedir. Landau (1974; Akt. San, 2004) tarafından ise bu kavram daha önce kurulmamış ilişkiler arasında bağlantılar kurabilme, bu sayede yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantılar, deneyimler, fikirler ve ürünler ortaya koyabilme becerisi olarak ifade edilmektedir. Görüldüğü gibi yaratıcılık genel olarak birçok yazar tarafından yeni bir düşünce veya ürün üretme yeteneği olarak ele alınmaktadır.

Kanematsu ve Barry (2016) yaratıcılığın sadece yeni bir fikir ve ürün üretmeyi değil, mevcut işleri, hedefleri ve fikirleri yeni amaçlar için farklı şekillerde birleştirmeyi de içerdiğini söylemektedir. Diğer bir deyişle yaratıcılık kavramı sadece yoktan yeni bir fikrin ya da ürünün üretilmesini değil, var olan fikirlere daha önceden düşünülmemiş, farklı bakış açılarıyla yaklaşarak bu fikirleri geliştirmeyi de içermektedir. Başka bir ifadeyle yaratıcılık bilinenlere/kurallara dayalı olmayan bir düşünmedir (Balcı, 2010). Bu açıdan yaratıcılık alışlagelmiş şeylere yeniden bakmayı ve onları yeniden düşünmeye istekli olmayı içeren bir yaklaşım olarak görülmektedir (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2020). Dolayısıyla yaratıcılık iş problemlerine yaratıcı çözümler getirmeyi, yaratıcı iş stratejileri oluşturmayı veya iş süreçlerinde, araçlarında ve örgüt yapılarında yaratıcı değişiklikler yapmayı da içerebilmektedir (Hui Ying, 2008). Görüldüğü gibi yaratıcılık kavramı sadece yeni bir ürün ortaya koymayı değil, mevcut bir fikri veya sistemi farklı şekillerde tasarlayarak yaratıcı değişiklikler yapmayı da kapsamaktadır.

Yaratıcılık ayrıca literatürde bir süreç olarak da ele alınmaktadır. Guilford’a (1968) göre yaratıcılık eş ve zıt anlamları birlikte düşünme, ardından verileri akla uygun bir şekilde düzenleme, esnek düşünerek problemi çözme ve bütün bu sürecin sonunda ortaya özgün bir ürün koyma yetisidir. Mumford, Hester ve Robledo (2012, s. 4) tarafından ise yaratıcılık “problemlere zekice, orijinal ve iyi kalitede çözümler üretmek” olarak tanımlanmaktadır. Kuhn (1988; Akt. Barnes, 1997, s. 4) da benzer şekilde yaratıcılığı “sorunun fırsat haline getirilmesi, yeni fikirlerin ve yaklaşımların

güçlendirilmesi süreci” olarak belirtmektedir. Torrance (1969; Akt. Craft, 2001) ise yaratıcılığı bir problemi algılama, olası çözümleri araştırma, hipotez oluşturma, hipotezi test etme, değerlendirme ve sonuçları başkalarına iletme süreci olarak görmektedir. Ancak yazar, bu sürecin özgün fikirleri, farklı bakış açılarını, kalıp dışına çıkmayı, fikirleri yeniden birleştirmeyi veya fikirler arasında yeni ilişkiler oluşturmaya da kapsadığını belirtmektedir. Bu tanımlar yaratıcılığı bir süreç olarak değerlendirmekte ve ürüne ya da sonuca odaklanmak yerine sürece odaklanmaktadır.

Bu bilgiler ışığında yaratıcılık kavramını literatürde yeni bir ürün üretilmesi olarak değerlendirenler olduğu gibi, mevcut yapılarda yaratıcı değişiklikler yapmayı da içerdiğini öne sürenler ve bir süreç olarak ele alanlar bulunmaktadır. Öyleyse yaratıcılığın sadece yeni bir fikir üretmenin ötesinde var olan fikirleri farklı bakış açılarıyla ele alarak geliştirmeyi, sorunlara alışılmışın dışında çözümler getirmeyi ve mevcut durumları/süreçleri kalıpların dışına çıkararak faydalı bir şekilde değiştirmeyi de içeren bir süreç olarak ifade etmek mümkündür.

Yaratıcılık ve Yenilik

Literatürde yaratıcılık ve yenilik kavramlarının kimi zaman birbirlerinin yerine kullanıldığı görülse de bazı yazarlar bu iki kavramı birbirinden ayırmaktadır. Örneğin Amabile ve diğerlerine (1996) göre yaratıcılık bireysel düzeyde üretilen ürünlere ve fikirlere atıfta bulunurken, yenilik ise bu fikirlerin örgüt düzeyinde başarılı bir şekilde uygulanmasını ifade etmektedir. Buna göre yaratıcılık yenilik için gerekli ve öncül bir etmendir (Mostert, 2007). Ancak her ne kadar yaratıcılık yenilik için gerekli olsa da yeterli bir şart değildir. Başarılı yenilik uygulamaları, örgütteki yaratıcı fikirlerden ortaya çıkabileceği gibi aynı zamanda teknoloji transferi gibi başka yerlerden gelen fikirlerden de oluşabilmektedir (Amabile vd., 1996).

Anderson, Potočnik ve Zhou (2014) işyerinde yaratıcılığı ve yeniliği bir şeyler yapmanın yeni ve farklı yollarını geliştirmek ve tanıtmak için yapılan girişimlerin süreci, sonuçları ve ürünleri olarak görmektedir. Yazarlara göre bu sürecin yaratıcılık aşaması fikir üretme anlamına gelmekte iken yenilik daha iyi süreçlere, uygulamalara veya ürünlere yönelik fikirlerin uygulanmasını kapsayan bir sonraki aşamaya işaret etmektedir. Diğer bir ifadeyle yaratıcılık, yeni bir şey ortaya çıkarma ve oluşturma aşamasını, yenilik ise bu yeni durumu uygulama alanına koymayı ifade etmektedir (Yıldırım, 2007). Ancak birey sadece bir ürün üretmek için değil, herhangi bir değerli

sonuç üretmeye yönelik de yaratıcılık uygulayabilmektedir. Aslında koşullarınıza bağlı olarak, yaratıcılığın diğer sonuçları yeni ürün ve hizmetlerden daha değerli bile olabilir. Örneğin, sadece bir alev evinizi ısıtabilir, etinizi güvenle pişirebilir, arabanızın motorunu güçlendirebilir veya bir mum ışığıyla odanızı aydınlatabilir. Diğer bir ifadeyle, yaratıcılık çok farklı şeyler üretebilir ve yenilik bunlardan sadece bir tanesidir (DeGraff ve Lawrence, 2002). Yaratıcılık ve yenilik arasındaki farklar Tablo 4'te belirtilmektedir.

Tablo 4

Yaratıcılık ve Yenilik Arasındaki Farklar

<i>Yaratıcılık</i>	<i>Yenilik</i>
• Yeni ve yararlı fikirler üretme ile ilgilidir. • Farklı düşünceler önemlidir. • Fikirler radikaldir. • Fikir üretiminde bireysel çalışma daha fazladır. • Yenilik, rekabetçilik ve yatırımın geri dönüşüne önderlik eden süreçler için bir girdidir. • Yaratıcı çalışma, alışılmış düşünce tarzından farklılaşmayı gerektirir. • Yaratıcılık orijinal fikir üretmeyle ilgilidir. • Yaratıcılıkta düşünce süreci dikey hareket eder, yapılandırılmış düşünme tarzından ziyade dağınık, çağrışımlı ve simgeseldir. • Dikey hareket, mantıklı ve ardışık ikincil süreç düşünmeden ziyade, bilinçsiz özellik gösteren birincil süreç düşünmeyle ilgilidir.	• Yaratıcı fikirlerin seçilmesi ve uygulanması ile ilgilidir. • Bir noktaya yönelik düşünce önemlidir. • Yenilik çalışmaları gelenekseldir. • Örgütsel çalışma daha fazladır. • Örgüt, müşteriler ve toplum için bir çıktıdır. • Yenilikçi çalışma var olan unsurların yeni çeşitlerine ulaşmak için geleneksel alışılmış yolları kullanır. Yenilik basamakları adım adım ilerler, dev bir adım veya başarı içermez. • Yenilik daha önce bilinen bir süreç ya da yöntemle oluşturulur. • Yenilikçiler yatay düşünce sürecini kullanırlar. Yatay düşünce geçmiş deneyim ve kıyas yoluyla çalışır, doğrusal ve ardışık muhakeme çok yaygındır. • Yenilik daha düşük coşku ve endişeyi içerir.

Kaynak: Kale, 2010, s. 13.

Tablo 4'ten görüldüğü gibi yaratıcılık ve yenilik kavramları birbiriyle ilişkili ancak birbirinden farklı anlamları temsil etmektedirler. Yaratıcılık kavramı yeni ve faydalı fikirler üretmeyi ifade ederken, yenilik bu yaratıcı fikirlerin seçilmesini ve uygulanmasını belirtmektedir.

Yaratıcılık Düzeyleri

Literatürde yaratıcılık kavramı; bireysel, grup ve örgütsel olmak üzere üç düzeyde incelenmektedir. Bu üç düzey alt başlıklar altında kısaca açıklanmaktadır.

Bireysel Yaratıcılık. Bireysel yaratıcılık görüşüne göre yaratıcılık biliş dayalı bir niteliktir ve bir bireyin yaratıcı düşünme ve fikir üretme becerisini ifade etmektedir (Nisula, 2013). Bireysel düzeyde yaratıcılık, çalışanların zekâ ve üstün yetenek gibi normal özelliklerle ya da problem çözme gibi kazanılmış becerilerle çalışmalarını geliştirmek için yaratıcı ve yeni yollar keşfetmeleri anlamına gelmektedir (Al-Sour ve Al-Owedi, 2013). Yaratıcılığı bir kişilik özelliği olarak inceleyen çalışmalarda yaratıcılık kavramı, bireylerin farklı miktarlarda sahip oldukları ve içinde bulunan duruma göre az ya da çok miktarda ortaya çıkmaya elverişli bir özellik olarak ele alınmıştır (Çoban, 1999).

Bireysel yaratıcılık üzerine yapılan tarihsel çalışmaların çoğu bireysel farklılıklar üzerine odaklanmıştır. Bu kapsamda araştırmacılar ilk olarak, belirli bir kişilik faktörünün veya bir akıl türünün yaratıcılık üzerinde bir fark yaratıp yaratmadığını belirlemek için ünlü yaratıcı bireylerin biyografileri ve otobiyografileri üzerinde çalışmışlardır (Shalley ve Zhou, 2008). Örneğin Bentley (1996) dünya çapında yaratıcılıklarıyla tanınmış insanların özelliklerini göz önüne alarak, yaratıcı bireylerin ortak özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Yaratıcı bireyler, diğer insanlarla konuşmaktan ve beraber olmaktan zevk almaktadır.
- Yaratıcı bireyler pes etmezler ve motivasyonlarını canlı tutmayı bilmektedirler.
- Yaratıcı bireyler, tarihe geçmelerini sağlayan şeyleri başarabilmek için belli bir alanda uzun ve zorlu bir yol katetmişlerdir.
- Yaratıcı bireylerin geçmişteki deneyimleri, araştırma ve deney yapma konusunda büyük bir özgürlükle doludur.
- Yaratıcı bireylerin iyi bir mizah anlayışları bulunmaktadır.

Ancak yaratıcılıktaki bireysel farklılıklar üzerine yapılan çalışmaların çoğunluğu sıradan bireylere odaklanmıştır. Bu çalışmalarda hangi özelliklerin yaratıcılığı sergileyen biriyle ilişkilendirilmesinin daha muhtemel olduğunu belirlemek için

bireylere zekâ, kişilik ve yaratıcılık testleri uygulanmıştır. Ayrıca bazı araştırmacılar (Barron ve Harrington, 1981; Gough, 1979; MacKinnon, 1962; Torrance ve Khatena, 1970) ise yaratıcı üretimle ilgili kişilik özelliklerini tanımlamaya çalışmıştır. Tüm bu araştırmalar yaratıcı olmakla ilişkili bireysel farklılıklar hakkındaki bilgilere katkıda bulunmuştur (Akt. Shalley ve Zhou, 2008).

Grup Yaratıcılığı. Yaratıcı bir ürün görüldüğünde, genellikle bu ürünü tek bir kişinin yarattığı varsayılmaktadır. Ancak yaratıcı birçok ürün gruplar, örgütler veya toplumlar tarafından ortaya konulmaktadır (Sawyer, 2006). Örgütler, ortak bir hedef doğrultusunda çalışmak üzere bir araya gelen bireylerin oluşturduğu gruplardan meydana gelmektedir (Gupta ve Banerjee, 2016). Paulus'un (2008) da belirttiği gibi birçok örgütsel faaliyet gruplar veya takımlar tarafından ortaya konulmaktadır. Bu nedenle örgütsel bağlamda grup yaratıcılığı daha anlamlıdır (Gupta ve Banerjee, 2016).

Grup düzeyinde yaratıcılıkta en iyi grup performansı yaratmak için fikirleri uygulamak üzere birbirleriyle işbirliği yapan bireyler bulunmaktadır (Al-Sour ve Al-Owedi, 2013) ancak grup yaratıcılığı, farklı bireylerin yaratıcılığının toplamından daha fazlasını ifade etmektedir (Backström ve Söderberg, 2016). Örneğin bir caz performansı, davulcu, bas gitarist, piyanist ve saksafoncu gibi tüm caz topluluğu tarafından ortaya konulmaktadır. Performans, işbirliği içinde çalışan dört kişinin etkileşiminden kaynaklanmaktadır. Böyle bir performansın tek ve yalnız bir kişi tarafından yaratılmasına imkân yoktur. Elbette, davulcunun ya da saksafoncunun bireysel yaratıcılığından bahsedilebilir ama aynı zamanda grubun yaratıcılığından bahsetmek de mümkündür. Burada söz edilen grup yaratıcılığı tıpkı grup performansı gibi, bireysel üyelerin yaratıcı yeteneklerinin basit bir toplamı değildir, parçalarının toplamından daha büyüktür. Ayrıca bir grupta bazı müzisyen kombinasyonları iyi çalışırken, diğerleri çalışmayabilir ya da aynı davulcu bir grupta mükemmel görünebilirken, diğerinde oldukça vasat olabilir. Bu nedenle grup yaratıcılığı açıklanırken odağı sadece bireysel yaratıcılıkla sınırlamamak; grup dinamiklerini de göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Sawyer, 2006).

Örgütsel Yaratıcılık. Örgütsel yaratıcılık, “karmaşık bir sosyal sistemde birlikte çalışan bireyler tarafından değerli, faydalı ve yeni bir ürün, hizmet, fikir, prosedür veya sürecin oluşturulması” şeklinde tanımlanmaktadır (Woodman, Sawyer ve Griffin, 1993,

s. 293). Bir örgütün bütün süreç ve birimlerinde bütünsel bir halde yaratıcı düşüncenin uygulanması olarak ifade edilen örgütsel yaratıcılıkta, elde edilen sinerji ile bireysel yaratıcılıkla oluşacak faydaların çok daha üstünde örgütsel yararlar sağlanabilmektedir (Cengiz, Acuner ve Baki, 2007). Örgütsel yaratıcılıkta grup yaratıcılığı süreçleri vurgulansa da bu kavram aynı zamanda örgütün anlamlı yeni davranışları teşvik etmek için ne kadar kaynak sağladığı ve hangi girişimleri ve araçları geliştirdiği anlamına da gelmektedir (Styhre ve Sundgren, 2005). Bu anlamda birçok çalışmada örgütsel düzeyde iki tip yaratıcılıktan söz edilmektedir. Bunlardan ilki teknik düzey yaratıcılıktır. Bu tür yaratıcılık, çalışanlar tarafından üretilen ürün ve hizmetler ile üretim teknolojisi ile ilgilidir; bu, yaratıcı malların ve hizmetlerin üretilmesi anlamına gelir. İkincisi ise yönetsel düzeydeki yaratıcılıktır. Bu yaratıcılık ise bir örgütteki örgüt yapısı ve yönetim süreciyle ve dolaylı olarak örgütün temel faaliyetleriyle ilgilidir (Al-Sour ve Al-Owedi, 2013). Amabile (1997) ile Woodman ve diğerleri (1993) örgütsel yaratıcılıkla ilgili çeşitli modeller geliştirmişlerdir. Bu modeller çalışmanın ilerleyen bölümlerinde ilgili başlıklar altında açıklanmıştır.

Yaratıcılığın Kuramsal Temelleri

Yaratıcılığın kuramsal temelleri kapsamında psikoanalitik kuram, Gestalt kuramı, insancıl kuram, bilişsel kuram, çağrışım kuramı, Csikszentmihalyi'nin sistem yaklaşımı, Sternberg ve Lubart'ın yaratıcı yatırım kuramı, Rhodes'un 4P modeli, 4C modeli, Guilford'un yakınsak-ıraksak düşünce yaklaşımı, Amabile'nin yaratıcılık yaklaşımı ve Woodman, Sawyer ve Griffin yaklaşımı açıklanmaktadır.

Psikoanalitik Kuram. Psikoanalitik kuram, insan davranışlarının sadece bilinçli süreçlerle açıklanamayacağını vurgulayarak psikolojinin bilinçaltını da incelemesi gerektiğini savunmaktadır. Bu kuram, yaratıcılığı bireyin bilinçaltına yerleşmiş ve eksikliğini duyduğu duygularının aniden ortaya çıktığı özgür bir esin süreci olarak ifade etmektedir (Onur, 2018). Kuramın öncü araştırmacıları arasında Sigmund Freud, Ernst Kris, Lawrence Kubie bulunmaktadır (Sungur, 1997).

Freud'un bakış açısına göre bilinçaltı ihtiyaçlar ve çatışmalar, hem yaratıcı bireylerin ele aldığı konuyu hem de onu tasvir etmelerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu görüşe göre yaratıcı çalışmalar genellikle çocukluktan

kaynaklanan yerine getirilmemiş ihtiyaçlardan ortaya çıkmaktadır (Weisberg, 2006). Ernest Kris benzer şekilde yaratıcı düşüncenin temelini bilinçaltı olduğunu ifade etmekte ve yaratıcılığı iki aşamalı bir süreç olarak belirtmektedir. Bu aşamalardan ilki yaratıcılığa esinlenme (inspirational) aşaması, ikincisi ise detaylandırma (elaboration) aşaması olarak tanımlanmaktadır. Kris, daha çok birinci aşama üzerine odaklanmaktadır. Bu süreç, düşünme dürtü yönelimli fakat organize olmamış dominant öncesi yapıdadır. Bu düşünme türü anında oluşan nötr enerjinin serbest bırakılması zevk vericidir ve bu “işlevsel zevk” bireyi yaratıcılığa götürmektedir. İkinci aşamada ise düşünceler, yoğun mantıksal değerlendirmeden geçmektedir. Kris, geçici olarak mantıksal ve rasyonel düşünmenin kaldırılmasının gerekliliğine inanmaktadır çünkü mantıksal değerlendirmeler, düşünmeyi sınırlandırmakta ve yeni çözüm yollarının bulunmasını engellemektedirler. Lawrence Kubie de Kris’e benzer şekilde yaratıcı düşüncenin esasını bilinç öncesinin oluşturduğunu savunmaktadır. Kubie’ye göre yaratıcılıkta bilinç öncesinin değeri bilgilerin toplanması, birleştirilmesi, karşılaştırılması ve yeniden taşınmasındaki özgürlükte bulunmaktadır (Sungur, 1997).

Gestalt Kuramı. Gestalt kuramının öncü araştırmacıları arasında Kurt Koffka, Max Wertheimer ve Wolfgang Köhler yer almaktadır. Onlara göre insanlar dünyayı bütünsel bir şekilde algılamaktadırlar, yani “ağaçlardan önce ormanı” görmektedirler. Temel duyular üzerinde üst düzey yapıların önceliği evrensel, doğuştan gelen ve gelen uyarılar tarafından otomatik olarak tetiklenen sözde "algı yasaları" sayesinde mümkün olmaktadır. Örneğin, süreklilik yasası, ayrı unsurların mekânsal sürekliliği önerecek şekilde düzenlenmiş olması nedeniyle, insanların ayrı öğeleri (örneğin taşları) daha karmaşık (örneğin bir yol olarak) algılamasını sağlamaktadır. Benzerlik yasası, insanların birtakım nesneleri (örneğin basketbolcular) aynı şekilde giyinmeleri sayesinde bir birlik (bir takım) olarak algılamasını sağlamaktadır (Necka, 2011).

Gestalt kuramının felsefesi bütünün parçaların toplamından daha büyük olması ve kendine özgü farklı bir nitelik taşımasıdır. Bu bakış açısına göre birey, dışarıdan gelen uyarıcılara kendi yorumunu da ekleyerek durumu bir bütün olarak algılamaktadır. Wertheimer bütünü, özgün yönlerini kaybetmeden parçalara bölmenin yaratıcı düşünmenin önemli bir yönü olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla bu kuramın önemi, yaratıcılık sürecini aşamalı bir süreç olarak görmektense bir bütün olarak vurgulamasından kaynaklanmaktadır (Gülererli, 2014).

Gestaltçılar yaratıcılık kavramı yerine genellikle “üretken düşünce” ya da “sorun çözmeye” kavramlarını kullanmaktadırlar (Sungur, 1997). Üretken düşünce, sorunun temel yapısal özellikleri açısından belirsiz olan bir konuyla ilgili şaşkınlık veya kafa karışıklığı durumundan, meseleyle ilgili her şeyin açık, mantıklı ve birbiriyle uyumlu olduğu yeni bir duruma geçilmesini ifade etmektedir (Wertheimer, 1996). Gestaltçılara göre gerçek yaratıcı ilerlemeler, kişinin daha önce yapılmış olanın ötesine geçmek için üretken düşünceyi kullanmasını gerektirir (Weisberg, 2006).

Max Wertheimer’e göre yaratıcı düşünce sorunun yeniden yapılandırılması ile mümkün olmaktadır. Bir sorunun yapısal yönlerinin ve gereklerinin, düşünürde stres ve gerilim yarattığını savunmaktadır. Eğer bu stres ve gerilimler izlenirse, onlar düşünürde stresi azaltıcı ve düşünürün sorunu algılamasını değiştirici yöneltmelere yol açmaktadır (Sungur, 1997). Diğer bir ifadeyle bu kuram yaratıcılığın bir sorunu çözmeye çalışırken bireyde oluşan stres ve gerilim ile ortaya çıktığını savunmaktadır (Karakoç, 2009).

İnsancıl Kuram. İnsancıl bakış açısına göre yaratıcılık, psikoanalitik bakış açısından farklı olarak daha bilinçli ve belli bir amaca yönelik olması konusunda ele alınarak değerlendirilmektedir. Buna göre yaratıcılık insanın istedik davranışlarından birisi olarak kabul görmektedir. Bu bakış açısı, her insanın bu özelliklerle doğduğunu varsaymakta ve eğer uygun ve yeterli koşullar ile zaman sağlanırsa, her insanın yaratıcı ürünler ortaya koyabileceğini ifade etmektedir (Onur, 2018). İnsancıl kuramı geliştirenlerin başında Maslow ve Rogers gelmektedir. Bu psikologlar yaratıcılığı fizyolojik, güvenlik, sosyal ve saygınlık ihtiyaçları dâhil olmak üzere diğer temel ihtiyaçların önceden yerine getirilmesini gerektiren, üst düzey kişisel ihtiyaç olarak görülen “kendini gerçekleştirme” ile ilişkilendirmektedir (Wadaani, 2015).

Maslow, yaratıcılığı insanın kendini gerçekleştirmesinin gelişimi ile açıklamaktadır. Buna göre özel yetenek gerektiren yaratıcılık ile kendini gerçekleştirme anlamındaki yaratıcılığı kişilik özelliklerinden ayırmaktadır. Kendini gerçekleştirme anlamındaki yaratıcılığı ise bireyin bir konuda engellendiğinde ve saldırgan anlarında ortaya çıkan, hayatını ve dünyayı objektif bir şekilde değerlendiremediği duygusal, içsel ve mistik vs. deneyimleri içeren en uçuk davranışları sergileme sonucunda oluşan yaratıcılıktan ayırmaktadır. Maslow’un bakış açısına göre yaratıcılık bilinçsiz bir şekilde ortaya çıkmamaktadır. Kendini gerçekleştirme anlamındaki yaratıcılık bireyde

bulunan gizli güçlerin ortaya çıkması sonucu herhangi bir davranışın, işin veya görevin yaratıcı bir şekilde yerine getirilmesini ifade etmektedir (Çoban, 1999).

Rogers yaratıcılığın gelişimi için psikolojik güven ve psikolojik özgürlük olarak ifade edilen iki koşulun sağlanması gerektiğini savunmaktadır. Rogers psikolojik güvenliğin bireyin değerli olduğunu kayıtsız şartsız kabul etme, dışsal değerlendirmenin olmadığı bir ortam sağlama ve empati olmak üzere birbiriyle ilişkili üç süreçten oluştuğunu belirtmiştir. Buna göre bireyin davranışı ne olursa olsun, onun davranışını diğer bireyler insanlık değerinin en doğal hakkı olarak görürlerse güven oluşmakta ve birey kendi özüne göre hareket ederek yaratıcılık denemelerine başlamaktadır. Bunun yanında dışsal yargılama olmadığında da birey kendi istek ve amaçlarını daha kolay saptamakta ve değerlendirme ölçütlerinin kendi içinde olduğunu fark edip yaratıcılık yolunda daha ileri gidebilmektedir. Rogers'a göre yaratıcılıkta empati de önemli rol oynamaktadır. Birey ne zaman karşısındakilerin özel dünyasına girer, onların gözleri ile görmeye başlar ve bireyi olduğu gibi algılayarsa, bireyin kendine güveni de artmaktadır. Bu üç unsur bireyde psikolojik güven sağlamakta ve yaratıcılığı beslemektedir (Sungur, 1997). Rogers'a göre yaratıcılığın gelişimi için ikinci önemli koşul psikolojik özgürlüktür. Bir öğretmen, ebeveyn, terapist veya diğer yardımcı kişi, bireyin ifade özgürlüğüne izin verdiğinde, yaratıcılık teşvik edilmektedir. Bu izin, bireye tam olarak kendi içinde olan şeyi düşünmesine, hissetmesine imkân vermektedir. Bu, açıklığı ve yaratıcılığın bir parçası olan algıların, kavramların ve anlamların düşünmeden üzerinde oynanmasını geliştirmektedir (Rogers, 1954).

Maslow ve Rogers'ın yaratıcılık teorileri, yaratıcı insanın zihinsel olarak sağlıklı, kendini kabul eden, demokratik fikirli, tamamen faal, olmak istediğini gerçekleştirmek için yeteneklerinin tümünü kullanarak kendini gerçekleştiren bir insan olduğunu göstermektedir (Wadaani, 2015).

Bilişsel Kuram. Bilişsel gelişim, bireyin çevresindeki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişme olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle bilişsel gelişim, bebeklikten itibaren bireyin çevresini anlamasının daha karmaşık ve etkili hale gelme süreci olarak ifade edilmektedir. Bilişsel gelişim kuramının öncüsü Piaget gelişimi, kalıtım ve çevrenin bir sonucu olarak belirtmekte ve bireyin bilgiyi kazanmada aktif bir role sahip olduğunu savunmaktadır (Senemoğlu, 2018). Bilişsel gelişim kuramcılarında David Feldman yaratıcılığı, Piaget'in zihinsel

gelişim aşamalarının öngördüğü gelişmeyi de içeren özel bir durumu olarak görmektedir (Sungur, 1997).

Bilişsel kuram, birey davranışlarını, bilişler (bireylerin bir durumu ve o durumda kendi haklarında ne düşündükleri) ile öğrenme ve geçmiş deneyimlerinin (pekiştirme, ceza ve model alma da dâhil olmak üzere) ve yakın çevrenin etkileşiminin bir ürünü olarak görmektedir (Morris, 2002). Bilişsel kuram yaratıcı süreci ve bireyi vurgulamaktadır. Süreçte yaratıcı düşüncenin temelini oluşturan bilişsel mekanizmaların rolü, bireyde ise bu tür mekanizmalardaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmaktadır (Kozbelt, Beghetto ve Runco, 2010). Bu kurama göre yaratıcılık, verileri akla uygun bir şekilde düzenlemeyi, esnek düşünüp sorunu çözmeyi ve süreç sonunda ortaya özgün bir ürün çıkarmayı ifade etmektedir (Onur, 2018).

Çağrışım Kuramı. Çağrışım kuramına göre fikirler arasındaki çağrışımlar düşüncenin temelini oluşturmakta ve yaratıcılık bu çağrışımların sayısına ve alışılmamış olmasına dayanmaktadır (Sungur, 1997). Bu kuramın temsilcilerinden Sarnoff Mednick yaratıcı süreç için üç temel yöntem olduğunu belirtmektedir. Bu yöntemlerden ilki raslantıdır (serendipity). Raslantı belli bir şey aranırken beklenmedik bir olay ve durumla yüz yüze gelinmesini ve böylece yeni bir fikrin veya ürünün bulunmasını ifade etmektedir. Burada yaratıcılığa yol açacak çağrışımlar uyaranların yan yana gelmesiyle oluşmaktadır. İkinci yöntem benzerlik (similarity) olarak açıklanmaktadır. Bu yöntemde yaratıcı ürünler, nesne ve olayların gerçekte olduklarından ziyade bunların uyandırdığı duygu ve düşünceleri anlamlı bir şekilde ve simgeler aracılığıyla dışa vurulması şeklinde gerçekleşmektedir. Mednick'in belirttiği üçüncü yöntem ise aracılıktır (mediation). Bu yöntemde birbiriyle uzak ilişkisi olan olay ve olgular bazı ortak özellikler bulunarak birbirlerine bağlanmakta ve birbiri ile uzlaştırılmaktadır. Bu yöntemde çağrışımın uyarıcısı eski çağrışımlardan, çevresel unsurlardan ya da diğer çağrışımlar arası bağlardan etkilenmektedir. Dolayısıyla yaratıcı sonuçlara ulaşma; birbirinden uzak, bir araya gelemeyecek gibi görünen fikirleri yakınlaştıran bir yetenek ve eğilim ile gerçekleşmektedir (Çoban, 1999).

Csikszentmihalyi'nin Sistem Yaklaşımı. Yaratıcı ürüne odaklanan Csikszentmihalyi'nin sistem modeli, yaratıcılık yargılarının birbiriyle etkileşim içerisinde olan üç bileşenle ortaya çıktığını savunmaktadır. Birinci bileşen belirli bir

zaman diliminde belirli bir disiplinde bulunan bilgi tabanını veya alanını temsil etmektedir. İkinci bileşen alan bilgisini edinen ve mevcut bilgiler üzerinde varyasyonlar üreten bireyi, üçüncü bileşen ise disiplinde çalışan tüm bireylerin gelecek nesiller için korunmaya değer hangi yenilikleri ürettiğine karar veren, disiplinin üyelerinden ve diğer uzmanlardan oluşan alanı ifade etmektedir. Csikszentmihalyi'nin sistem görüşünde, hangi katkıların yaratıcı olarak yargılanabileceğine karar vermede önemli bir rol oynayan ve daha önce literatürde neredeyse tamamen ihmal edilen denetmenlerin (örneğin, dergi editörleri, sanat galerisi sahipleri vb.) önemi vurgulanmaktadır (Kozbelt vd., 2010).

Csikszentmihalyi destekleyici bir çevrenin önemini bir adım öteye taşıyarak, “yaratıcılık, insanların kafalarının içinde değil bireyin düşünceleriyle sosyo-kültürel bağlam arasındaki etkileşim içinde gerçekleşmektedir” ifadeleriyle yaratıcılığın bireyselden ziyade sistematik bir fenomen olduğunu savunmaktadır. Csikszentmihalyi'ye göre insanların daha yaratıcı düşüncelerini sağlamaya çalışmaktan ziyade, çevredeki koşulları değiştirerek yaratıcılığı geliştirmek daha kolaydır (Bettencourt, 2014, s. 27).

Sternberg ve Lubart'ın Yaratıcı Yatırım Kuramı. Sternberg ve Lubart yaratıcılığı bir yatırım süreci olarak analiz etmişlerdir. Yaratıcı yatırım kuramı (creativity investment theory), yaratıcı insanları fikir âleminde “ucuz satın alıp pahalıya satmayı” isteyenler ve bunu yapabilenler olarak gören bir kuramdır (Wadaani, 2015). Düşük satın alma, bilinmeyen veya beğenilmeyen ancak büyüme potansiyeline sahip olan fikirlerin peşinden koşmak demektir. Çoğu zaman, bu fikirler ilk sunulduğunda, dirençle karşılaşmaktadır. Yaratıcı birey bu direnişin karşısında ısrar etmeyi sürdürmekte ve sonunda bir sonraki yeni ya da popüler olmayan fikre geçerek bunları yüksek değerde satmaktadır (Sternberg, 2006).

Sternberg ve Lubart (1995; Akt. Weisberg, 2006), yaratıcı üretim yeteneğine sahip olan bir kişinin, aşağıda sıralanan çeşitli kaynaklara sahip olması gerektiğini öne sürmektedir:

- Entelektüel yetenek: Bu yetenek üç önemli özelliği kapsamaktadır. Bunlar; problemleri yeni yollarla görme ve sıradan fikirlerin ötesine geçme; hangi fikirlerin peşinde koşmaya değer olduğunu anlama yeteneği ve başkalarını fikirlerinin değerini ikna etme yeteneğidir.

- Alan bilgisi: Çok fazla bilgi yeni fikirlerin üretilmesine engel de olabilir.
- Bağımsız bir kişilik: Kalabalık bir gruba meydan okumak veya diğer kişilerle aynı fikirde olmadığınız bir fikri savunmak istediğinizde bağımsız düşünmenize izin veren bir kişiliğe sahip olmanız gereklidir.
- Yaratıcı fikirleri destekleyen ve ödüllendiren bir ortam.

Görüldüğü gibi Sternberg ve Lubart yaratıcı bir kişinin öncelikle entelektüel bir yeteneğe ve yeterli düzeyde alan bilgisine sahip olmasının ve bağımsız şekilde düşünebilen bir kişilik yapısında olmasının gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca yazarlar yaratıcı ürünün ortaya çıkması için yaratıcılığı destekleyen bir ortamın olması gerektiğine de vurgu yapmaktadır.

Rhodes'un 4P Modeli. Rhodes yaratıcılık tanımları incelendiğinde, tanımların içeriğinin dört bileşenden oluştuğunu savunmaktadır. Her bileşen, akademik olarak benzersiz bir kimliğe sahiptir ve ancak sadece bu dört bileşen birlikte fonksiyonel olarak işlev görmektedir. Rhodes bu bileşenleri 4P olarak ifade etmektedir. Bunlar; birey (person), süreç (process), çevre (press) ve ürün (products) olarak belirtilmektedir (Rhodes, 1961). Rhodes'un savunduğu bu modelde ürün sadece bir objeyi değil aynı zamanda bir düşünce, sistem veya felsefeyi de temsil edebilir. Bu ürünün ortaya çıkması için ise yaratıcılığı gerçekleştirecek olan bir bireye, yaratıcılığın gerçekleştirileceği bir çevreye ve yaratıcılığın gerçekleşmesi için bir sürece gerek duyulmaktadır (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015). Literatürde 4P modeline ikna edicilik (persuasion) ve potansiyeli (potential) ekleyerek 6P'ye genişleten çalışmalar da bulunmaktadır (Kozbelt vd., 2010).

4C Modeli. Kaufman ve Beghetto (2009) tarafından geliştirilen 4C modeli yaratıcılıkta dört kategori (büyük-C, küçük-C, mini-C ve pro-C) olduğunu savunmaktadır. Buna göre yazarlar büyük-C (big-C) ve küçük-C (little-C) kategorilerinin genel kategoriler olduğunu ifade etmektedir. Kaufman (2009) büyük-C yaratıcılığının deha seviyesindeki yaratıcılığı temsil ettiğini belirtmektedir. Mozart, Shakespeare, Louis Armstrong, Einstein ve Alexander Fleming büyük-C yaratıcılığına sahip kişiler olarak nitelendirilebilir. Dolayısıyla bu yaratıcılık, nesiller boyunca ve bundan yüz yıl sonra bile hatırlanacak, kullanılacak ya da beğenilecek olan yaratıcılık türüdür. Günlük yaratıcılık (everyday creativity) olarak da ifade edilen küçük-C

yaratıcılık ise her bireyde belli bir oranda bulunmaktadır. Bu kategoride iş yerinde program yapma, aile fotoğraflarını albümde yaratıcı biçimde düzenleme, mutfakta yeni ve farklı bir yemek çeşidi oluşturma gibi her insanın günlük hayatında katılım gösterdiği yaratıcı etkinlikler yer almaktadır (Kaufman ve Beghetto, 2009).

Yukarıda bahsedilen yaratıcılığı iki kategori açısından değerlendirme çok basit olduğundan ve çok çeşitli yaratıcı davranışları ve aktiviteleri kapsamadığından Kaufman ve Beghetto, iki ek kategori olarak mini-C ve pro-C'yi de modele eklemişlerdir (Keenan-Lechel, Henriksen, Mishra ve the Deep-Play research group, 2018). Mini-C deneyimlerin, eylemlerin ve olayların kişisel ve özgün bir şekilde anlamlı bir yorumu olarak tanımlanmaktadır. Mini-C kategorisine giren kişisel yorumlar başkalarına özgün ve anlamlı gelmek zorunda değildir. Mini-c yaratıcılıkta yenilik ve anlamlılık, kişisel bir yargıdır. Bu içsel yargılama, mini-c yaratıcılığı diğer yaratıcı ifade biçimlerinden ayıran bir özelliktir (Beghetto ve Kaufman, 2007). Bu kategoriye örnek olarak iletişim becerisi gelişmemiş bir öğrenci verilebilir. Öğrencinin yaratıcı önsezilerinin bulunduğu ve farklı çıkarımlar yaparak sonuca ulaştığı, ancak iletişim becerisi zayıf olduğu için bunu aktarmada başarısız olduğu varsayıldığında bu öğrenciler yaratıcı potansiyele sahip olsa bile düşüncelerini aktaramadıklarından genellikle sistem dışına itilmektedirler. İşte içsel yaratıcılık olarak da nitelendirilen mini-C yaratıcılık böyle durumları açıklamak için vardır (Özaşkın ve Bacanak, 2016).

Herhangi bir alanda profesyonel düzeyde uzmanlık elde etmiş kişiler, pro-C yaratıcılığın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu yaratıcılık alanı küçük yaratıcılığın ötesine geçmiş, gelişimsel ve çaba gerektiren bir süreci temsil etmektedir. Ancak bu düzeydeki birey henüz büyük-C kategorisine ulaşamamıştır (Kaufman ve Beghetto, 2009). Küçük-c kategorisi, eşsiz ve lezzetli yemekler geliştirmek için malzemeleri yaratıcı bir şekilde birleştirebilen günlük yaratıcılığı ifade etmek için kullanışlıdır. Büyük-C kategorisi mesleğinde devrim yaratan şefler için uygundur (örneğin James Beard, Marie-Antoine Carême veya Ruth Graves Wakefield). Yaratıcı bir başlangıç yemeği geliştiren (yenilikçi ev aşçısının yaratıcılığını açıkça aşan), ancak henüz büyük-C statüsüne ulaşmayan (ya da asla ulaşmayacak) profesyonel şefler için ise pro-C yaratıcılık en uygun olanıdır (Kaufman, 2009).

4C modeli bir insanın hayatında yaratıcılığın gelişimsel yörüngesini temsil etmektedir. Ancak modelde, büyük-C yaratıcısı olmak için diğer her bir kategoriden (veya aşamadan) geçmenin gerekli olduğu gibi bir durum da söz konusu değildir. Gerçekten de gerekli alanla ilgili becerilerini geliştirdikten sonra çok az zaman harcayan

ve hatta pro-C yaratıcı başarı seviyesini atlayıp büyük-C yaratıcılığı sergileyen çok sayıda kişi bulunmaktadır (örneğin, Einstein fiziğe büyük-C yaratıcılık katkılarını yaptığında, henüz İsviçre Patent Ofisinde çalışmaktaydı ve profesyonel bir fizikçi değildi). Bunun yerine, model çeşitli yaratıcı ifadelerin düzeylerini kavramsallaştırmak ve sınıflandırmak için bir çerçeve sunmakta ve yaratıcı olgunlaşmanın potansiyel yollarına işaret etmektedir. Örneğin hayatın başlarında, hemen hemen her birey, yeni şeyleri keşfederken mini-C'yi keşfetmeye ve kendi yaratıcılığını bulmaya başlamaktadır. Belirli bir yaş kısıtlaması öngörülmemekle birlikte, çoğu insan ilk olarak yaşamın başlarında mini-C yaratıcılığını keşfetmektedir. Mini-C yaratıcılığın gelişimine yardımcı olmak için bireyin öğretmenler, ebeveynler ve danışmanlar tarafından teşvik edilmesi önemlidir. Tekrarlayan girişimler ve teşviklerden sonra birey küçük-C alanına erişebilir. Daha sonra kazanılan uzmanlık ve ileri eğitim ile birlikte birey, pro-C aşamasına geçebilir. Birey, tüm yaşamı boyunca pro-C seviyesinde kalmaya devam edebilir ya da uzun yıllar geçtikten sonra büyük-C seviyesine ulaşabilir (Kaufman ve Beghetto, 2009).

Guilford'un Yakınsak-İraksak Düşünce Yaklaşımı. Yaratıcılık olgusunun bilimsel olarak araştırılması Guilford'un yakınsak (convergent) ve ıraksak (divergent) düşünce üzerine yaptığı çalışmalara dayanmaktadır. Yakınsak düşünce, açıkça tanımlanmış bir soruya en iyi (veya en doğru) cevabı bulmaya yöneliktir. Bu düşünce tarzı hızlı, doğruluğu ve mantığı vurgulamakta ve bilgileri toplama, benzer durumları fark etme, belirli teknikleri yeniden uygulama üzerine odaklanmaktadır. Yakınsak düşünmenin en önemli yönlerinden birisi bireyi tek bir en iyi cevaba yönlendirmesi ve bu nedenle belirsizlik için yer bırakmamasıdır: Cevaplar ya doğru ya da yanlıştır. İraksak düşünce, aksine, mevcut bilgilerden çoklu veya alternatif cevaplar üretmeyi ifade etmektedir. Beklenmeyen kombinasyonlar oluşturmayı, uzak noktalar arasında bağlantılar kurmayı, bilgiyi beklenmedik formlara dönüştürmeyi gerektirmektedir (Cropley, 2006). İraksak düşünce, bireyin belirli bir problem alanında maksimum sayıda çözüm veya olasılık üretme kabiliyetidir. Tüm bu olasılıkları oluşturduktan sonra kişi, tek bir eylem çizgisine karar vermeden önce bu fikirlerin yararlılığını değerlendirmelidir. İraksak düşünce sürecinde belirlenenlerden en uygun kararı verme ve seçme yeteneği yakınsak düşünce olarak adlandırılmaktadır. Yani ıraksak düşünce

yeni fikirlerin yaratılmasına vurgu yaparken, yakınsak düşünce ilişkisel süreçlere dikkat çekmektedir (Hicks, 2018).

Yakınsak düşünce bilinen bir şeyi hatırlama, var olanı öğrenebilme, doğru cevabı bulabilme ve bu bilgiyi kişinin beyinde depolayabilmeyi vurgulamaktadır. İraksak düşünce ise bilinenleri gözden geçirme, bilinmesi gerekenleri keşfetme ve yeni bilgi oluşturma konularını vurgulamaktadır. Yakınsak düşünen insanlar, kendilerinden beklenenleri yapma eğilimindeyken, ıraksak düşünenler risk alma ve fikirler üzerinde düşünme eğilimindedirler (Piirto, 2011). Başka bir anlatımla ıraksak düşünme, eski düşünceleri bırakıp yeni bağlantılar kurmayı, bilginin sınırlarını genişletmeyi ve olağanüstü düşünceleri başlatmayı kapsamaktadır. Bu düşünce tarzı bilineni, öğrenilmiş olanı gerektiğinde eleştirmeyi ve gerek duyulursa bu durumu düzeltmeyi, belirsizlik alanlarında dolaşmayı ifade etmektedir (Üstündağ, 2014). Yakınsak ve ıraksak düşünceyi daha iyi anlayabilmek için bu iki düşünce tarzına ilişkin karakteristik özelliklerden bazı örnekler Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5

Yakınsak ve İraksak Düşünce Tarzı Arasındaki Farklar

	<i>Yakınsak Düşünce</i>	<i>İraksak Düşünce</i>
<i>Karakteristik Süreçler</i>	• Mantıklı olma • Benzer olanları tanıma • İlgili/benzer olanları birleştirme • Tek bir en iyi cevaba gitme • Belirli teknikleri yeniden uygulama • Önceden bilinenleri koruma • Doğruluk ve kesinlik elde etme • Güvenli hareket etme • Açık bir şekilde ilgili bilgilerin bulunduğu dar bir yelpazeye bağlı kalma • Yalnızca yakın alanlarla ilişkilendirme	• Alışılmamış olma • Bilinenlere yeni bir gözle bakma • Farklı, benzeşmeyenleri birleştirme • Birden çok cevap üretme • Değişken bakış açısı • Bilinenleri dönüştürme • Yeni olasılıkları görme • Risk alma • Geniş bir bilgi birikimi yelpazesi edinme • Fikirleri uzak alanlarla ilişkilendirme
<i>Sonuçlar</i>	• Zaten var olanları daha iyi bilme • Gerçekleri daha iyi anlama • Hızlı, doğru cevap • Üst düzey becerilerin geliştirilmesi • Bir soruna son verme • Güvenlik ve emniyet duygusu	• Alternatif veya çoklu çözümler • Alışılmıştan vazgeçme • Şaşırtıcı cevap • Yeni yollar ya da hamleler bulma • Heyecan verici veya riskli olanaklar • Belirsizlik veya heyecan hissi

Kaynak: Cropley, 2006.

Tablo 5’ten görüldüğü gibi yakınsak düşünce mantıklı olma, benzer olan durumları tanıma, ilgili/benzer süreçleri birleştirme, tek bir en iyi cevaba gitme, belirli teknikleri yeniden uygulama gibi karakteristik özelliklere sahip olsa da ıraksak düşünce

bunun aksine alışılmamış olma, bilinenlere yeni bir gözle bakma, farklı/benzeşmeyen durumları birleştirme, birden çok cevap üretme, olayları incelerken değişken bakış açısı kullanma gibi özellikleri içermektedir. Bu sebeple Sungur'un (1997) da ifade ettiği gibi yakınsak düşünen bireyler belirsizlik ve kesin olmayan durumlardan hoşlanmazken, ıraksak düşünenler yapılanmamış problemleri ele almaktan keyif duymaktadır.

Cropley (2006) hem yakınsak hem de ıraksak düşüncenin fikir üretmeye yol açtığını belirtmektedir. Ancak yazara göre aralarında önemli bir nitelik farkı vardır; yakınsak düşünce genellikle tutuculuk üretir, oysa ıraksak düşünce her zaman değişkenlik yaratır. Bu nedenle yaratıcılık için hem yakınsak hem de ıraksak düşünceye gerek duyulsa da Guilford ıraksak düşünce yeteneğinin, yaratıcılık için en önemli ve kritik bir bileşen olduğunu öne sürmektedir (Jain ve Jain, 2017). Yani Guilford ıraksak düşünce yeteneğinin yaratıcılığın temelini oluşturduğunu ifade etmektedir.

Guilford (1967) yaratıcılığı; akıcılık (fluency), esneklik (flexibility), özgünlük (originality) ve detaylandırma (elaboration) olarak boyutlandırmakta Torrance (1977) ise bu boyutlandırmaya yeniden tanımlamayı (redefinition) da ekleyerek yaratıcılığı beş boyut açısından ele almaktadır. Yeniden tanımlamayı Torrance (1977) bireyin sorun veya konu hakkında bilinen, olağan veya resmileşmiş yollardan farklı bir yolla tanımlama veya algılama yeteneği olarak belirtmektedir. Kraft (2005) bu dörtlü yapıya sorunlara duyarlılık (problem sensitivity) ve yeniden tanımlama (redefinition) boyutlarını eklemektedir. Yeniden tanımlama Torrance'ın belirttiğine benzer şekilde bilinen bir problemi tamamen farklı bir yolla tanımlama kapasitesi, sorunlara duyarlılık boyutunu ise sorunları tespit edebilme ve değişim veya yeni cihazlar ya da yöntemler için ihtiyaçların farkında olma yeteneği olarak ifade etmektedir. Guilford'un yaratıcılığın temel boyutları olarak ifade ettiği akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma boyutları alt başlıklarda açıklanmaktadır.

Akıcılık. Sorun çözme ya da herhangi bir yaratıcı çaba için ilk adım araştırma yapmak, seçim yapmak ya da değerlendirmek için olabildiğince çokça fikir sahibi olmaktır. Dolayısıyla akıcılık, yaratıcılığa yol açan çok sayıda fikir üretmeyi ifade etmektedir (Shively, 2011). Akıcılık belirli bir zaman diliminde mümkün olduğunca fikir, hayal ve görüş üretme yeteneğidir (Alfuhaiği, 2015). Farklı bir tanımla akıcılık bireyin belli bir zaman diliminde sayısal olarak diğer bireylere göre daha fazla fikir ve çözüm üretmesi ve seçenekler ortaya koymasısıdır (Üstündağ, 2014). Böylece akıcılık

çok sayıda fikir üretebilme becerisidir ve bu beceri yaratıcılığı arttırmaktadır (Al-Oweidi, 2013).

Akıcılık, yaratıcı fikir üretme sürecinde bir ön koşul olarak görülmektedir (Gupta ve Banerjee, 2016). Akıcılık yeteneği olan kişiler çok sayıda seçenek üretebildiklerinden bu kişilerin sorunların çözümünde etkili yolu bulup uygulayabilme şansları daha yüksek olabilmektedir (Çoban, 1999). Dolayısıyla bu boyutta fikirlerin kaliteli olması çok aranmazken, fikirlerin veya cevapların mutlaka amaca uygun olması gerekmektedir (Guilford, 1967).

Guilford (1967) akıcılığın farklı türlerinin olduğunu da ifade etmektedir. Buna göre fikir akıcılığı (ideational fluency) kişinin fikir üretme oranını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle bu akıcılık, belirli bir sürede çok sayıda fikir üretebilmektir. Bu akıcılık türünde kişilerin fikirleri özgürce üretmesi beklenmektedir ve fikirlerin kalitesi değerlendirilmemektedir. Bu fikirler kelimeler, yanıtlar, başlıklar, deyimler, cümleler, terimler şeklinde sözlü formlarda veya çizimler, resimler, tasarımlar gibi sözlü olmayan formlarda olabilmektedir. Fikir tek kelime kadar basit ya da üniter bir düşünce hikayesine sahip bir cümle kadar karmaşık olabilir (Hussain, 1988). Bir tuğlanın farklı kullanımlarını bulmak veya kısa bir hikâyeye uygun başlıklar bulmak fikir akıcılığına örnek olarak gösterilebilir (Çağlar, 2010). Diğer akıcılık türü olan çağrışım akıcılığı (associational fluency), fikir akıcılığından farklı olarak ilişkinin tamamlanmasına ilişkindir ve bir sınıfa/gruba uyan fikirlerin üretilmesini içermektedir (Guilford, 1967). Diğer bir ifadeyle çağrışım akıcılığı sınırlı alanlardan fikirlerin veya kelimelerin üretimini göstermektedir. Bu akıcılık türü benzerliklerin, eş anlamlıların, analogilerin üretimi gibi ilişkilerin tamamlanmasını gerektirmektedir. Bu nedenle çağrışım akıcılığında bireylerden verilen bir kelimenin genellikle eş ya da zıt anlamlılarını bulmaları istenmektedir (Hussain, 1988).

Üçüncü tür akıcılık anlatım akıcılığı (expressional fluency) olarak ifade edilmektedir. Bu akıcılık cümlelerin ustalıkla inşası ile ilgilidir ve çözüm yolu olabilecek fikirlerin işlevini yerine getirmesini sağlayacak kelimelerin sıralanabilmesini içermektedir (Guilford, 1967). Bu akıcılık türü, bir sisteme veya mantıksal teorilere uyacak yeni fikirlerin üretilmesi anlamına gelmektedir. Üretilen fikirler; cümleler, sorular veya cevaplar şeklinde olabilmektedir (Hussain, 1988). Başka bir deyişle anlatım akıcılığı ifade edilmek istenen anlamı, farklı söz öbekleri veya cümlelerle ifade edebilmektir. Bu da anlamsal yetenekle ilgilidir (Çağlar, 2010). Mecaz anlamlar

oluşturma, kelime dizilişleri yapma gibi testler anlatım akıcılığı ölçmek için kullanılabilmektedir (Hussain, 1988).

Esneklik. Esneklik bir soruna veya konuya farklı açılardan bakabilmeyi ifade etmektedir (Shively, 2011). Buna göre bu boyut çeşitli fikirler üretebilme yeteneğini belirtmektedir. Bu fikirlerin beklenen fikir türlerinden biri olmaması ve bakış açısını değiştirmesi gerekmektedir çünkü kişinin düşünme şeklini tek bir bakış açısıyla sınırlaması olasılıkları daraltmaktadır (Alfuhaigi, 2015). Bu nedenle esnek düşünürler bilimsel verilerin farklı yorumları da dâhil olmak üzere tüm yeni olasılık alanlarını keşfetmeye çalışmaktadırlar (Shively, 2011).

Kaufman’a (2009) göre esneklik bir kişinin kaç farklı fikir türüne sahip olduğunu veya bu fikirlerinin kaç farklı kategoriye girdiğini belirtmektedir. Düşünce çizgisini ve yönünü bir taraftan farklı bir tarafa doğru değiştirebilme yeteneği olarak da ifade edilen esneklik, başkalarının izlediği/alışılmış olan yolun dışına çıkmaktır (stndağ, 2014). Bu boyut, kişinin bir fikir dizisinden diğerine geçmesini ve böylece bir konuyu daha geniş bir şekilde keşfetmesini sağlamaktadır. Buna göre esnekliğin iki temel yetenekle ilişkili olduğu söylenebilir. İlk olarak esneklik, bir problem veya göreve yeni yaklaşımlar getirmenin anahtarlarından biri olan bilişsel hareketlilik ile ilgilidir. İkinci olarak esneklik, ilişkisel düşünme yeteneği ile de ilgilidir. İlişkisel düşünme ile bireylerin fikirleri bir araya getirmesi ve fikirler arasında bağlantılar kurması gerçekleşmektedir (Caroff, Massu ve Lubart, 2018). Bu nedenle esneklik, yaratıcılığın en zorlu özelliği olarak nitelendirilen özgünlüğe de yol açabilmektedir (Shively, 2011).

Shalley ve Zhou (2008) akıcılık ve esneklik kavramları arasındaki farkı “kutu” rneği ile açıklamaya çalışmışlardır. Buna göre bir kutunun kullanımına yönelik beyin fırtınası yapıldığını varsaymışlardır. Yazarlara göre eğer kişi kutunun bir saksı olarak, ayakkabıları saklamak için ve yiyeceklerin paketlenmesinde kullanılabileceğini ifade ederse, akıcılık kapsamında üç fikir üretirken, esneklik kapsamında sadece bir fikir üretmiş kabul edilecektir çünkü her üç fikir de kutunun bir saklama kabı olarak kullanılmasını belirtmektedir. Bununla birlikte eğer kişi, kutunun ayakkabıları saklamak, kesilerek bir kğit bebek yapmak ve yağmurdan korunmak amacıyla başını örtmek için kullanılabileceğini belirtirse hem akıcılık hem de esneklik için üç fikir üretmiş olacaktır.

Guilford (1967) esneklik boyutunun iki alt yapıdan meydana geldiğini ifade etmektedir. Bunlardan ilki kendiliğinden esneklik (spontaneous flexibility), diğeri uyum esnekliğidir (adaptive flexibility). Kendiliğinden esneklik herhangi bir konuda farklı tür fikirler üretebilmeyi, uyum esnekliği ise olası bir sorunda, stratejide veya görevde çeşitli ve değişik çözümler bulabilmeyi ifade etmektedir. Thurston ve Runco (1999) ise kendiliğinden esnekliğin serbest/kısıtlanmamış bir durumda çeşitli fikirler üretebilmeyi, uyum esnekliğinin ise işe yaramayan geleneksel problem çözme yöntemlerinden vazgeçmeyi ve özgün çözümler düşünmeyi ifade ettiğini belirtmektedir.

Özgünlük. Yaratıcılık taklit etmekten ziyade yapmanın, keşfetmenin veya üretmenin bir özelliği olarak görülmektedir ve bu sürecin ayırt edici özelliği özgünlük ve hayal gücüdür (Leski, 2017). Özgünlük, eşsiz ya da sıra dışı ürünler, beklenmedik fikirler ya da bir türün ilkinin oluşturan niteliklerdir (Shively, 2011). Özgünlük olağandışı, farklı, mümkün görünmeyen ürünlerin üretilmesi anlamına gelmektedir. Yani bu boyut diğeri insanların çoğundan farklı fikirler üretme eğilimini göstermektedir (Guilford, 1967). Runco (2004) ile Shalley ve Zhou (2008) da benzer şekilde özgünlüğün, istatistiksel olarak nadirlik ile tanımlanabileceğini ifade etmektedir. Yazara göre orijinal şeyler nadirdir, benzersiz olabilirler veya sadece sıra dışı olabilmektedirler. Bu özellik objektif olarak belirlenebilmektedir. Örneğin; 1.000 kişiden yalnızca bir kişi belirli bir soruna özel bir çözüm getirirse, bu özel çözüm nesnel olarak benzersiz ve dolayısıyla özgün olarak kabul edilebilmektedir. Diğeri bir ifadeyle özgünlük boyutunda benzersizliğe odaklanılmaktadır (Kaufman, 2009) çünkü yaratıcı bireylerin hayatlarında sıradanlığa yer yoktur. Bu bireylerin en önemli özelliği farklı olmaları, beklenmedik yanıt ve çözümler üretmeleridir (Çoban, 1999).

Shalley ve Zhou'nun (2008) bir kutu için üretilen kullanımların özgünlüğü değerlendirilirken, söylenen bir kullanımın kaç kişi tarafından ifade edildiği ve bu fikrin ne kadar yaygın ya da nadir olduğuna bakılması gerekmektedir. Başka bir anlatımla özgünlüğü ölçmenin en kolay yolu, birçok kişiye bireyin bu fikrini ne kadar sıklıkla duyduklarını sormaktır. Ne kadar çok nadir cevabı varsa fikir o kadar özgündür (Kaufman, 2009). Bu nedenle özgünlük, üretilen düşüncenin kullanışlılığından veya uygunluğundan ziyade istatistiksel olarak tekliği ile ilgilenmektedir. Başka bir anlatımla özgünlük, teklik özelliğine sahip olan yeni bir şey üretmeyi ifade etmektedir (Üstündağ, 2014). Özgün fikirler okul ortamında genellikle düzen bozucu ve kargaşaya yol açan

fikirler olarak görülse de bu fikirler genellikle daha geniş çapta yararlı değişikliklere yol açmaktadır (Shively, 2011).

Detaylandırma. Zenginleştirme olarak da ifade edilen detaylandırma boyutu, bir planın gerçekleşmesi için gereken detaylı adımları üretebilmeyi ifade etmektedir. Buna göre bu boyut bir fikrin detaylarını düşünebilme ve gerçekleştirme becerisidir (Guilford, 1967). Akıcılık çok sayıda fikir üretme, esneklik birçok farklı fikir türünü ortaya koyma ve özgünlük en sıra dışı fikirleri yaratma yeteneği iken detaylandırma bu fikirleri geliştirme yeteneğini ifade etmektedir (Kaufman, 2009). Dolayısıyla detaylandırma yaratıcı bir fikri tamamlamayı, ayrıntı eklemeyi ve boşlukları doldurmayı belirtmektedir (Shively, 2011). Detaylandırma ayrıntılara, fikirleri detaylı bir şekilde açıklamaya, genişletmeye ve kendi düşüncelerini katarak güzelleştirmeye odaklanmaktadır (Piirto, 2011).

Franken (2001) Guilford'un dört boyutlu yapısında işlevsellik (functionality, also termed usefulness) boyutunun da bulunması gerektiğini ifade etmektedir. Birçok yazara (Amabile vd., 1996; Simonton ve Ting, 2010; Woodman vd., 1993) göre bir fikir veya ürün hem özgün hem de işlevsel/yararlı olduğu sürece yaratıcıdır. Dolayısıyla işlevsellik boyutu da aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

İşlevsellik. İşlevsellik (veya yararlılık) bir cevabın uygulanabilirliğini, etkinliğini veya makul olduğunu ifade etmektedir (Long, 2014). Amabile'e (1997) göre ise işlevsellik eldeki ürünün/fikrin göreve uygunluğu, doğruluğu ve değeridir. Litchfield, Gilson ve Gilson (2015) örgütsel bağlamda en sık kullanılan iki işlevsellik (usefulness) tanımının fizibilite ve değer olduğunu ifade etmektedir. Literatürde fizibilite tanımı konusunda bir görüş birliği olsa da değer tanımı hakkında bir fikir birliği olmadığını söylemek mümkündür. Fizibilite bir fikrin pratik olduğu veya uygulanabileceği anlamına gelmektedir. Bazı yazarlar (örneğin Lepak, Smith ve Taylor 2007) değer kavramının her zaman para kazanmayı içerdiği konusunda ısrar etse de bu görüş yaratıcılık araştırmaları için sorunludur. Yaratıcılığın bir bileşeni olarak düşünüldüğünde, bir fikrin değerinin, hedeflenen amaca ulaşmadaki başarısının, değerinin ve potansiyel etkililiğinin öznel değerlendirmesi olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla yaratıcılık açısından değer kavramı doğrudan veya dolaylı ima edilen parasal değişimi içermeyebilir (Litchfield vd., 2015).

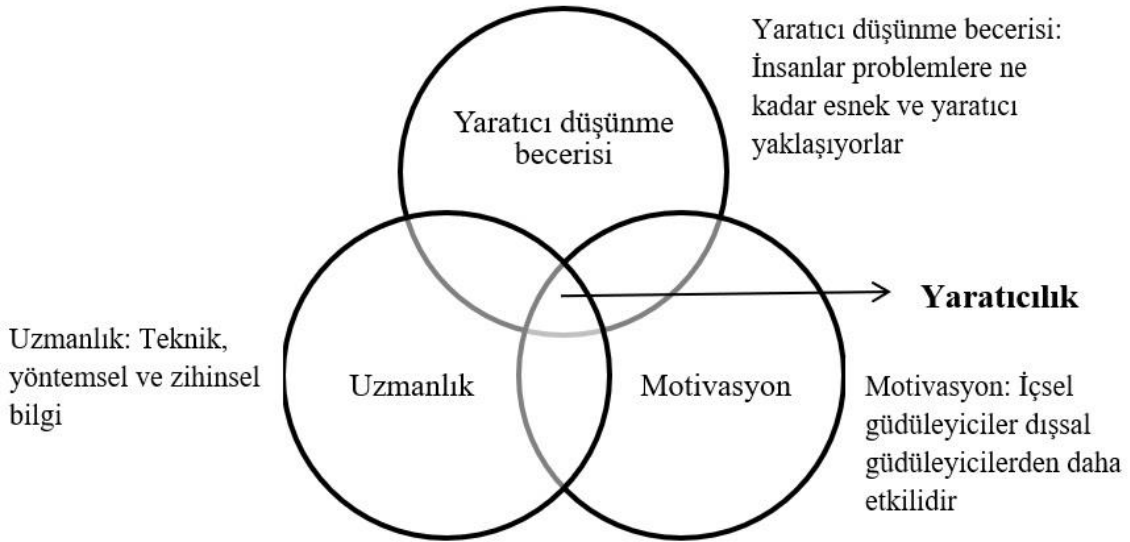
Literatürde yaratıcılığın özgünlük içerdiği konusunda bir görüş birliği bulunmaktadır. Ancak bu, yaratıcılığın sadece bir tür özgünlük olduğu anlamına gelmemektedir; yaratıcılık için özgünlük gerekli fakat yeterli değildir. Yaratıcılıkta özgün davranışların aynı zamanda bir değere sahip olması gerekmektedir (Runco, 2004). Diğer deyişle bir cevabın, fikrin, çözümün veya ürünün özgün olarak nitelendirilebilmesi için hem alışılmış olmayan/az rastlanan (istatistiksel olarak) bir durum olması hem de yüksek kaliteli (değerli, verimli ya da yapmaya değer) olması gerekmektedir (Çoban, 1999). Başka bir ifadeyle yaratıcı şeyler hem özgün hem de etkilidir (Runco, 2007).

Bir fikrin yaratıcı olması için sadece farklı olması yeterli değildir, aynı zamanda fikrin göreve uygun olması da gerekmektedir. Diğer deyişle yaratıcı bir fikir yararlı ve görevle ilgili de olmalıdır (Kaufman, 2009). Simonton ve Ting (2010) yaratıcılığı formülleştirerek ifade etmeye çalışmıştır. Buna göre yazarlar tarafından ilgili formül “Yaratıcılık = Özgünlük (novelty) X İşlevsellik (usefulness)” olarak belirtilmektedir. Bu formüle göre yaratıcılığın sıfırdan büyük olması için özgünlüğün ve işlevselliğin de sıfırdan büyük olması gerekmektedir. Ancak yaratıcılığın boyutu değişmeden özgünlüğün ve işlevselliğin göreceli boyutu değişebilir. Buna göre iki kültürde aynı derecede yaratıcı olan fikir veya ürün, farklı derecede özgünlük ve işlevsellik karışımına sahip olabilir. Tracy (2015, s. 123) yaratıcı fikirlerin sıkı bir değerlendirmeye tabi tutulmasını belirtmektedir. Bunu yapmak için kişilerin kendilerine şu soruları sormasını önermektedir: “Her şeyden önce fikirlerim etkili mi, işe yarar mı, anlamlı bir farklılık yaratır mı ve mevcut durum üzerinde anlamlı bir gelişmeye sebep olacak kadar iyi mi?”. Görüldüğü gibi bir fikrin yaratıcı olarak kabul görmesinde işlevsellik boyutu da önemli rol oynamaktadır.

Weisberg (2015) yaratıcılık tanımına işlevselliğin dahil edilmesine yönelik ana sebebin çoğunlukla tesadüfen üretilen, çok tuhaf fikirleri dışlamak olduğunu fakat bunun dahil edilmesinin, aslında kavramsal ve ampirik birçok problemi ortaya çıkardığını ileri sürmektedir. Bu problemler, değerlerin öznel doğası ve değerlerin değişebileceği gerçeğinden dolayı ortaya çıkmaktadır. Yazara göre bu durum da yaratıcı olarak değerlendiren insanların ve değerlendirilen ürünlerin farklılaşmasını da beraberinde getirmektedir. Ancak Dreu’ya (2010) göre bu durum, bir şeylerin yaratıcı olup olmadığı konusunda olası kültürel etkilerin analiz edilmesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Buna göre ilk olarak kültür; özgünlüğün ya da işlevselliğin veya her ikisinin değerlendirmesini etkileyebilir. Başka bir anlatımla yaratıcılığı değerlendiren

uzmanlar topluluğunun neyi özgün veya işlevsel olarak gördüğü kültürler arasında değişebilir. Dolayısıyla kültür, özgünlüğü ve işlevselliği değerlendirmek için kullanılan ölçütlerden etkilenebilir. İkincisi, kültür, özgünlük ve işlevsellik için verilen göreceli ağırlığı etkileyebilir. Örneğin Batı kültüründe özgünlük işlevsellikten daha çok önemsenirken, Doğu kültüründe özgünlük yerine işlevselliğe daha fazla değer verilebilmektedir (Dreu, 2010). Dolayısıyla yaratıcılığın bireyin düşünce ve eylemlerinin sosyo-kültürel ortam ile etkileşimi sayesinde görünür hale geldiği söylenebilmektedir. O halde yaratıcılık bireyselden ziyade kolektif ve sistematik bir fenomendir (Csikszentmihalyi, 2013).

Amabile'nin Yaratıcılık Yaklaşımı. Amabile (1997) bireysel yaratıcılığın uzmanlık, yaratıcı düşünme becerisi ve motivasyon şeklinde üç bileşenin birleşmesi yoluyla ortaya çıktığını savunmaktadır. Yazar bu bileşenleri Şekil 3'te gösterildiği gibi ifade etmektedir.



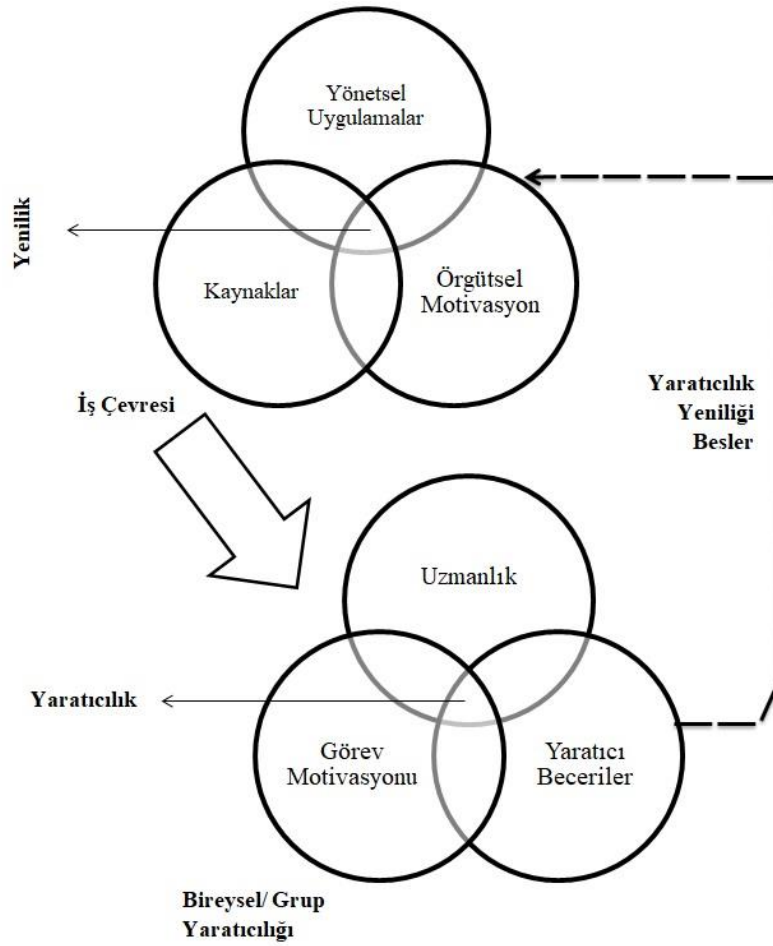
Şekil 3. Yaratıcılığın Üç Bileşeni

Kaynak: Amabile, 1997.

Şekil 3'te görülen bu üç bileşenden uzmanlık, bireyin konuyla/alanla ilgili sahip olduğu bilgilerini ifade etmektedir. Bu uzmanlık bilgisi bireyin yaratıcı bir çaba sarf etmesine yol açmaktadır. Yaratıcı düşünme becerisi, yaratıcılığın insanların problemlere nasıl yaklaştıklarına, kişiliğe ve düşünce/çalışma tarzına bağlı olduğunu göstermektedir. Motivasyon ise genel olarak yaratıcı üretimin anahtarı olarak kabul edilmektedir.

Yaratıcılık için en önemli güdüleyiciler, işe yönelik ilgi ve içsel tutku olarak ifade edilmektedir (Adams, 2005; Amabile, 1997). İşe yönelik motivasyon yaratıcı potansiyelin, gerçek yaratıcı güce dönüşmesine yol açmaktadır (Robbins ve Judge, 2012).

Amabile (1997) ayrıca yaratıcılığı etkileyen örgütsel çevreye odaklanan çalışmalar ile ilgilenmektedir. Buna göre yazar örgütlerde yönetsel uygulamaların, örgütsel kaynakların ve örgütsel motivasyonun, örgütteki bireysel ve grup yaratıcılığını etkilediğini, bireysel ve grup yaratıcılığının ise örgütteki yenilikleri beslediğini savunmakta ve bu durumu Şekil 4'teki gibi özetlemektedir.



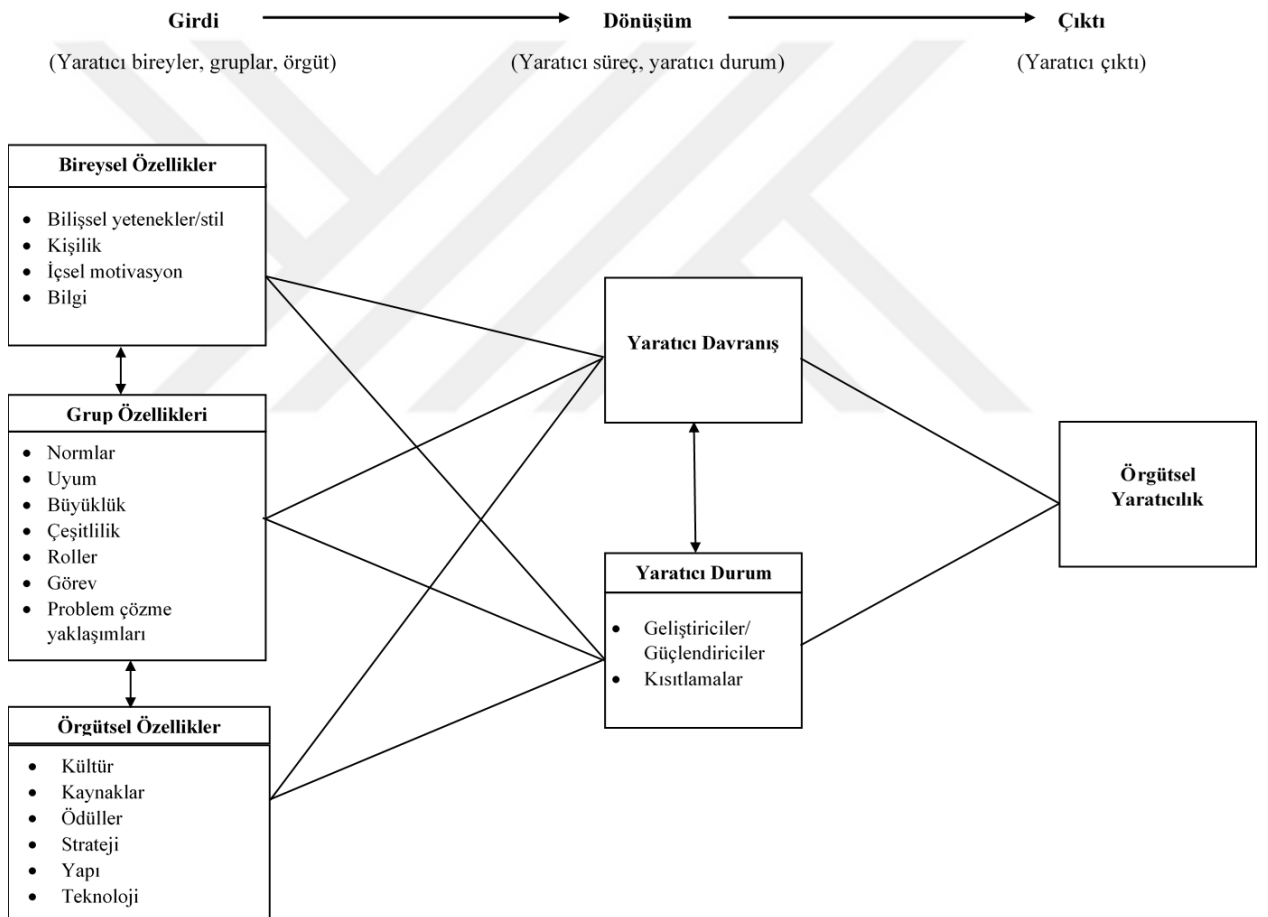
Şekil 4. Örgütsel Çevrenin Yaratıcılık Üzerine Etkisi

Kaynak: Amabile, 1997, s. 53.

Şekil 4'te görüldüğü gibi örgütte yürütülen yönetsel uygulamalar, örgütsel motivasyon ve örgütsel kaynaklar, bireysel ve grup yaratıcılığı üzerinde bir etkiye sahiptir. Örgütsel çevrenin yanı sıra, yaratıcı düşünme becerisi, uzmanlık ve görev motivasyonu gibi bireysel faktörlerin etkisiyle de şekillenen birey ve grup yaratıcılığı da

yeniliği beslemekte ve örgütte yenilik faaliyetlerinin ortaya çıkmasına katkı sunmaktadır.

Woodman, Sawyer ve Griffin Yaklaşımı. Richard Woodman, John Sawyer ve Ricky Griffin örgütlerde yaratıcılığı anlamak için bir model geliştirmişlerdir. Bu modelde bireyin kişisel özellikleri, grubun özellikleri ve örgütsel özellikler modelin bir girdisi olarak kabul edilmektedir. Bu girdiler yaratıcı bir süreci ve durumu içeren bir dönüşüm geçirdikten sonra örgütlerde yaratıcı ürünler ortaya çıkmaktadır. Yazarlar tarafından önerilen model Şekil 5’te özetlenmektedir.



Şekil 5. Woodman, Sawyer ve Griffin Yaratıcılık Modeli

Kaynak: Woodman ve diğerleri, 1993, s. 309.

Şekil 5’ten görüldüğü gibi bir sistem modeli olan Woodman, Sawyer ve Griffin modelinde bireysel, grup ve örgütsel özelliklerin yaratıcı süreç ve durum üzerinde bir etkiye sahip olduğu savunulmaktadır. Bireysel, grup ve örgütsel özelliklerin bu karmaşık mozaiği, bireysel ve grup davranışlarının yürütüldüğü bağlamı - yaratıcı

durumu – ortaya çıkartmaktadır. Şekil 5 yaratıcı bireyler, süreçler, durumlar ve yaratıcı ürünler arasındaki bu önemli bağlantıları kavramsallaştırmanın bir yolunu sunmaktadır.

Yaratıcılığı açıklamak için önemli olduğuna inanılan bireysel özellikler bilişsel özellikler, kişilik, içsel motivasyon ve bilgi kategorilerine ayrılabilir. Bu bireysel özellikler hem grup hem de örgütsel düzeyde sosyal etki süreçleri ve çevresel etki süreçleri ile etkileşime girmektedir. Sosyal etkinin önemli bir yönü, normlar, kararlaştırılmış roller, verilen görevler ve grubun uyum derecesi vb. gibi grup özellikleri ile belirlenmektedir. Ayrıca, grubun büyüklüğü, uyumu, çeşitliliği ve liderlik gibi grup özellikleri bireysel ve grup yaratıcılığını doğrudan etkilemektedir. Önemli örgütsel özellikler arasında ise kültürel etkiler, kaynakların kullanılabilirliği, örgütsel misyon ve strateji, ödül politikaları, yapı ve teknoloji yer almaktadır (Woodman vd., 1993).

Woodman ve diğerleri (1993) örgütsel özelliklerin hem bireylerin hem de grupların yaratıcılıklarını etkileyen bağlamsal/durumsal etki yarattığını varsaymaktadır. Buna göre örgütsel yaratıcılık (karmaşık sosyal sistemin yaratıcı sonuçları), grup yaratıcılığının ve çevreden gelenler de dâhil olmak üzere durumsal etkilerin bir işlevi olarak görülmektedir. Dolayısıyla yaratıcılığı bir sosyal bağlamda anlayabilmek için, yaratıcı süreçleri, yaratıcı ürünleri, yaratıcı kişileri ve yaratıcı durumları keşfetmek gerekmektedir.

Woodman ve diğerlerine (1993) göre karmaşık sosyal ortamlarda yaratıcılığın tam olarak anlaşılması, bireysel faktörlere odaklanmanın ötesine geçilmesini ve yaratıcı sürecin gerçekleştiği durumsal bağlamın dikkatle incelenmesini gerektirmektedir. Çeşitli sosyal ve bağlamsal etkiler hem grup hem de örgütsel seviyelerde yaratıcılığı etkilemektedir. Bu etkilerin birçoğu, sosyal sistemde çalışan bireylerin ve grupların yaratıcı performanslarını kısıtlayan veya geliştiren faktörler olarak kavramsallaştırılabilir.

Amabile'in (1983) motive edici yaklaşımı ve Woodman ve diğerlerinin (1993) etkileşimci yaklaşımı arasında benzerlikler ve farklılıklar bulunsa da aslında iki yaklaşım birbirlerini tamamlamakta ve yaratıcılık ve yenilik alanı için sağlam bir çerçeve oluşturmaktadır. Her iki yaklaşım da bireyin seviyesindeki yaratıcılığın özelliklerine bakmanın yanı sıra, çalışma ortamının yaratıcılığa etkilerini tartışmakta ve bireysel yaratıcılığı teşvik eden veya engelleyen durumsal faktörleri tanımlamaktadır (Hui Ying, 2008).

Görüldüğü üzere yaratıcılık kavramı çeşitli kuram ve araştırmalarla açıklanmaya çalışılmıştır. Yaratıcılık sürecini aşamalı bir süreç olarak tanımlayan araştırmacıların

yanında yaratıcılığın bir bütün olarak ele alınmasının gerekli olduğu savunan araştırmacılar da bulunmaktadır. Bazı kuramlarda yaratıcı süreçte bilişsel mekanizmaların rolüne dikkat çekilirken, insan davranışlarının sadece bilinçli süreçlerle açıklanamayacağını vurgulayan ve bu nedenle bilinçaltının da incelemesinin gerekli olduğuna işaret eden kuramlar da bulunmaktadır. Ayrıca yaratıcılığın ortaya çıkması için farklı bileşenlere (alan bilgisi, destekleyici bir çevre gibi) ihtiyaç duyulduğunu ifade eden araştırmacılar da bulunmaktadır. Bireysel yaratıcılığın yanı sıra örgütlerde yaratıcılığı daha detaylı olarak ele alan Amabile (1997) ile Woodman, Sawyer ve Griffin'in (1993) yaklaşımlarının da benzer şekilde örgütsel yaşamda yaratıcılığı teşvik eden ve engelleyen etmenlere odaklandıkları görülmektedir.

Yaratıcılık Süreci

Literatürde yaratıcılık süreci birçok yazar tarafından çeşitli şekillerde ifade edilmektedir. Graham Wallas 1926 yılında yayınlanan “Düşünce Sanatı” isimli çalışmasında yaratıcılık sürecini bir modelle açıklamaktadır (Kırlangıç-Şimşek, 2012). Dört aşamalı yaratıcılık modeli olarak ifade edilen bu modele göre yaratıcılık süreci; hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama aşamalarından oluşmaktadır (Özaşkın ve Bacanak, 2016). Bu aşamalar birbirini takip eden bir sırayla yaratıcılık sürecini oluşturmaktadır.

Yaratıcılığın ilk basamağı olarak belirtilen hazırlık aşamasında, yaratıcılığı teşvik eden ya da uyaran bir durumla karşılaşma söz konusudur. Dolayısıyla ilk aşamada kişi karşılaştığı bu durumu (sorunu) anlamaya çalışmakta ve durumla alakalı görünen gerekli bilgileri toplamaktadır (Kristensen, 2004). Ayrıca bu aşamada bireyin çok çalışması ve bunun için de yüksek motivasyona sahip olması söz konusudur çünkü bu aşamada bilgi edinme, elde edilen bilgileri ilişkilendirme, farklı açılardan analiz edip yorumlama, değişik şekillerde sentezleme, değerlendirme, yeniden yorumlama şeklinde sürdürülen etkinlikler bulunmaktadır (Çoban, 1999). Görüldüğü gibi yaratıcılık sürecinin ilk aşaması ilgili durumu ya da sorunu anlamaya yönelik etkinliklerin yer aldığı bir bilgi toplama basamağıdır.

Yaratıcılık sürecinin ikinci aşamasında birey sorunu çözmeye çalışmaktadır ancak üzerinde belirli bir zaman harcarsa bile bazen bunu başaramayabilir. Bu nedenle gelecekte daha başarılı olacağını düşünerek süreci bir süre erteleyebilmektedir. Bu döneme kuluçka aşaması denmektedir (Kristensen, 2004). Bu süreç tıpkı hazırlık

aşaması gibi dakikalar, haftalar, hatta yıllar sürebilmektedir (Proctor, 1999). Kuluçka aşamasında birey fikirleri sindirir, düşünme sürecini gözden geçirmektedir. Sorun zihnin irdemesine, incelemesine bırakılmaktadır. Dolayısıyla sorundan çıkarak geriye doğru gidilmektedir. Süreç uzun olabileceği gibi kısa bir zamanda da bu aşama atlatılabilmektedir (San, 1993). Bu aşama bireyin sorunu ya da elde ettiği bilgileri özümsemeye çalıştığı aşama olarak ifade edilebilir.

Aydınlanma, yaratıcı çalışmanın ayırt edici işaretidir. Aydınlanma aşamasında düşünceler artık yaratıcılığa temel oluşturacak şekilde zihinde oluşmaya başlamaktadır (Üstündağ, 2014). Bu aşama “buldum” evresi olarak da nitelendirilir ve bu süreçte konunun tam olarak kavranması ve soruna yönelik çözümün veya bir fikrin ortaya atılması gerçekleşmektedir (Naktiyok, 2004). Diğer aşamalardan farklı olarak bu aşama birkaç dakika ya da saat süren genellikle çok kısa bir süreç olabilmektedir (Proctor, 1999). Dolayısıyla aydınlanma aşamasının yaratıcı fikrin akla geldiği ilk zamana işaret ettiği söylenebilir.

Doğrulama aşaması, fikirlerin test edildiği, geliştirildiği ve kullanıldığı aşamadır (Kaufman, 2009). Bu aşamada aydınlanma aşamasında ortaya çıkan ürün veya fikrin, gereksinimleri karşılayıp karşılamadığı, hazırlık aşamasında saptanmış ölçülere uyup uymadığının anlaşılması için etkinlikler yapılmaktadır (Üstündağ, 2014). Diğer bir deyişle birey bu aşamada fikrin yararlı olup olmadığını inceleyerek fikirleri uygulayıp uygulayamayacağını ve fikirlerinin gerçekten değerli olup olmadığını değerlendirmektedir (Naktiyok, 2004). Daha doğrusu bu son aşamada aydınlanma aşamasında ortaya çıkanların gerekliliği ve hazırlık aşamasında tanımlanan kriterleri yerine getirip getirmediğini gösteren faaliyetler gerçekleştirilmektedir (Proctor, 1999). Birey bu aşamada kendi fikrini değerlendirdikten sonra, çözümün işe yaramayacağına karar verirse, tüm süreç tekrarlanmaktadır (Kristensen, 2004). Görüldüğü gibi yaratıcılık sürecinin son aşamasında birey ortaya attığı fikrin işlevselliğini sorgulamakta ve fikrin uygulanamayacağı ya da yararlı olmayacağı yönünde bir sonuca ulaşırsa yeniden hazırlık aşamasına dönmektedir.

Wallas’ın önerdiği modele göre yaratıcılık; hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama aşamalarından oluşan bir süreçtir. Ancak Eindhoven ve Vinacke (1952; Akt. Lubart, 2001), Wallas’ın yaratıcı sürece yönelik bu anlayışını eleştirmektedir. Yazarlar yaptıkları çalışmada yaratıcı süreçte bu farklı aşamaları içeren hiçbir kanıt bulamamışlardır. Ayrıca, yaptıkları çalışma ile yaratıcı sürecin kişiden kişiye değiştiğini ortaya koymaktadırlar.

Yönetsel Yaratıcılık Kavramı

Yöneticiler genellikle rutin bir tarzda yönetilemeyecek stratejik soruların bulunduğu durumlarla ve karmaşık örgütsel koşullarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Dolayısıyla yöneticilerin yaratıcı çözümlere duyulan ihtiyacı git gide artmaktadır. Nitekim alışılmadık durumlarla ne kadar çok karşılaşılırsa, yaratıcı çözümlere duyulan ihtiyaç da o derece artmaktadır. Bu ihtiyaç ise "yaratıcı yönetim" ve "yaratıcı yönetici" kavramlarının giderek popüler hale gelmesine katkıda bulunmaktadır (Ali Taha vd., 2015).

Yönetisel yaratıcılık bir yöneticinin örgüt için yararlı olacak yeni kavramlar, yeni fikirler, yeni yönelimler, yeni süreçler ve yeni çalışma yöntemleri geliştirme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Scratchley ve Hakstian, 2001). Bu kavram, yeni yönetisel yöntemler belirlemek, yönetisel sorunlar için yenilikçi çözümler üretmek veya yeni bir sorun çözme yöntemi keşfetmek için yöneticilerin yaratıcılık becerilerinin kullanılması olarak da tanımlanmaktadır (Alanezi, 2016). English (2006) ise yönetisel yaratıcılığı; eğitim liderlerinin eğitim örgütlerinde değişime neden olacak yenilikçi fikirler üretme yeteneği olarak belirtmektedir.

Yönetisel yaratıcılığı bir sonuçtan ziyade bir süreç olarak tanımlayan West ve Berman (1997), bu kavramı örgütler tarafından yeni fikirlerin oluşturulduğu ve kabul edildiği bir grup süreci olarak görmektedir. Yazarlara göre bu süreç birbirinden farklı dört faaliyetten oluşmakta ve bu faaliyetler Tablo 6'daki gibi ifade edilmektedir.

Tablo 6

Yönetisel Yaratıcılık Sürecinin Boyutları

<i>Faaliyetler</i>	<i>Açıklama</i>
<i>Bilgi Üretimi (Knowledge Generation)</i>	Yönetisel yaratıcılık sürecinin ilk boyutu bilgi üretimidir. Bu faaliyet sorunlar ya da çözümlerle ilgili yeni bilgileri geliştirme ve paylaşma süreci olarak ifade edilmektedir. Bilgi iletişiminin akışını sağlamak için liderliğe ihtiyaç vardır, bu da grup üyelerinin yeni perspektifler oluşturmaya ve sorunlar ve çözümler üzerinde uzlaşma sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Sorunlar, farklı perspektiflerden ve tüm faktörler (uygulanabilirliği ile potansiyel etkinliğini etkileyen faktörler) göz önüne alınarak oluşturulan potansiyel çözümlerden anlaşılmalıdır. Birçok farklı yöneticinin katılımı, karar vermenin kalitesini artırmaya yardımcı olur.

(Devam ediyor)

Tablo 6 (Devam)

Yönetmel Yaratıcılık Sürecinin Boyutları

<i>Faaliyetler</i>	<i>Açıklama</i>
<i>Fikir Birliği Sağlama (Consensus Building)</i>	Yönetmel yaratıcılık süreci, takım üyeleri arasında yeni fikirler için destek bulmaya dayanmaktadır. Etkili fikir birliği oluşturma kritik bir faaliyettir çünkü bireysel yaratıcılık ve yeni fikirler genellikle grup üyeleri arasında destek almadıklarında boşa çıkmaktadır. Bu nedenle yönetmel yaratıcılık sürecinin ikinci aşamasını uzlaşmayı sağlayan ve ayrışmayı ortadan kaldıran eylemler/politikalar oluşturmaktadır.
<i>Planlama ve Strateji (Planning and Strategy)</i>	Yaratıcılık ve fikir birliği oluşturma karmaşık faaliyetlerdir, bu nedenle planlama ve strateji de gereklidir. Yeni fikirlerin geliştirilmesi ve uygulanmasıyla ilgili strateji ve taktiklerin planlanması ve kavramsallaştırılmasına ilişkin faaliyetler bu süreçte yer almaktadır. Ayrıca bu adımda başarısızlığa neden olabilecek tüm faktörler dikkate alınmalıdır. Liderler başarı şartlarını düşünmeli, mevcut misyonlarla tutarlılık için yeni fikirleri değerlendirmeli ve yeni misyonlar geliştirmelidir.
<i>İlk Uygulama (Initial Implementation)</i>	Fikir üretiminden pratiğe hızla geçmek oldukça önemlidir, çünkü böylece ilk fikirler denenebilir ve geribildirimler kolayca değerlendirilebilir. Uygulama, katılımcıların yeni fikirler üzerinde birbirleriyle işbirliği yapmasını ve yardımlaşmasını gerektirir.

Tablo 6’da bahsedilen dört faaliyet incelendiğinde, yönetmel yaratıcılığın sorunlara yeni çözüm yolları geliştirme, bu çözüm yollarının çalışanlar tarafından desteklenmesini sağlama, yeni fikirlerin geliştirilmesi ve uygulanmasıyla ilgili strateji ve taktikler geliştirme ve bu geliştirilen fikirlerin uygulanmasını sağlama gibi çeşitli yetenekleri kapsayan bir süreç olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla West ve Berman’a (1997) göre yönetmel yaratıcılık, yöneticilerin bu dört faaliyet kapsamında değerlendirilmesi ile ölçülebilir. O halde yönetmel yaratıcılığı sorunları yaratıcı bir şekilde çözme, yaratıcı karar verme, bu kararların uygulanmasına ve çalışanlar tarafından kabulüne yönelik stratejiler geliştirip uygulanmasını sağlama süreci olarak ifade etmek mümkündür. Bu kapsamda yönetmel yaratıcılığın iki önemli ögesi olarak yaratıcı sorun çözme ve karar verme aşağıda alt başlıklarda tartışılmaktadır.

Yaratıcı Sorun Çözme. Yönetimin var oluş nedeni günlük sorunlardan büyük sorunlara kadar örgütün tüm sorunlarını çözerek onu güçlü bir şekilde yaşatmaktır. Dolayısıyla yönetim süreci aynı zamanda bir sorun çözme sürecidir. Sorun, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmesini durduran, yavaşlatan veya saptıran engeldir (Başaran, 2000). Örgütlerde rutin ve rutin olmayan sorunlar arasında bir ayırım yapmak

mümkündür. Rutin sorunlar, daha önce oluşturulan düşünceleri/yöntemleri aynı şekilde tekrarlayarak çözülebilecek sorunlardır ve bu nedenle bu sorunlar örgütte gerçek sorun olarak görülmebilir çünkü bu tür zamanlarda olan durumla olması gereken arasında nasıl bir yol izleneceği açıktır. Ancak rutin olmayan sorunlar, daha önce çözülen sorunlardan farklıdır ve bu nedenle de yaratıcı düşünmeyi gerektirmektedir (Nazem, 2011). Dolayısıyla yaratıcı sorun çözme özellikle belirsiz, yapılandırılmamış ya da kötü yapılandırılmış sorunların çözümü için en uygun yöntemdir (VanGundy, 1987). Nitekim sorun çözerken yaratıcı teknikler kullanılması, karar vericiye mevcut duruma ve tarihe göre analitik bir teknikle imkânsız gibi görünen tamamen farklı bir bakış açısı sunarak onu bu zorlu durumdan kurtarmaktadır (Clegg, 1999).

Yönetim literatüründe yaratıcı sorun çözme neredeyse yaratıcılıkla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Scratchley, 1998). Yaratıcı sorun çözme "beyin fırtınasının babası" olarak kabul edilen Alex F. Osborn'un (1953; Akt. VanGundy, 1987) çalışmalarından doğmuştur. Bir reklam yöneticisi olan Osborn'a göre yaratıcı düşünme üç temel aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; gerçekleri bulma, fikir bulma ve çözüm bulma olarak nitelendirilmektedir. Gerçekleri bulma aşaması, problemin tanımı ve hazırlanması şeklinde iki alt süreçle ilgilidir. Proctor'a (1999) göre sorunları ve fırsatları belirleme kapasitesi, yaratıcı süreçteki en önemli adımlardan birisidir. Osborn'un (1953; Akt. VanGundy, 1987) fikir bulma aşaması, potansiyel fikirlerin üretildiği ve daha sonra onların mümkün olduğunca uygulanabilir hale getirildiği süreci ifade etmektedir. Ancak bu doğrultuda sürecin ilk aşamalarında bulunmuş bir çözüme ağırlık verip sadece o fikri doğrulamak için bilgi toplamamak gerekmektedir (Tracy, 2015). Üçüncü aşama olan çözüm bulma ise fikirlerin değerlendirildiği ve problem çözme potansiyeli en yüksek olanın seçildiği evre için kullanılmaktadır (Van Gundy, 1987).

Literatürde Osborn'un önerdiği model geliştirilmiş ve yaratıcı sorun çözme sürecinin altı aşamaya ayrılabilceği genel olarak kabul edilmiştir. Bu altı aşamanın her biri öncelikle ıraksak düşünmeyi, daha sonra yakınsak düşünmeyi gerektiren etkinlikleri içermektedir (Proctor, 1999):

- Hedef bulma (Objective finding): Problem alanının tanımlanmasını ifade etmektedir.
- Gerçekleri ortaya çıkarma (Fact finding): Sorunla ilgili bilgi toplama aşamasıdır.
- Sorunu tespit etme (Problem finding): Sorunun doğru bir şekilde tanımlandığı aşamayı belirtmektedir.

- Fikir bulma (Idea finding): Bu aşamada soruna çözüm üretilir.
- Çözüm üretme (Solution finding): Olası çözümler arasında değerlendirme yapıldığı ve bir çözümün seçildiği süreci ifade etmektedir.
- Kabul alma (Acceptance finding): Seçilen fikirlerin doğru bir şekilde uygulanmasıdır.

Yukarıdaki altı aşama görüldüğü gibi Osborn'ın belirttiği sürecin daha detaylandırılmış bir şeklini içermektedir. Aslında bu model, alışılmış düşünme yollarının dışında beyin fırtınası gibi yöntemlerle soruna ilişkin birçok farklı fikir üretmeye dayanmaktadır. Ayrıca bu süreçte fikirlerin değerini eleştirel olarak değerlendirme ve her sorun için en faydalı çözümü seçmek de önemlidir. Dolayısıyla yaratıcı sorun çözme modeli, sorun çözme için çok adımlı doğrusal bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Bu esas model çeşitli yaratıcı problem çözme süreçlerinin de temelini oluşturmaktadır (Mitchell ve Kowalik, 1999). Örneğin bu altı aşamaya çevrenin sürekli analiz edilmesi, varsayımların belirtilmesi ve uygulama sonrası hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının kontrolünün yapılması adımları da eklenerek süreç dokuz aşama olarak oluşturulabilmektedir (Proctor, 1999). Ancak tüm bu süreçlerden de görüleceği gibi yaratıcı sorun çözümleri mevcut bilgi yapılarının kombinasyonuna ve yeniden düzenlenmesine dayanmaktadır (Mumford, Connely, Baughmond ve Marks, 1994).

Yaratıcı Karar Verme. Yönetimin kalbi olarak nitelendirilen karar, eylemi etkileyen her türlü yargıdır (Bursalıoğlu, 2011). Karar verme örgütlerdeki tüm işlevsel ve görev alanlarının rasyonel yönetim süreçlerinde yer alan bir eylemdir (Hoy ve Miskel, 2010). Eğitim yönetiminin temel süreci olarak görülen karar verme okullarda motivasyon, liderlik, iletişim ve değişim gibi süreçlerde başarılı olmada anahtar bir rol üstlenmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2012).

Karar verme eylemini yönetim sürecinin tam kalbine koyan Herbert Simon, yönetici kelimesi yerine “karar veren” ifadesini kullanmaktadır. Karar vermeyi “bireyin belli bir amaca ulaşmak için bilinçli olarak belirli bir alternatifi seçmesi” şeklinde tanımlayan Simon, bu süreci üç aşamada ele almıştır. Karar verilecek konu hakkında bilgi toplama karar verme sürecinin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamayı karara dair atılabilecek muhtemel adımları planlama ve oluşturulan alternatiflerden birini

seçme aşamaları takip etmektedir. Bu üç sürecin genellikle sıralı olduğu belirtilse de bu sıralamanın değişmesi de mümkündür (Simon, 1974; Akt. Tozlu, 2016).

Karar verme süreci örgütler açısından oldukça önemlidir çünkü örgütün yaşaması alınan kararların doğruluğuna bağlıdır (Bursalıoğlu, 2011). Ayrıca bireysel karar vermeden çıkılıp örgütsel karar verme alanına girildiğinde söz konusu srec daha karmaşık ve çok boyutlu bir hal almaktadır (Tozlu, 2016). Bir kararın niteliği yüksek ama benimsenirliği düşük ya da benimsenirliği yüksek ancak niteliği düşük olursa kararın etkililiği düşük olmaktadır (Başaran, 2000). Dolayısıyla rgtlerde alınan kararların etkili olabilmesi için hem niteliğinin hem de benimsenirliğinin yüksek olması gerekmektedir.

Simon kararları “programlı kararlar” ve “programsız kararlar” şeklinde ikiye ayırmaktadır. Ona göre programlanabilir kararlar rutine dönüşmüş, sıkça tekrarlanan ve bu yüzden alışılmış ve öngörülebilen kararlardır. Programlanamayan kararlar ise yeni ve özgün olan veya belirli bir temele ya da kalıba oturmayan, seyrek tekrarlanan kararlardır. Dolayısıyla karar verme süreci de bu ikili ayrıma göre şekillenmektedir. Programlı bir karar alınırken genelde alışkanlıklar ve tecrübeler üzerinden gidilirken, programsız kararların verilmesinde spesifik bir teknikten bahsetmek mümkün değildir. Bu nedenle örgütler her iki tür kararı verebilen yöneticilere ve yapılara ihtiyaç duymaktadır. Simon özellikle yöneticilerin programsız kararları etkili bir şekilde verebilmeleri için mutlaka eğitilmeleri ve yetiştirilmeleri gerektiğinin altını çizmektedir (Tozlu, 2016). Örgütlerin belirsizliklerle baş edebilmesi için alınan kararların yaratıcı olması da gerekmektedir çünkü yaratıcı kararlar dış evre şartlarının ve gereklerinin etkin bir biçimde karşılanabilmesini, yeni ve kullanışlı fikirlerin üretilmesini sağlamaktadır (Acıbozlar, 2006). Dolayısıyla karar sürecinde yaratıcılığı ön planda tutmak etkili ve iyi karar vermenin en önemli koşullarından birisidir (Eren ve Gündüz, 2002).

Yaratıcı karar verme bir kişi ya da grubun, karşılaştığı sorunla ilgili yeni yöntem ve çözümler sağlayacak şekilde fikirler geliştirmesi olarak ifade edilebilir (Acıbozlar, 2006). Diğer bir ifadeyle karar vermede yaratıcı yaklaşım, farklı sorun tanımları denemeyi ve sorunla ilgili son bir karara ulaşmadan önce farklı açılardan görev tanımları oluşturmayı içermektedir. Dolayısıyla yaratıcı karar verme, karara ilişkin birçok potansiyel çözüm üretmeyi kapsamaktadır (Stoycheva ve Lubart, 2001). Yaratıcılığı kullanmayıp yeterli seçenekler oluşturmadan hızla verilen kararlar, olayın asıl sebebinin gözden kaçırılması hatasına yol açabilmektedir. Özellikle de yöneticiler

karar konusunda belirsizlik ya da muhtemel kararlar arasında çatışma yaşadığında seçenekler oluşturabilmek için daha fazla dikkate ve yaratıcılığa gerek duymaktadır (Acıbozlar, 2006). Bu süreçte daha çok seçenek oluşturabilmek ve daha etkili kararlar verebilmek için ise yaratıcı düşünme tekniklerinden beyin fırtınası, nominal grup tekniği ve delphi tekniği gibi çeşitli tekniklerin kullanması önerilmektedir (Hwang ve Lin, 1987; Akt. Kırıl, 2015).

Yaratıcılık sürecindeki önemli kararlardan birisi oluşturulan fikirlerin ve çözümlerin ne zaman değerlendirileceğidir. Osborn (1953; Akt. Stoycheva ve Lubart, 2001), yaratıcı çalışmanın ilk döneminde değerlendirme yapmanın hayal gücünü durduracağını ve yaratıcı buluşları önleyeceğini savunmaktadır çünkü yeni oluşturulan fikirlerin olgunlaşması, alışılmadık yaklaşımların yaratıcıları için bile kabul edilebilir olması ve yeni fikirlerin potansiyellerinin keşfedilebilmesi için zamana ihtiyaç vardır. Dolayısıyla yaratıcılık sürecinde karar vermeyi ilk başlarda yapmamak, farklı fikirlerin birden fazla kritere göre karşılaştırılmasına ve en iyi fikrin uygulanabilir bir şekilde oluşturulmasına yardımcı olabilir.

Yaratıcılığın Ölçülmesi

Yaratıcılığın tanımı ve değerlendirilmesi uzun zamandır psikologlar arasında bir anlaşmazlık ve memnuniyetsizlik konusu olmuş ve araştırmacıların çeşitli şekillerde çözmeye çalıştıkları bir ölçüt belirleme sorunu yaratmıştır. Bazı araştırmacılar, yaratıcılığın ürünlerin veya kişilerin ya da düşünce süreçlerinin özel, ayırt edilebilir özellikleri ile tanımlanabileceğini önermektedir. Bazıları, yaratıcılığın bir ürünün bir gözlemciden elde ettiği yanıtın kalitesiyle tanımlanmasını ileri sürmektedir. Yaratıcılığın tanımlanamayacağını, bilinmeyen ve bilinemez olduğunu öne süren araştırmacılar da bulunmaktadır (Amabile, 1983).

Yaratıcılığın ölçülmesine yönelik ilk görüşler 1800'lü yıllara dayanmaktadır. Francis Galton 1883 yılında yayınladığı "İnsan Yeteneği Üzerine Araştırmalar" (Inquiries into Human Faculty) isimli çalışmasında yaratıcılığın ölçülmesine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Alfred Binet ve Victor Henri 1900 yılından önce iraksak düşünce testleri geliştirmiştir. Aynı yıllarda Whipple da hayal gücü ve buluş testleri üzerine çalışmalar yapmıştır (Alder, 2004). Ancak yaratıcılık araştırmalarını genel olarak 1950'den önceki araştırmalar ve 1950'den sonraki araştırmalar olarak iki döneme ayırmak mümkündür. Fakat 1950 yılından önce yaratıcılık üzerine çok az çalışma

yapılmıştır (Kaufman, 2009). J. P. Guilford'un 1950 yılında Amerikan Psikoloji Derneği'nin başkanlığını yürütürken yaptığı konuşma geleneksel olarak bilimsel yaratıcılık araştırmasının resmi başlangıç tarihi olarak kabul edilmektedir. Ancak genel olarak yaratıcılığa psikometrik yaklaşım çok daha erken bir tarihe dayanmaktadır. Galton'un 1883 yılındaki yayını örnek olarak verilebilir. Bu çalışma sonraki yıllarda yaratıcılık ve hayal gücü üzerine çeşitli araştırmaların yapılmasına yol açmıştır. Fakat erken dönemlerde yapılan bu çalışmaların unutulmasına rağmen, Guilford'un konuşmasından sonra çeyrek yüzyılda ortaya çıkan fikirler, sahada çok büyük ve sürekli bir etki yaratmıştır (Taylor ve Barron, 1963; Akt. Plucker ve Makel, 2010) ve bu çağdaki yaratıcılık çalışmalarının büyük çoğunluğu psikometrik bir bakış açısıyla gerçekleştirilmiştir (Plucker ve Makel, 2010).

Guilford'un (1950, 1975) ve Torrance'ın (1966, 1972) ilk çalışmaları, kısmen, yaratıcılık için psikometrik yaklaşıma önderlik etmiştir. Başka bir deyişle Guilford ve Torrance, yaratıcılık veya yaratıcı potansiyeli ölçmek amacıyla yaklaşımlar geliştirdikleri için, özünde bu ölçekler araştırmacıların sundukları teorilerin işlevsel tanımları olmuştur (Akt. Smith ve Smith, 2010). Guilford'un öne sürmüş olduğu dört boyutlu yapıyı (akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma) ölçmek için kendi geliştirdiği ölçme aracı olmasına rağmen, yetenekli programlara kimin gireceğine karar verirken Torrance'nın geliştirmiş olduğu "Torrance Yaratıcı Düşünce Testi" en popüler ölçme aracı olmuştur (Kaufman, 2009). 1970'lerin sonunda ikinci bir yaratıcılık araştırması dönemi başlamıştır. Bu dönemde psikoloji alanındaki gelişmelerle yaratıcılık kültürel olarak konumlandırılmıştır. Davranışçılık ve kişilik psikolojisi, II. Dünya Savaşı'ndan sonra Amerikan psikolojisine egemen olduğu için bilişsel psikologlar daha sonra bu bireyleri daha iyi anlamak (ve hizmet etmek) için yaratıcı düşünmenin ve yaratıcılığın motivasyonel yönlerini keşfetmeye çalışmışlardır. 1980'lerde ve 1990'larda, kültürel araştırmalarda yaratıcılığın doğasına yönelik bağlamsal incelemeler yapılmış ve sosyal ve çevresel matrisler içinde yaratıcılığın kullanım değeri araştırılmıştır. 1990'lardan bu yana, yaratıcı endüstri söylemlerinin ortaya çıkışı, yaratıcılığı sanattan ayırmış ve yenilikçilik ve diğer piyasa temelli kullanım değeri belirteçleri ile yeniden birleştirmiştir. Bu değişim, yeni küresel pazarlar için ortaya çıkan ekonomik kapasiteleri belirlemek isteyen kültürel politikalara hizmet eden daha genel, aktarılabilir ve pragmatik yaratıcılık tanımlarına yol açmıştır (Harris, 2016).

Görüldüğü gibi yaratıcılığın ölçülmesi literatürde geçmişten itibaren tartışmalı konular arasında yer almıştır. Yaratıcılığın tanımlanamaz bir olgu olduğunu savunan araştırmacıların yanı sıra yaratıcılığın ayırt edilebilir özelliklerine bakılarak ya da ortaya atılan fikrin veya ürünün kalitesine bakarak tespit edilebileceğini iddia eden araştırmacılar da bulunmaktadır. 1950 yılı yaratıcılığın bilimsel olarak araştırılmaya başlandığı yıl olarak kabul görmektedir ve bu yıllarda yaratıcılık genellikle psikometrik bir bakış açısıyla incelenmiştir. 1970’li yıllarda yaratıcılığa kültürel bir bakış açısı hakim olurken, 1990’lı yıllardan sonra yaratıcı endüstri söylemlerinin de baskısıyla piyasa temelli ölçütler ön plana çıkmış ve yaratıcılık daha pragmatik bir bakış açısıyla incelenmeye başlanmıştır.

Öğrenme Çevikliği ve Yaratıcılık

Bugünün değişken, belirsiz ve karmaşık dünyasında iş ortamları da hızla değişmekte ve yöneticilerden örgütlerini bu değişikliklere göre sürekli düzenlemeleri beklenmektedir. Garvin (2013) günümüzde örgütlerin değişimlere yaratıcı ve yenilikçi bir şekilde yanıt vermeleri gerektiğini belirtmektedir. Yazara göre örgütlerin bunu başarmaları ise problemlerle sistematik olarak ilgilenmeleri, yeni yaklaşımlar kullanmaları ve deneyimlerden, diğer örgütlerden ve paydaşlardan öğrenmeleri ile mümkün olacaktır. Bu nedenle örgütlerin ayakta kalabilmeleri ve sürdürülebilir olabilmeleri için öğrenme çevikliği ve yaratıcılık becerilerine ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Öğrenme çevikliği, yeni şeyler deneme, yenilik yapma ve değişen durumlar karşısında hazır olma isteğini artırmak için önemli bir süreçtir (Swisher, 2013). Mitchinson ve Morris (2014) bireylere yeni deneyimler yaşamalarını önermektedirler çünkü yazarlar yeni deneyimler yaşayan bireylerin öğrenme çevikliğini gelişme fırsatı bulduğunu savunmaktadır. Öğrenme çevikliğine sahip bireyler ise örgütte yeni fikirler üretebilecek ve sorunları çeşitli açılardan görebileceklerdir. VandeWalle (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrenme çevikliğine sahip olan bireylerin zor görevler ve başarısızlıklar yaşarken bir yandan da hayatta kalmaya ve stratejilerini değiştirmeye çalıştıkları bulunmuştur ve bu, yazara göre yenilikçi davranışın bir yansımasıdır. Ayrıca Carmeli ve Dothan (2017), başarısızlıklardan öğrenme yeteneğinin, kendi içindeki yaratıcılığı ve yeniliği şekillendirebilecek doğrudan bir deneyim olduğuna inanmaktadır. Putri ve Suharti (2021) tarafından yapılan başka bir çalışma, öğrenme

çevikliğinin yenilikçi davranış üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ortaya koymuştur. Söz konusu çalışmada öğrenme çevikliği ne kadar yüksek olursa, bireylerin işlerindeki değişikliklerle başa çıkmada yeni yollar veya stratejiler bulma konusundaki yenilikçi davranışlarının o kadar yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Mitchinson ve Morris (2014) öğrenme çevikliğine sahip bireylerin daha sosyal, yaratıcı ve esnek olma eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla öğrenme çevikliğinin yaratıcılığı olumlu yönde etkilemesi muhtemeldir.

Yaratıcılığa sahip bir birey olmak için öğrenme çevikliği olarak bilinen beceriye de ihtiyaç duyulmaktadır. Yeni fikirler bulma ve bunları uygulamaya çalışma yeteneği, daha sonra yenilikçi davranışa sahip bireyler yaratacaktır (Sarkar ve Singh, 2012). Aslında başarılı liderler, yaratıcılığın genellikle kuralları çiğnemek, hata yapmak ve hayat boyu öğrenmek anlamına geldiğini bilmektedir. Yaratıcılık, kişilerin kendilerine hata yapma konusunda tolerans tanınmasıdır; işte başarılı liderlik de bu hatalardan öğrenmekle ortaya çıkmaktadır (Daskal, 2018). Bu nedenle yaratıcı olabilmek için bireylerin hatalarını birer öğrenme fırsatı olarak görmesi de önem arz etmektedir. Bu ise öğrenme çevikliği becerisine işaret etmektedir. Bu bilgilerden hareketle öğrenme çevikliği ve yaratıcılık kavramlarının birbiriyle ilişki yapılar olduğunu öne sürmek mümkündür.

Eğitim Yönetiminde Öğrenme Çevikliği ve Yönetmel Yaratıcılık

Eğitimde mükemmellik için değişen ve artan beklenti ve taleplerle birlikte okullardaki liderlik rolleri de değişmektedir (Kin ve Kareem, 2019). Günümüzde pek çok eğitim sisteminde, okul liderlerinden sadece okullarının yönetimine liderlik etmeleri değil, aynı zamanda öğrenme ve öğretim için daha iyi ve elverişli koşullar yaratmaları beklenmektedir. Bunlar arasında okul geliştirme planlarını oluşturmak, öğretmenlerin işbirliği kurmalarına ve mesleki gelişime etkili katılımını teşvik etmek, öğrencinin gelişimini ve uyum sağlamasını desteklemek için öğrencilere ve ebeveynlere danışmanlık yapmak ve okulun daha geniş bir ağı ve yerel topluluğına sahip olmasını sağlamak bulunmaktadır (OECD, 2020).

Avrupa Birliğı Konseyi'nin (2013) eğitimde etkili liderliğe ilişkin sonuçlarında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre iyi eğitim liderleri örgütleri için stratejik bir vizyon geliştirebilen hem öğrenciler hem de öğretmenler için rol model olarak hareket eden kişilerdir ve bu bireyler öğrenmeye elverişli, etkili ve çekici bir

ortam yaratmanın anahtarlarıdır. Ayrıca günümüzde yaşanan ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmeler ile göç ve öğrenci hareketliliği yüzünden okullarda farklı kimlik ve özelliklere sahip öğrenci ve öğretmenler de bulunmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerinden bu farklılıkları başarılı bir şekilde yönetmeleri ve tüm insan kaynaklarını okulun hedefleri doğrultusunda yönlendirmeleri de beklenmektedir (Balyer, 2012). Dahası artık okul liderlerinin çevik olması ve liderlik uygulamalarını öğrencilerin, paydaşların ve okul sistemlerinin yerel ve küresel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlaması da esastır (Kin ve Kareem, 2019).

Görüldüğü gibi günümüzde okul yöneticilerinden sadece iyi yönetici olmaları beklenmemektedir. Yöneticiler artık etkili okul liderliğinin, büyük ölçekli eğitim reformunun ve gelişmiş eğitim çıktılarının anahtarı olarak görülmektedirler (OECD, 2008). Alvoid ve Black'e (2014) göre eğitim reformlarının başarıya ulaşmasında okul yöneticileri kilit bir konumda bulunmaktadır çünkü politika yapıcılar eğitim politikasının yönünü istedikleri biçimde şekillendirse de okul düzeyinde başarılı bir uygulama olmadan en değerli reformların bile başarılı olması mümkün değildir. Başka bir deyişle, okullarda başarılı bir reform yapmak ve öğrenci başarısını ileriye taşımak için güçlü okul liderliği şarttır. Bu nedenle okul yöneticilerinin yukarıda bahsedilen beklentileri karşılayabilmeleri için gerekli yeterliklere sahip olmaları önemlidir.

Örgütler artık hızla uyum sağlayabilen, becerikli, belirsizliklerle baş edebilen ve koşullara bağlı olmaksızın performans sergileyen kişilere ihtiyaç duymaktadır. Bu özellikler ise öğrenme çevikliğinin özünü oluşturmaktadır (Gochman ve Storfer, 2014). McCrea-Dastur (2013) deneyimlerinden öğrenen bireylerin kariyerleri boyunca daha fazla başarılı olma eğiliminde olduğunu belirtmektedir çünkü kariyerlerinde başarısız olan kişilerin birçoğu hatalarını kabul etmemekte ve bu hatalarından ders çıkarmamaktadır. Oysa öğrenme çevikliği yüksek bireyler hesap verebilirliği kabul etmekte, çatışmaları yapıcı ve savunmacı olmayan bir yaklaşımla ele almakta ve başarı için kendilerine daha fazla fırsat vermektedirler. Mitchinson ve Morris (2014) kariyerlerinde başarılı ve başarısız olan kişiler arasındaki büyük farklılığın deneyimlerinden öğrenme yeteneği olduğunu vurgulamaktadırlar. Woods (2012) benzer şekilde geçmiş deneyimlerden öğrenme ve bu öğrendiklerini yeni ve farklı durumlara uygulayabilme yeteneğine sahip bireylerin liderlik rollerinde daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Bu nedenle Gochman ve Storfer'a (2014) göre öğrenme çevikliği yönetici başarısının en iyi yordayıcısıdır. Dahası bu yetenek, yönetici başarısında zekâ

ve eğitimden bile önce gelmektedir. Bu nedenle öğrenme çevikliği yöneticilerin kariyerinde kritik bir rol oynamaktadır (Dai vd., 2013).

Zümrüt (2020) tarafından 23 farklı sektörde çalışan katılımcılarla yürütülen araştırmada öğrenme çevikliğinin bağlamsal performans üzerinde etkili olduğu ve işbirlikçi iklimin öğrenme çevikliği ile performans ilişkisinde düzenleyici etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Yazıcı (2020) benzer şekilde öğrenme çevikliği ile çalışan performansı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. De Meuse (2019) öğrenme çevikliği ile lider başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği meta-analiz çalışmasında da öğrenme çevikliğinin hem lider performansı hem de potansiyeli ile arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrenme çevikliği bireylerin ve örgüt üyelerinin, örgüt içinde süregelen bir krizin durgunluğunun üstesinden gelmelerine de yardımcı olmaktadır (Lim vd., 2017). Bu yüzden günümüzün değişen dünyasında okul liderlerinin sahip olması gereken önemli niteliklerden birisinin öğrenme çevikliği olduğu söylenebilir.

Günümüzün sosyal ve teknolojik açıdan değişen çevresinde, okulla ilgili rutin olmayan kararlarda liderler için yaratıcılık da açık bir gereklilik haline gelmektedir (English, 2006). Casavant ve Cherkowski (2001) iletişim ağı oluşturma, zaman yönetimi, insan kaynaklarının yönetimi, bütçe yönetimi, yetkilendirme/görevlendirme, yazı işlerinin yönetimi, örgüt politikası oluşturma, destek sistemi oluşturma, sistem kaynaklarına erişim ve imaj geliştirme gibi birçok becerinin yaratıcılık gerektirdiğini belirtmektedir. Bu nedenle aslında yönetsel liderler, yaratıcı yönetim süreçlerinin temel taşı olarak görülmektedir (Yossef ve Rakha, 2017). Dolayısıyla yöneticilerin yönetsel görevleri yerine getirirken sergilediği yaratıcılık, örgütlerin başarıya ulaşmaları açısından önem arz etmektedir. O nedenle okul yöneticilerinin yaratıcılık becerileri, okulda yönetsel süreçlerin yaratıcı bir şekilde gerçekleşmesi için oldukça önemlidir.

Sorunları yaratıcı bir şekilde tespit edebilme ve çözebilme, başarılı bir örgütte temel bir beceri olarak görülmektedir (Griese, 2016). Aksi takdirde ilerleme olmamakta ve aynı kalıplar sürekli tekrarlanmaktadır (Serrat, 2009). Bu nedenle okulda sorunların etkili bir şekilde çözülmesinde ve yeni uygulamaların hayata geçirilmesinde yaratıcılığın da önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Ayrıca Gupta (2015) okul yöneticilerinin hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yaratıcılığının geliştirilmesinde dolaylı da olsa bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Nitekim Stoll ve Temperley (2009) de bireylerin yaratıcılığını geliştirmek için gerekli fırsatların, koşulların ve

ortamın okulda yaratıcı liderler tarafından oluşturulması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla okullarda yaratıcılığın gelişmesinde okul yönetiminin işlevi yadsınamaz.

Al-Hajaya ve Al-roud (2011) eğitim örgütlerinde yöneticilerin okullarda yaratıcılığı geliştirmek için öğretmenleri dinleyerek fikirlerini tanıtmaları için teşvik etmesi, öğretmenler arasında bilgi ve fikir alışverişinde bulunulmasına ve tartışılmasına imkân tanıyan etkin iletişim yöntemlerini bulması, öğretmenleri yaratıcı düşünceleri sunmaya motive etmek için özgürce tartışmaya teşvik etmesi, yaratıcı fikirler için maddi ve manevi destek sunması, yaratıcı projelere sponsor bulması, öğretmenlere girişimleri için fırsat tanınması ve başarısızlıklara hoşgörü ile yaklaşması gerektiğini belirtmektedir.

Son yıllarda ortaya çıkan COVID-19 pandemisi okul yöneticileri için öğrenme çevikliği ve yönetsel yaratıcılık becerilerini daha da önemli hale getirmiştir. Çünkü öğrenme çevikliği öngörülemeyen sorunlar ve fırsatlarla baş etmenin yeni yollarını öğrenme esnekliği sağladığı (Swisher, 2014) için son derece önemlidir. Ayrıca Smith ve Riley (2012) tarafından yapılan çalışma ise eğitimde kriz durumlarının yönetiminde yaratıcılığa ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur. COVID-19 gibi kriz dönemlerinde okul liderlerinin, istikrar, süreklilik ve nispeten daha sakin sayılabilecek dönemlerdeki liderlik uygulamalarını sergilemeleri mümkün değildir. Bu tür zamanlarda liderlik etmek, farklı bir rotada ilerleyebilmeyi ve yeni yollar yaratabilmeyi gerektirmektedir (Harris ve Jones, 2020). Bu ise öğrenme çevikliğine ve yönetsel yaratıcılık becerisine işaret etmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

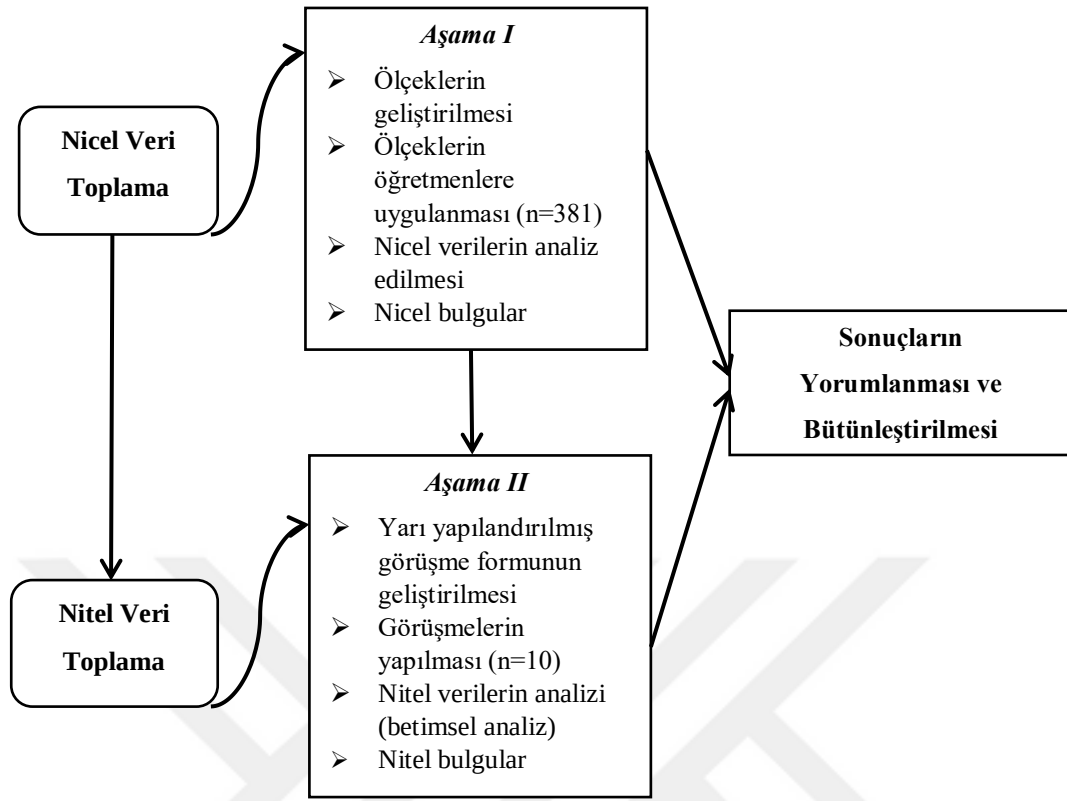
Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örnekleme ve çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticilerinin öğrenme çevikliklerinin ve yönetsel yaratıcılık becerilerinin tespiti için hem nicel hem de nitel verilerden yararlanılmıştır. Karma araştırma, nicel ve nitel yöntem veya paradigmaların karması şeklinde bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir ve bu yöntemle araştırmacı, kullanacağı yaklaşımların güçlü taraflarını birleştirebilmektedir (Balcı, 2015).

Teddlie ve Tashakkori (2015) tarafından üçüncü yöntembilimsel hareket olarak ifade edilen karma yöntem hem nicel hem de nitel yaklaşımların araştırma sorularında, veri toplama ve analiz süreçlerinde veya çıkarımlarda kullanıldığı bir araştırma türüdür. Başka ifadeyle karma yöntem tek bir çalışmada ya da aynı fenomeni araştıran bir dizi çalışmada nicel ve nitel verilerin toplanmasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Onwuegbuzie ve Leech, 2006). Dolayısıyla bu yöntem mevcut araştırma yaklaşımlarını birleştirip araştırma probleminin daha kapsamlı bir biçimde çözülmesini sağlamaktadır (Robson, 2017). Bu çalışmada bulguların doğrulanması ve çeşitlendirilmesi için nicel ve nitel yaklaşımlar birlikte kullanılmıştır. Ayrıca nicel bulguları örneklerle açıklamak için nitel bulgulardan yararlanılmıştır (Bryman, 2006).

Karma yöntem araştırmaları (1) *paralel/eş zamanlı*, (2) *sıralı*, (3) *dönüştürücü*, (4) *çok aşamalı* ve (5) *tamamen bütünlük karma desenler* olarak sınıflandırılmaktadır (Teddlie ve Tashakkori, 2015). Bu araştırmada sıralı karma desen kullanılmıştır. Buna göre çalışma birbirini izleyen iki aşamada yürütülmüş, öncelikle nicel daha sonra nitel veriler toplanıp analiz edilmiştir. Bu kapsamda çalışma sıralı karma araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı desen (NİC→nit) ile yürütülmüştür (Creswell ve Plano Clark, 2015). Araştırmanın aşamaları Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Araştırmanın Aşamaları

Şekil 6'dan görüldüğü gibi açıklayıcı sıralı desenin ilk aşaması nicel boyuttan oluşmaktadır. Bu aşamada araştırmacı tarafından geliştirilmiş ölçekler yardımıyla öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğrenme çevikliklerine ve yönetsel yaratıcılık becerilerine yönelik nicel veriler toplanmıştır. Buna göre öğretmen görüşlerine dayanarak okul yöneticilerinin öğrenme çeviklikleri ile yönetsel yaratıcılık becerileri ve bu iki yapı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve bu ilişkinin derecesi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Açıklayıcı sıralı desenin ikinci aşaması olan nitel boyutta ise görüşmeler yoluyla okul yöneticilerinin öğrenme çevikliklerine ve yönetsel yaratıcılıklarına ilişkin nitel veriler toplanmıştır. Nitel araştırma "katılımcıların deneyimledikleri durumları daha iyi tanımlamak için, betimsel ve açıklayıcı bir yaklaşımla katılımcıların söz ve eylemlerini inceleyen araştırmalar" olarak tanımlanmaktadır (Maykut ve Morehouse, 1994, s. 3). Dolayısıyla, okul yöneticilerinin günlük okul işlerini yönetirken sergiledikleri yönetsel yaratıcılık becerileri ve öğrenme çevikliğine ilişkin deneyimleri kendi bakış açılarından incelenerek ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın nicel boyutu evrenden belirlenmiş örneklem ile nitel boyutu ise çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Her bir gruba ilişkiler bilgileri aşağıda açıklanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel bölümünün evrenini 2019 - 2020 öğretim yılında, Ankara ilinin dokuz ilçesinde (Altındağ, Çankaya, Mamak, Yenimahalle, Etimesgut, Sincan, Gölbaşı, Keçiören, Pursaklar) kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi verilerine göre Ankara ili merkez ilçelerinde kamu ilkokullarda görev yapan evren ve örnekleme alınan öğretmen sayıları Tablo 7’de verilmiştir (MEB, 2019).

Tablo 7

İlçelere Göre Evren ve Örneklemde Yer Alan Öğretmen Sayıları

İlçeler	Evren Büyüklüğü (N)	Örneklem Büyüklüğü (n)
1. Altındağ	1425	40
2. Çankaya	1871	53
3. Etimesgut	1475	42
4. Gölbaşı	420	12
5. Keçiören	2545	72
6. Mamak	1912	54
7. Pursaklar	477	13
8. Sincan	1680	47
9. Yenimahalle	1708	48
<i>Öğretmen Toplam</i>	13513	381

Kaynak: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi, 2018-2019.

Tablo 7’den görüldüğü üzere, araştırmanın nicel bölümünün hedef evrenini Ankara’daki kamu ilkokullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni olan Ankara’nın dokuz ilçesinde kamu ilkokullarında görev yapan 13513 öğretmeni ve $\alpha = .05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 381 öğretmenin temsil edebileceği varsayılmıştır (Anderson, 1990; Akt. Balcı, 2015, s. 108). Araştırmada örneklemin seçiminde evrendeki alt grupların her birisinin evrende gerekli bir şekilde temsil edilmesi için (Gay, Mills ve Airasian, 2009, s. 127) tabakalı örnekleme yöntemi

kullanılmıştır. Buna göre Ankara ilinin dokuz ilçesinin her biri bir tabaka olarak ele alınmış ve tabakalardaki öğretmen sayıları tabakaların büyüklükleri dikkate alınarak hesaplanmıştır. Örneklemde yer alan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımları

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	269	70.6
	Erkek	107	28.1
	Kayıp veri	5	1.3
	Toplam	381	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans	21	5.5
	Lisans	313	82.2
	Lisansüstü	39	10.2
	Kayıp veri	8	2.1
	Toplam	381	100
Yaş	25-35 yaş	64	16.8
	36-45 yaş	134	35.2
	46-55 yaş	143	37.5
	56 yaş ve üzeri	21	5.5
	Kayıp veri	19	5.0
	Toplam	381	100
Kıdem	1-10 yıl	51	13.4
	11-20 yıl	139	36.5
	21 yıl ve üzeri	171	44.9
	Kayıp veri	20	5.2
	Toplam	381	100
Okuldaki Görev Süresi	1-5 yıl	126	33.1
	6-10 yıl	140	36.7
	11-15 yıl	60	15.7
	16 yıl ve üzeri	44	11.5
	Kayıp veri	11	2.9
	Toplam	381	100
Okul Yöneticisi ile Çalışma Yılı	1-4 yıl	226	59.3
	5 yıl ve üzeri	135	35.4
	Kayıp veri	20	5.2
	Toplam	381	100
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	205	53.8
	Diğer Fakülteler	100	26.2
	Kayıp veri	76	19.9
	Toplam	381	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere araştırmada örnekleme dahil edilen öğretmenlerin 269’u kadın iken (%70.6), 107’si erkektir (%28.1). Beş katılımcı cinsiyet sorusuna yanıt vermemiştir. Eğitim durumuna göre öğretmenlerin 21’i ön lisans (5.5), 313’ü lisans

(%82.2), 39'u lisansüstü mezuniyete (%10.2) sahiptir. Sekiz öğretmen eğitim durumu sorusuna yanıt vermemiştir. Öğretmenlerin yaş dağılımları incelendiğinde, 64'ünün 25-35 yaş aralığında (%16.8), 134'ünün 36-45 yaş aralığında (%35.2), 143'ünün 46-55 yaş aralığında (%37.5), 21'inin 56 yaş ve üzerinde (%5.5) olduğu görülmektedir. Yaş sorusuna cevap vermeyen öğretmen sayısı 19'dur. Kıdem açısından ise 1-10 yıl arasında olan 51 öğretmen (%13.4), 11-20 yıl arasında 139 öğretmen (%36.5), 21 yıl ve üzeri 171 öğretmen (%44.9) bulunmaktadır ve 21 öğretmen kıdem sorusuna yanıt vermemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin şu anda çalıştıkları okuldaki görev sürelerine bakıldığında 126 öğretmenin 1-5 yıl aralığında (%33.1), 140 öğretmenin 6-10 yıl aralığında (%36.7), 60 öğretmenin 11-15 yıl aralığında (%15.7), 44 öğretmenin 16 yıl ve üzerinde (%11.5) mevcut okullarında görev yaptıkları görülmektedir. Okuldaki görev süresine ilişkin soruya 11 öğretmen yanıt vermemiştir. Ayrıca öğretmenlerin 226'sı 1-4 yıl aralığında (%59.3), 135'i ise beş yıl ve üzeri sürede (%35.4) mevcut okul yöneticileriyle çalışmaktadır, bu soruya yanıt vermeyen öğretmen sayısı 20'dir. Öğretmenlerin 205'i eğitim fakültesi (%53.8), 100'ü eğitim fakültesi dışındaki diğer fakültelerden (%26.2) mezuniyetini almıştır. 76 öğretmen mezun oldukları fakülte sorusuna yanıt vermemiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutu, Ankara ilinde görev yapan 10 ilkokul yöneticisinden oluşan bir çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemeden ise maksimum çeşitlilik (cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu) örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerine ait frekans dağılımına Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9

Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Kişisel Bilgilerine Ait Frekans Dağılımı

<i>Katılımcıların Kodları</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Kıdem</i>	<i>Yöneticilik Kıdemi</i>	<i>Okuldaki Görev Süresi</i>	<i>Eğitim Durumu</i>
OY1	Erkek	38 yıl	6 yıl	1 yıl	Lisans
OY2	Erkek	27 yıl	25 yıl	5 yıl	Lisans
OY3	Erkek	26 yıl	25 yıl	5 yıl	Lisans

(Devam ediyor)

Tablo 9 (Devam)

Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Kişisel Bilgilerine Ait Frekans Dağılımı

<i>Katılımcıların Kodları</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Kıdem</i>	<i>Yöneticilik Kıdemi</i>	<i>Okuldaki Görev Süresi</i>	<i>Eğitim Durumu</i>
OY4	Erkek	40 yıl	11 yıl	2 yıl	Lisans
OY5	Kadın	23 yıl	12 yıl	2 yıl	Yüksek Lisans
OY6	Erkek	18 yıl	6 yıl	2 yıl	Yüksek Lisans
OY7	Kadın	17 yıl	6 yıl	1 yıl	Yüksek Lisans
OY8	Erkek	15 yıl	9 yıl	5 yıl	Yüksek Lisans
OY9	Kadın	21 yıl	16 yıl	2 yıl	Lisans
OY10	Erkek	22 yıl	19 yıl	2 yıl	Yüksek Lisans

Tablo 9'a göre çalışma grubunda yer alan katılımcıların üçü kadın, yedisi erkektir. Eğitim durumuna göre okul yöneticilerinin beşi lisans, beşi lisansüstü mezuniyete sahiptir. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri 17-40 yıl arasında değişirken, yöneticilik kıdemleri de 6-25 yıl arasında farklılaşmaktadır. Okul yöneticilerinin mevcut okullarındaki görev süreleri ise bir yıl ile beş yıl arasında değişkenlik göstermektedir.

Verilerin Toplanması

İlkokul yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık becerilerine ve öğrenme çevikliğine yönelik öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklerle, nitel veriler ise yine araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Nicel ve nitel verilerin toplanma süreci ve bu süreçte kullanılan veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiği ilgili başlıklar altında açıklanmıştır.

Nicel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın nicel aşaması kapsamında okul yöneticilerinin öğrenme çevikliklerine ve yönetsel yaratıcılık becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından iki ölçek geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği” ile “Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yaratıcılık Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği”nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 343 öğretmenin katılım gösterdiği ön uygulama çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Doktora tezi

kapsamında hem ön uygulama hem de ana uygulama verilerini toplayabilmek için Millî Eğitim Bakanlığı Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni için başvuruda bulunulmuş ve gerekli izin yazısı (Ek-1) alındıktan sonra uygulama gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan araştırma için izin alınmıştır (Ek-2).

Araştırmanın ön uygulamasının çalışma grubu, Ankara ilinde bulunan kamu ilkokullarında (evrende bulunan ancak örnekleme yer almayan okullar) görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma grubuna 2018-2019 öğretim yılının bahar döneminde ulaşılmıştır. Çalışma grubu toplam 343 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 266'sı (%77.6) kadın, 76'sı (%22.2) erkektir. Bir öğretmen (%0.3) cinsiyet sorusuna cevap vermemiştir. Öğretmenlerin 16'sı (%4.7) önlisans, 291'i lisans (%84.8), ve 34'ü (%9.9) lisansüstü öğrenim derecesine sahiptir. Katılımcılardan iki kişi (%0.6) eğitim durumu sorusuna yanıt vermemiştir. Öğretmenlerin kıdemleri incelendiğinde 33'ü 1-5 yıl, 25'i 6-10 yıl, 64'ü 11-15 yıl, 60'ı 16-20 yıl, 89'u 21-25 yıl, 63'ü 26 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Dokuz öğretmen kıdem sorusuna yanıt vermemiştir. Öğretmenlerin yaşları ise 22 ile 65 arasında değişmektedir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında veri analizine başlamadan önce, veri setindeki maddelerde kayıp veri bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2007, s. 63) değişkenlerin herhangi birisinde %5'ten fazla eksik veri bulunmaması gerektiğini ifade etmektedir. Yapılan incelemelerde de maddelerde %5'ten fazla eksik veri olmadığı saptanmıştır. Çokluk ve Kayrı'ya (2011) göre araştırmacı başka bilgilere sahip değilse kayıp değerlerin atanmasında ortalama değer atamak en iyi kestirim yoludur. Bu kapsamda veri setindeki kayıp değerlere aritmetik ortalama değeri atanmıştır.

Daha sonra maddelerde tek ve çok değişkenli aykırı gözlem bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Tek değişkenli aykırı değerleri incelemek için standardize edilmiş z puanları hesaplanmıştır. Standardize edilmiş z puanlarının büyük örneklemelerde ($n \geq 100$) -4 ile +4 puan aralığında olması önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Buna göre veri setinde z puanı -4 ve +4 puan aralığı dışında kalan 14 aykırı gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Çok değişkenli aykırı değerler ise Mahalanobis uzaklık değerleri aracılığıyla incelenmiştir. Bu kapsamda .001 anlamlılık düzeyinde aykırı değer bulunmadığı belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım durumu çarpıklık ve basıklık katsayıları ile incelenmiştir. Ayrıca histogram ve Q-Q grafikleri de incelenmiştir. Buna göre değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayıları +1

ve -1 aralığında yer almıştır. Grafiksel incelemelerde ise her değişkenin normal dağılıma yakın olduğu görülmüştür. Dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Veriler analize hazır hale getirildikten sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Her bir ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri ilgili başlıklar altında açıklanmıştır.

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği. Literatürde öğrenme çevikliğini ölçmek amacıyla kullanılan ölçme araçlarında farklı boyutlandırmalar mevcuttur. Lombardo ve Eichinger (2000) öğrenme çevikliğini dört boyutlu, De Meuse ve diğerleri (2011) beş boyutlu, DeMeuse (2015) yedi boyutlu, Bedford (2011) ile Juhdi, Pa’wan, Milah ve Hansaram (2012) ise tek boyutlu olarak yapılandırmıştır. Bu çalışmada “Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği”ni geliştirirken ilk olarak literatür taranmış, konu ile ilgili geliştirilen ölçekler incelenmiş ve madde havuzu oluşturulmuştur. Böylece toplam 59 ifadeden oluşan ölçek taslağı hazırlanmıştır. Taslak, içerik ve kapsam geçerliliğini sağlayabilmek amacıyla tez danışmanı, eğitim yönetimi ve denetimi, ölçme ve değerlendirme ile yaratıcı drama alanında uzman kişilerin¹ görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri araştırmacı ve tez danışmanı ile incelenmiş ve bazı maddelerin ölçek taslağından çıkarılmasına, ölçeğe yeni bazı maddeler eklenmesine ve bazı maddelerin ifadelerinin değiştirilmesine karar verilmiştir. Yapılan bu düzeltmeler sonrasında ölçek taslağı 60 madde olarak yeniden düzenlenmiş ve ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlandığı varsayılmıştır.

Ön deneme için son hali verilen ölçeğin faktör yapısı öncelikle açımlayıcı faktör analiziyle incelenmiştir. Ölçek taslağı Likert türünde hazırlanmıştır. Ölçekteki yanıt seçenekleri “1-Hiç katılmıyorum, 2-Az katılıyorum, 3-Orta düzeyde katılıyorum, 4-Çok katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek taslağı bu haliyle ön uygulamaya sunulmuştur.

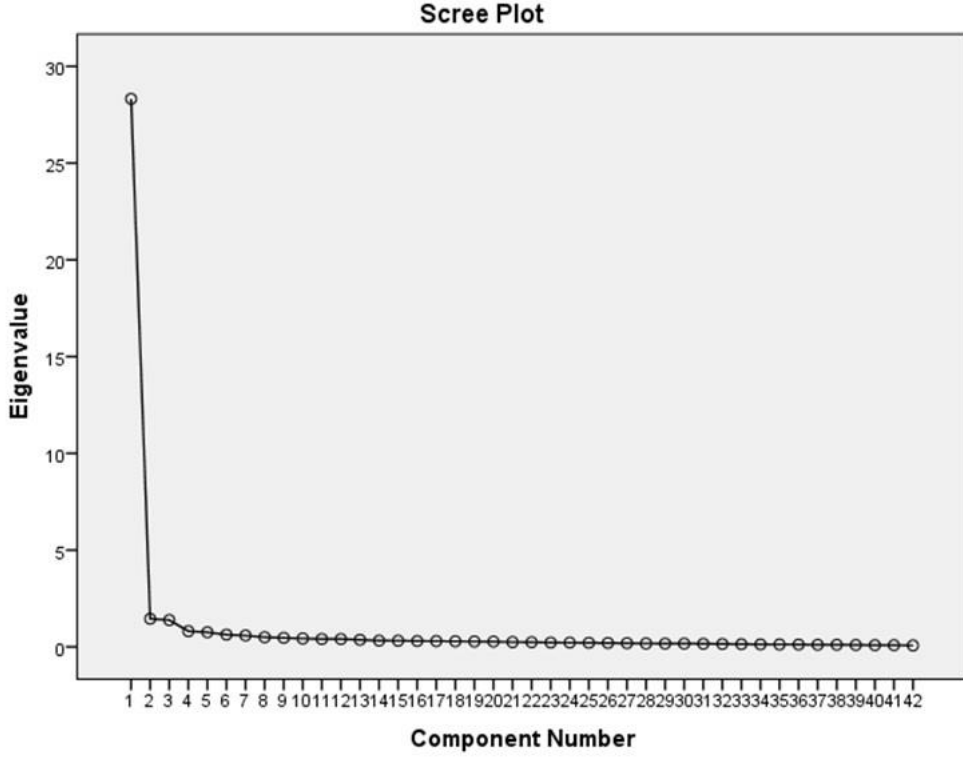
Ölçeğin faktör deseni ortaya koyabilmek için öncelikle temel bileşenler analizi yapılmış; döndürme yöntemi olarak Direct Oblimin seçilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğunu sınamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı (KMO) ve

¹ Prof. Dr. İncayet Aydın, Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Servet Özdemir, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Yasemin Kepenekçi, Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Prof. Dr. Ömay Çokluk, Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan, Doç. Dr. Şakir Çinkır, Doç. Dr. Ergül Demir, Doç. Dr. Ayşe Okvuran, Doç. Dr. Pelin Taşkın, Araş. Gör. Dr. Gül Kurum, Araş. Gör. Tuğba Güner Demir, Araş. Gör. Burcu Toptaş’a teşekkür ederim.

Barlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. KMO sayısının .50'den büyük olması veri yapısının faktör analizi için uygun olduğunu anlamına gelmektedir (Tavşancıl, 2010, 50). Analiz sonucu KMO değeri .981 olarak hesaplanmıştır. Buna göre örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca Barlett küresellik testi sonucunun anlamlı ($\chi^2_{(1770)}=24247,00$; $p<0.01$) olduğu görülmüştür. Buna göre verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir (Çokluk vd., 2012).

Temel bileşenler analizi sonucunda ölçeğin öz değerleri 1'in üzerinde olan dört faktörden oluşan bir yapıyla toplam varyansın %73.473'ünü açıkladığı görülmüştür. Faktörlerin döndürülmesi sonucunda elde edilen değerlere göre maddelerin ölçekte yer alması için, .45 alt sınır olarak kabul edilmiştir (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1995). Bununla beraber birden çok faktörde yer alan bir maddenin ise faktörlerden birindeki faktör yükünün diğer faktörlerdeki faktör yükünden en az 0.1 kadar büyük olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu kapsamda bazı maddelerin binişik olduğu görülmüştür. Buna göre bu maddeler analizden sırayla çıkarılarak analizler yenilenmiştir. Yapılan analizler sonrası 20 madde (m3, m8, m21, m26, m27, m28, m31, m32, m36, m37, m39, m43, m49, m50, m52, m53, m54, m55, m58, m60) analiz dışında bırakılmıştır.

Binişik maddeler çıkarıldıktan sonra tekrarlanan temel bileşenler analizi sonucunda, ölçeğin özdeğeri 1'in üzerine üç faktörlü bir yapıya dönüştüğü görülmüştür. Faktörlerin toplam varyansa katkılarının birinci faktör için %65.407, ikinci faktör için %4.503, üçüncü faktör için ise %3.658 olduğu görülmüştür. Üç faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise %73.568 olarak bulunmuştur. Birinci faktörün yalnız başına değişkenin %65'ini tek başına açıklaması ve birinci faktörün özdeğerinin ikinci ve üçüncü faktörün özdeğerinin altı katından fazla olması ölçeğin tek faktörlü ancak çok bileşenli bir yapı gösterdiğine işaret etmektedir. Bileşen, ayrı ayrı toplanabilen ve aynı zamanda birbiriyle toplanabilen özellik iken, faktör farklı özelliklerinden dolayı toplanamayan ayrık özellik olarak ifade edilmektedir. Buna göre bileşenli yapı aynı yapının bir parçası olan ve ister ayrı ayrı ister tek başına yorumlanabilen yapılar olarak belirtilmektedir. Diğer bir deyişle, bileşenli yapılarda hem her bileşen kendi içinde toplanıp yorumlanabilmekte hem de birkaçı beraber toplanıp yorumlanabilmektedir (Erkuş, 2012). Ayrıca yamaç-birikinti grafiği (screen plot) de incelenmiş, modelin grafiği Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 7’de yamaç-birikinti grafiğinden birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .986 olması da maddelerin oldukça homojen bir yapıda olduğunu göstermektedir çünkü ölçeğin iç tutarlılığı yüksekse tek faktörlü çok bileşenli yapılardan söz edilebilmektedir (Erkuş, 2012). Dolayısıyla ölçeğin tek faktörlü, üç bileşenli bir yapıda olduğu kabul edilmiştir. Ölçek, bu faktör yapısıyla toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Bileşenlerde yer alan maddeler dikkate alınarak birinci bileşen değişim ve sonuç çevikliği, ikinci bileşen zihinsel çeviklik ve üçüncü bileşen insan ilişkilerinde çeviklik olarak isimlendirilmiştir. Temel bileşenler analizi sonucu maddelerin bileşenlere verdiği faktör yük değerleri ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

		Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları
1. Bileşen: Değişim ve Sonuç Çevikliği			
m33	Okul yönetimi ile ilgili mevcut iş ve işlemleri sürekli sorgulayıp, daha iyi yollar ortaya koymaya çalışır.	.604	.867
m34	Okul için olumlu sonuçları olabilecek riskleri çekinmeden alır.	.556	.767
m35	Eğitimde yaşanan değişim ve gelişimlere göre okulun stratejik planını günceller.	.638	.828
m38	Okulda yeni öğretim yöntem ve teknolojilerinin kullanılmasını teşvik eder.	.746	.817
m40	Yeni teknolojik araçları (tablet, akıllı tahta vb.) kendisi de etkili bir şekilde kullanılır.	.732	.768
m41	Öğretmenlerin yeni teknolojileri kullanabilmeleri için öğrenme olanakları sağlar.	.784	.800
m42	Eğitim programının çevrenin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi için girişimde bulunur.	.728	.820
m44	Eğitim programlarında yaşanan değişimlerde öğretmenlere gerekli desteği (seminer, kaynak vb.) sağlar.	.762	.824
m45	Okulda öğrenmeyi destekleyici ortamların daha etkili kullanımı için düzenlemeler yapar.	.733	.850
m46	Öğretmen ve öğrencilerde yüksek başarı beklentisi oluşturur.	.746	.705
m47	Okulun, içinde bulunduğu koşullar altında en yüksek başarıya ulaşmasını sağlar.	.769	.807
m48	Her eğitim-öğretim dönemi sonunda okulun hedeflerine ne kadar ulaşmış olduğunu öğretmenlerle birlikte tartışır.	.692	.773
m51	Öğrencilerin gelişimine yardımcı olmak için öğretmenlere her türlü destek vererek ders dışı eğitici etkinlikler (tiyatro, sergi, gezi gibi) düzenlenmesi için çaba gösterir.	.588	.765
m56	Öğretmenler eğitim-öğretim sürecinde bir güçlükle karşılaştıklarında, onların bu durumun üstesinden gelerek hedefe ulaşmalarını sağlar.	.591	.873
m57	Okulda bir sorun çözüldükten sonra neden başarılı ya da başarısız olduklarını öğretmenlerle birlikte sorgular.	.603	.821
m59	Okulla ilgili yaptığı işlerde yaşanan başarısızlıklar karşısında yılmadan denemeye devam eder.	.688	.861
Açıklanan Varyans: %65.407, Özdeğeri: 25.58, Cronbach's Alpha = .97			
2. Bileşen: Zihinsel Çeviklik			
m1	Yeni bilgiler öğrenmeye açıktır.	.667	.762
m2	Yapılan hataları birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirir.	.670	.756
m4	Düzenli olarak konferans-seminerlere katılarak bilgilerini güncellemeye özen gösterir.	.628	.724
m5	Eğitimle ilgili değişme ve gelişmeleri bizlerle tartışır.	.656	.790

(Devam ediyor)

Tablo 10 (Devam)

*Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği
Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları*

			Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları
2. Bileşen: Zihinsel Çeviklik				
m6	Toplantı ya da sohbet esnasında kendisi için yeni olan bir kavramı duyarsa, anlamını sorar.	.580		.752
m7	Okulda yeni bir sorun ortaya çıktığında hemen çözmeye çalışır.	.634		.831
m9	Sorunları analiz ederken daha önce düşünülmemiş ayrıntıları yakalar.	.727		.793
m10	“Neden, nasıl” gibi sorular sorarak olaylar arasında ilişki kurmaya çalışır.	.730		.815
m11	Belirsizlik, mevzuat boşlukları vb. bulunan durumlarda kolayca çözüm üretir.	.673		.786
m12	Okuldaki karmaşık sorunları etkili bir şekilde çözer.	.738		.832
m13	Acil çözüm bekleyen sorunlara deneyimlerini kullanarak hızlıca çözüm üretir.	.707		.831
m14	Okulda uzun zamandır bekleyen, çözülememiş sorunlara yeni çözüm yolları sunar.	.750		.792
m15	Kendi görüş ve düşünceleri ile başkalarını kolayca ikna eder.	.702		.767
Açıklanan Varyans: %4.503, Özdeğer: 1.88, Cronbach's Alpha = .96				
3. Bileşen: İnsan İlişkilerinde Çeviklik				
m16	Okuldaki öğretmenlerle dostça ilişkiler geliştirir.	.741		.775
m17	Farklı görüş ve düşünceye sahip öğretmenlerle uyum içinde çalışır.	.713		.804
m18	Okuldaki tüm paydaşlara (öğretmen, öğrenci, veli, ...) önyargılı davranmaktan kaçınır.	.681		.797
m19	Farklılıklara (ırk, dil, din vb.) saygı gösterir.	.650		.750
m20	Empati kurarak öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çaba gösterir.	.631		.838
m22	Paydaşların sorunlarını içtenlikle dinler.	.769		.792
m23	Tüm paydaşlar için ihtiyaç duyduklarında erişilebilirdir.	.735		.743
m24	Okulda görevleri adil bir şekilde dağıtır.	.725		.775
m25	Okulda demokratik bir çalışma ortamının oluşması için çaba gösterir.	.731		.815
m29	Eleştiri almaya/dinlemeye isteklidir.	.632		.784
m30	Okulda paydaşların dilek, şikâyet ve isteklerini iletmelerine olanak sağlar.	.640		.824
Açıklanan Varyans: %3.658, Özdeğeri: 1.46, Cronbach's Alpha = .97				
Ölçek Toplam Açıklanan Varyans: %73.568, Cronbach's Alpha = .986				

Tablo 10'dan anlaşılabacağı gibi Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi sonucunda %73.568'lik açıklanan toplam varyansla tek faktörlü üç bileşenli bir yapıya sahip olduğu görölmüştür. Buna göre birinci bileşen olan değişim ve sonuç çevikliği 16 maddeden oluşmaktadır ve bu bileşendeki maddelerin faktör yükleri .556 ile .784 arasında, madde toplam korelasyonları ise .705 ile .873 arasında değişmektedir. Zihinsel çeviklik olarak adlandırılan ikinci bileşen 13 maddeden oluşmaktadır. Bu bileşende maddelerin faktör yükleri .580 ile .750 arasında, madde toplam korelasyonları ise .724 ile .832 arasında değer almaktadır. Toplam 11 maddeden oluşan insan ilişkilerinde çeviklik bileşeninde ise maddelerin sahip olduğu faktör yükleri en düşük .631, en yüksek ise .769 olarak değer almaktadır. Üçüncü bileşen olan bu bileşende maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .743 ile .838 arasında değişmektedir. Ölçeğin bileşenler arası korelasyon matrisi ise Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği Bileşen Korelasyon Matrisi

Bileşenler	Zihinsel Çeviklik	İnsan İlişkilerinde Çeviklik	Değişim ve Sonuç Çevikliği
Zihinsel Çeviklik	1.00		
İnsan İlişkilerinde Çeviklik	.83*	1.00	
Değişim ve Sonuç Çevikliği	.83*	.82*	1.00
Ölçek Toplam	.94*	.93*	.95*

Tablo 11'de göröldüğü gibi ölçeğin bileşenlerle ve bileşenlerin birbiri ile arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Korelasyon katsayıların yüksek ve anlamlı olması ölçeğin tek faktörlü ve çok bileşenli bir yapı olduğunu da kanıtlamaktadır (Çapri, 2006). Ayrıca her bir bileşenin tüm ölçekle korelasyonunun birbirleriyle olandan daha yüksek olması da yapının tek faktörlü çok bileşenli olduğuna işaret etmektedir (Erkuş, 2012). Bir ölçeğin güvenilir olabilmesi için Cronbach Alpha katsayısının .70'inin üzerinde, madde toplam korelasyonlarının ise .30'unun üzerinde olmasının gerekli olduğu (Büyüköztürk, 2012) dikkate alındığında Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği'nin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin faktör yapısı açıklayıcı faktör analiziyle ortaya konulduktan sonra, ilgili yapının doğruluğunu test etmek amacıyla birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi AMOS programı ile yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde modelin doğruluğunu sınamak amacıyla uyum iyiliği istatistiklerinden yararlanılmaktadır. Kline (2011) modelin doğruluğu test edilirken ki kare (χ^2), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), CFI (Comparative fit index) ve SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) değerlerinin mutlaka raporlanması gerektiğini belirtmektedir. Uyum iyiliği istatistikleri iki temel kategoride sınıflandırılmaktadır. Bunlardan ilki mutlak uygunluk ölçütleridir ve bu kapsamda incelenen uyum iyiliği istatistikleri χ^2 , χ^2/df , RMSEA ve GFI değerleridir. İkinci kategoride ise karşılaştırmalı uyum iyiliği istatistikleri yer almaktadır ve CFI, TLI (Tucker–Lewis index) ve NFI (Normed fit index) değerleri bu kategori altında ele alınmaktadır (Yaşlıoğlu, 2017).

Doğrulayıcı faktör analizinde en fazla kullanılan uyum iyiliği ölçütlerinden biri olan χ^2 değeri genellikle ampirik olarak bulunan bir dağılım ile sıfır (null) hipotezine dayanarak oluşturulan dağılım arasındaki farkı ifade etmektedir. Ki kare ampirik olarak bulunan bir değer istatistiksel önemini belirlemek için kullanılabilir, ancak modelin tutarsızlığını ifade etmek için uygun değildir. Dolayısıyla bu değer her zaman serbestlik derecesi (sd) ve örneklem büyüklüğü açısından değerlendirilmelidir. Bu sebeple birçok araştırmacı χ^2/sd oranını raporlamaktadır (Prudon, 2014). Hoe (2008) da χ^2 değeri örneklem büyüklüğünden çok etkilendiği için model uyumu değerlendirilirken χ^2/sd oranının dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. χ^2/sd oranının üç ve üçten küçük olması iyi uyumu, beşten küçük olması ise kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir. RMSEA değeri ise .05 ve daha küçük bir değer aralığında ise iyi uyumu, .08 ve daha küçük bir değerde ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Meydan ve Şeşen, 2015). Mutlak uygunluk ölçütlerinden GFI değerinin .95 ve üstünde olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Sümer, 2000). Ancak GFI değerinin .90 ve üstünde değere sahip olması iyi uyum, .85 ve üstünde değere sahip olması ise kabul edilebilir uyum olarak da yorumlanmaktadır (Meydan ve Şeşen, 2015). Simon ve diğerleri (2010) ise GFI değerinin .80 üstünde olmasının yeterli olduğunu savunmaktadır çünkü bu değerler Kline'in (2011) da ifade ettiği üzere tıpkı χ^2 değeri gibi örneklem büyüklüğüne göre değişmektedir. Bu modelde $\chi^2/sd=3.29$, RMSEA=.06 ve GFI=.82 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla bu değerler modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

Karşılaştırmalı uyum iyiliği istatistiklerinden CFI, TLI ve NFI değerlerinin genellikle .95 ve üstü olmasının iyi uyuma işaret ettiği vurgulansa da (Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006), bu değerlerin .90 ve üstü olmasının da yeterli olduğunu ifade eden araştırmacılar bulunmaktadır (Kline, 2011; Sümer, 2000). Bu modelde CFI=.95, TLI=.94 ve NFI=.92 olarak hesaplanmıştır. Kline (2011) tarafından raporlaştırılması mutlaka gerekli istatistiklerden biri olarak ifade edilen SRMR, evren ile örnekleme ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryans ortalamasına işaret etmektedir (Çokluk vd., 2012). Bu değer .08 veya daha düşük olması iyi uyumu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). Bu modelde SRMR değeri .02 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla hem mutlak uygunluk ölçütleri hem de karşılaştırmalı uyum iyiliği sonuçları açısından test edilen modelin doğrulandığı sonucuna ulaşılabilir. Modelin birinci doğrulayıcı faktör analizi sonrası standardize edilmiş katsayıları Ek-3'te, ikinci düzey DFA modeli Ek-4'te sunulmuştur.

Okul Yöneticilerinin Yönetmelik Yaratıcılık Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği. Okul yöneticilerinin yönetmelik yaratıcılık becerilerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından bir ölçek geliştirilmiştir. Literatür ve geliştirilmiş olan ölçekler incelenerek 38 ifadeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek taslağı, içerik ve kapsam geçerliliğini sağlayabilmek amacıyla tez danışmanı, eğitim yönetimi, ölçme ve değerlendirme ile yaratıcı drama alanında uzman kişilerin² görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri araştırmacı ve tez danışmanı ile incelendikten sonra bazı maddelerin ifadelerinin değiştirilmesine karar verilmiş ve 38 madde olarak ölçek taslağına son şekli verilmiştir. Böylece ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlandığı varsayılmıştır.

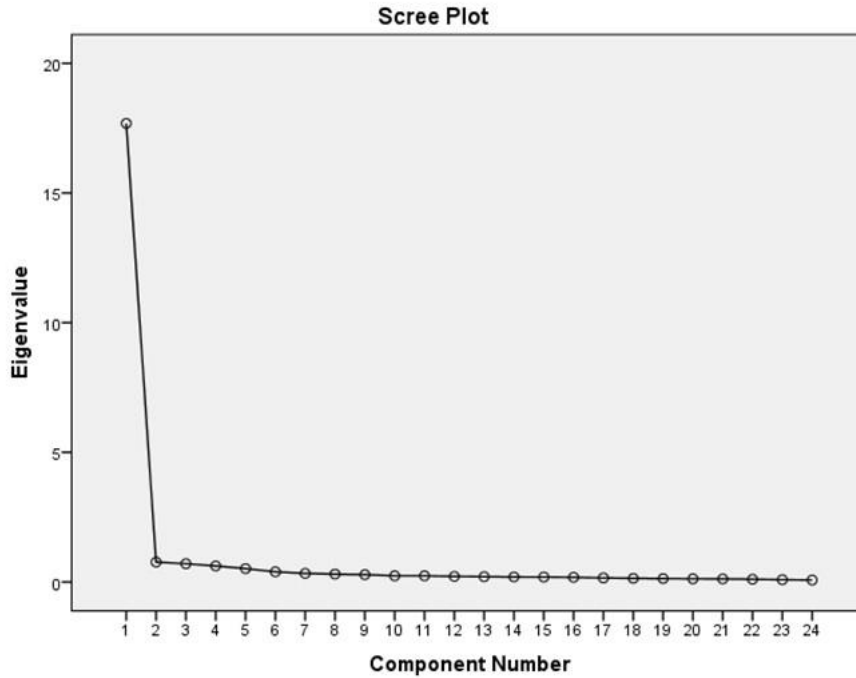
Ölçek taslağı Likert türünde hazırlanmıştır. Ölçekteki yanıt seçenekleri “1-Hiç katılmıyorum, 2-Az katılıyorum, 3-Orta düzeyde katılıyorum, 4-Çok katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek taslağı bu haliyle ön uygulamaya sunulmuş ve faktör yapısı açıklayıcı faktör analiziyle incelenmiştir.

Temel bileşenler analizine başlamadan önce verilerin faktör analizine uygunluğunu sınamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi

² Prof. Dr. İlayet Aydın, Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Servet Özdemir, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Yasemin Kepenekçi, Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Prof. Dr. Ömay Çokluk, Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan, Doç. Dr. Şakir Çinkır, Doç. Dr. Ergül Demir, Doç. Dr. Ayşe Okvuran, Doç. Dr. Pelin Taşkın, Araş. Gör. Dr. Gül Kurum, Araş. Gör. Tuğba Güner Demir, Araş. Gör. Burcu Toptaş'a teşekkür ederim.

değerleri incelenmiştir. KMO değerinin .982 olarak bulunması ve Barlett küresellik testi sonucunun anlamlı ($\chi^2_{(703)}=18439,405$; $p<0.01$) çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Temel bileşenler analizi sonucunda ölçeğin öz değerleri 1'in üzerinde olan iki faktörden oluşan bir yapıyla toplam varyansın %75'ini açıkladığı görülmüştür. Bu kapsamda bazı maddelerin binişik olduğu görülmüştür. Buna göre bu maddeler analizden sırayla çıkarılarak analizler yenilenmiştir. Yapılan analizler sonrası 14 madde (m4, m5, m6, m12, m14, m16, m19, m24, m25, m27, m29, m30, m31, m35) analiz dışında bırakılmıştır. Maddeler analizden çıkarıldıktan sonra ölçeğin tek faktörlü yapı gösterdiği görülmüştür.

Maddeler çıkarıldıktan sonra yenilenen temel bileşenler analizi sonrasında ölçeğin özdeğeri 1'in üzerine olan tek faktörlü bir yapıya dönüştüğü görülmüştür. Yamaç-birikinti grafiği (screen plot) de ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Modelin grafiği Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Okul Yöneticilerinin Yönetmelik Yaratıcılık Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği Yamaç-Birikinti Grafiği

Tek faktörlü ölçeğin açıkladığı toplam varyans %74.385 olarak bulunmuştur. Ölçek, bu faktör yapısıyla toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Temel bileşenler analizi sonucu maddelerin bileşenlere verdiği faktör yük değerleri ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yaratıcılık Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

		Faktör Yük Değerleri	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
m1	Kısa bir süre içinde bir konuya ilişkin çok sayıda fikir üretir.	.877	.865
m2	Okuldaki sorunları analiz ederken, birçok olası nedeni hızlıca sıralar.	.866	.852
m3	Okulda yeni bir sorunla karşılaşıldığında anında birçok çözüm seçeneği üretir.	.892	.881
m7	Olaylara ve sorunlara farklı açılardan bakar.	.874	.861
m8	Okulda sürdürülen eğitim faaliyetlerine yönelik yeni bakış açıları geliştirir.	.890	.878
m9	Yönetmel işleri yerine getirirken bir önceki yönetimin yaptıklarını birebir uygulamaz.	.703	.682
m10	Bir sorunun nedenini farklı açılardan irdelleyecek sorular sorar.	.888	.877
m11	Okulda standart uygulamaları izlemek yerine, işlerin daha iyi yapılmasını sağlayacak farklı yollar kullanır.	.893	.882
m13	Okul paydaşlarından gelen farklı fikir ve önerilerden yararlanmaya çalışır.	.854	.841
m15	“Her şeyi ben bilirim, en doğrusunu ben yaparım” yaklaşımında değildir.	.767	.748
m17	Okulda kimsenin aklına gelmeyen özgün fikirler ileri sürer.	.884	.873
m18	Okulda daha önce yapılmamış çalışmalar yaptırır.	.843	.830
m20	Okuldaki sorunların çözümünde farklı, alışılmadık yöntemler uygular.	.855	.842
m21	Okulda başkalarının göremediği fırsat ve olanakları (çalışanların özel yetenekleri gibi) keşfeder.	.877	.867
m22	Okulun içinde bulunduğu çevreyi de dikkate alarak özgün projeler üretir.	.880	.869
m23	Yaptığı çalışmalar diğer okul müdürleri tarafından örnek alınır.	.850	.836
m26	Fikirlerini başkalarının önerdiği fikirlerle kıyaslayıp farklılıklarını ortaya koyar.	.886	.875
m28	Okulda ilk defa yapılacak etkinlikleri en küçük ayrıntıyı bile atlamadan planlar.	.881	.869
m32	Önerdiği fikir ve projelerin gerçekçi olmasına dikkat eder.	.888	.875
m33	Fikirlerini okulda kolaylıkla uygular.	.850	.834
m34	Yeni plan ve uygulamalarıyla okulun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olur.	.882	.868
m36	Okulda yaptığı çalışmalarla toplumda okula yönelik olumlu imaj oluşturur.	.898	.886
m37	Okulun fiziksel ortamlarında yaptığı yeni değişikliklerle okulu eğitim-öğretim faaliyetleri açısından daha kullanışlı duruma getirir.	.862	.847
m38	Başka okullarda gördüğü özgün uygulamaları kendi okuluna uyarlar.	.834	.818
Açıklanan Varyans: %74.385, Özdeğeri: 17.68, Cronbach's Alpha = .985			

Tablo 12'ye göre Okul Yöneticilerinin Yönetmelik Yaratıcılık Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği toplam 24 madde ile tek faktörlü bir yapı göstermektedir. Maddelerin faktör yükleri .703 ile .898 arasında, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ise .682 ile .886 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlik analizi için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ise .985 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla tek faktörlü bu yapının güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Tek faktörlü bir yapı olarak ortaya konan Okul Yöneticilerinin Yönetmelik Yaratıcılık Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği'nin doğruluğunu sınamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum iyiliği istatistikleri incelenerek modelin uyumu değerlendirilmiştir. Bu kapsamda modelin istatistikleri $\chi^2/sd=4.98$, RMSEA=.08, GFI=.83, CFI=.96, TLI=.95, NFI=.95 ve SRMR=.019 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla bu değerlere göre açıklayıcı faktör analizi ile elde edilen tek faktörlü modelin doğrulandığı söylenebilir. Ölçekte uyum iyiliği istatistiklerini iyileştirmek adına bazı maddelerde modifikasyon yapılma gereği duyulmuştur. Bu maddelerin literatür kapsamında ölçekte tutulmasının daha uygun olduğuna karar verildiğinden maddelerin çıkarılması yerine modifikasyon yapılma yolu tercih edilmiştir. Modelin standardize edilmiş yol katsayıları Ek-5'te sunulmuştur.

Nitel Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın nitel verileri çalışma grubuyla yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Bu kapsamda öncelikli olarak araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Hazırlanan görüşme form taslağı kapsam geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan³ gelen görüşler tez danışmanı ile incelenerek görüşme formuna (EK-6) son hali verilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formuna son hali verildikten sonra soruların anlaşılabilirliğini test etmek üzere iki okul yöneticisi ile 2019-2020 eğitim öğretim döneminde pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmenin gerçekleştirildiği iki okul yöneticisinin cinsiyeti erkek, mesleki kıdemleri 32 yıl ve 15 yıl, yöneticilik kıdemleri ise sırasıyla 19 yıl ve dokuz yıldır. Mevcut görev yaptıkları okullarda ise birisi iki yıl, diğeri dört yıldır yönetici olarak bulunmaktadır. Pilot görüşmeler sonucunda soruların

³ Prof. Dr. İlayet Aydın, Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Servet Özdemir, Prof. Dr. Yasemin Kepenekçi, Doç. Dr. Şakir Çinkır, Doç. Dr. Pelin Taşkın, Araş. Gör. Dr. Gül Kurum, Araş. Gör. Dr. Nuriye Karabulut, Araş. Gör. Tuğba Güner Demir, Araş. Gör. Burcu Toptaş'a teşekkür ederim.

anlaşılır olduğu görülmüş ve tezin nitel aşamasının görüşmelerine 2020-2021 eğitim öğretim döneminde başlanmıştır. Görüşmeler için öncelikle okul yöneticilerinden randevu alınmış ve belirlenen tarihte okul yöneticisinin görev yaptığı okula gidilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara öncelikle araştırmanın amaçları açıklanmış ve araştırmaya katılımları için onayları alınmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcılardan izin alınarak ses kaydı yapılmıştır. Ses kaydına izin vermemesi durumunda katılımcıların görüşleri not alınarak tutulmuştur. Bu kapsamda altı okul yöneticisinin görüşleri ses kaydı ile alınırken, dört okul yöneticisinin görüşleri not alınarak kaydedilmiştir. Araştırmacı görüşme formunda yer alan soruları sırasıyla okul yöneticilerine sormuş ve bazı durumlarda “Bu konuya yönelik örnek verebilir misiniz?” sorusuyla daha detaylı ve somut bilgiler elde etmeye çalışmıştır.

Verilerin Analizi

Karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu tezin verilerinde hem nicel hem de nitel veri analiz tekniklerine başvurulmuştur. Nicel verilerin analizinde; kişisel bilgilerin betimlenmesinde frekans ve yüzde dağılımlarından yararlanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmış ve bu süreçte SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı) ve AMOS (Analysis of Moment Structures) programlarından yararlanılmıştır.

Ana uygulamada katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtların değerlendirilmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma, görüşler arasında değişkenlere göre anlamlı farklılık olup olmadığının tespitinde ise t-testi, Kruskal Wallis H testi ve tek yönlü varyans analizi gibi fark analizlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalama puanlarına yönelik değerlendirilmesinde “1.00-1.79=Hiç katılmıyorum”, “1.80-2.59=Az katılıyorum”, “2.60-3.39=Orta düzeyde katılıyorum”, “3.40-4.19 =Çok katılıyorum”, “4.20-5.00=Tam katılıyorum” aralıkları kullanılmıştır. Fark analizlerinden parametrik ya da non-parametrik testlerden hangilerinin kullanılacağına belirlenmesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık katsayıları ile incelenmiştir. Buna göre değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayıları +1 ve -1 aralığı göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Ayrıca histogram ve Q-Q grafikleri de incelenmiştir.

Okul yöneticilerin öğrenme çevikliği ile yönetsel yaratıcılık becerilerine yönelik öğretmen görüşleri arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönünü açıklamak için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının yorumlanmasında “0.00-0.25= Çok zayıf”, “0.26-0.49= Zayıf”, “0.50-0.69= Orta”, “0.70-0.89= Yüksek, 0.90-1.00= Çok yüksek” aralıkları esas alınmıştır. Nicel verilerinin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Veri analizine başlamadan önce verilerin analize uygun hale getirilmesi kapsamında öncelikle veri setinde eksik veri olup olmadığı incelenmiştir. Veri setinde değişkenlerin herhangi birisinde %5’ten fazla eksik veri olmadığı saptanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Kayıp değerler, aritmetik ortalama değeri atanarak tamamlanmıştır. Daha sonra maddelerde tek ve çok değişkenli aykırı gözlem bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Tek değişkenli aykırı değerleri incelemek için standardize edilmiş z puanlarına hesaplanmıştır. Buna göre veri setinde standardize edilmiş z puanlarının -4 ile +4 puan aralığında olduğu görülmüştür (Çokluk vd., 2012). Çok değişkenli aykırı değerlerin incelenmesinde ise Mahalanobis uzaklık değerleri incelenmiştir. Buna göre .001 anlamlılık düzeyinde aykırı değer bulunmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacı daha önceden belirlediği temalara göre kodlama yapabileceği gibi verilerden ortaya çıkan kavramlara göre de kodlama yapabilir (Strauss ve Corbin, 1998). Bu çalışmada verilerden elde edilen kavramlara göre kodlamalar yapılmıştır. Görüşmelerden elde veriler öncelikle transkript edilerek analize hazır hale getirilmiştir. Verilerin analizinde Nvivo 10 programından yararlanılmıştır. Bu kapsamda transkript edilen veri dosyaları Nvivo programına yüklenmiş ve her bir dosya sırayla açılarak veriler kodlanmıştır. Daha sonra kodlar bir araya getirilerek ortak temalara indirgenmiştir. Verilerin sunumunda tablolardan yararlanılmış ve temalara ilişkin frekans dağılımlarına yer verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2013) araştırmanın güvenilirliğini artırmak, yanlılığı azaltmak, ortaya çıkan kategoriler arasında karşılaştırma yapmak ve küçük ölçekli bir araştırma sonuçlarını anket gibi araçlarla daha geniş örneklemelerde nicel yöntemlerle sınanmak gibi avantajları nedeniyle nitel verinin sayısal analizi yapılabilmektedir. Bu kapsamda da nitel bulgular sunulurken temalara ilişkin frekans dağılımlarından yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunun geçerliliğini sağlayabilmek için çeşitli stratejilerden yararlanılmıştır. Öncelikle birçok yazar tarafından önerilen (Creswell, 2020; Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013) zengin ve yoğun betimleme yapılmaya çalışılmıştır. Bu strateji kapsamında nitel çalışmanın nasıl yürütüldüğü, katılımcıların nasıl seçildiği ve özellikleri, verilerin nasıl analiz edildiği gibi bilgiler detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca nitel veriler katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılanarak sunulmuştur. Glesne (2012) nitel araştırmalarda doğrudan alıntılar sunulurken araştırmacıların kod isimler ya da katılımcıların isim ve soyisimlerinin baş harflerinden oluşan kısaltmalar kullanılabileceğini ifade etmektedir. Bu çalışmada katılımcıların görevinin (okul yöneticisi) kısaltması kullanılmış ve katılımcılar OY1, OY2, ..., OY10 şeklinde kodlanmıştır. Merriam'a (2015) göre katılımcıların kasıtlı olarak çeşitli ve farklı kişilerden seçilmesi de nitel araştırmalarda geçerliliği artıran etmenlerdir. Çalışma grubu başlığı altında da belirtildiği gibi bu araştırmada çalışma grubunda çeşitlilik sağlayabilmek adına okul yöneticilerinin cinsiyet, kıdem yılı ve eğitim durumu değişkenleri açısından farklı kişilerden oluşmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın nitel aşamasının güvenilirliği için uzmanlar arası görüş birliğinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda güvenirliliğin sağlanması için, uzlaşma yüzdesinin %70 ve üzerinde olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu kapsamda iki araştırmacıya⁴ nitel veriler gönderilmiş ve temalara kodlamaları istenmiştir. Buna göre hesaplanan uzlaşma yüzdeleri sırasıyla %89.7 ve %96.6 olarak bulunmuş ve analizlerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

⁴ Doç.Dr. Pelin Taşkın'a ve Dr. Gül Kurum'a teşekkür ederim.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ilgili başlıklar altında sunularak yorumlanmıştır.

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin öğrenme çevikliklerine ilişkin öğretmen görüşleri her bir alt bileşen ekseninde değerlendirilmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin zihinsel çeviklik, insan ilişkilerinde çeviklik ile değişim ve sonuç çevikliklerine ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Okul Yöneticilerinin Zihinsel Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin zihinsel çevikliklerine yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

Okul Yöneticilerinin Zihinsel Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Ölçek Maddesi	$\bar{X}$	ss
1	Yeni bilgiler öğrenmeye açıktır.	3.97	.94
2	Yapılan hataları birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirir.	3.68	.96
3	Düzenli olarak konferans-seminerlere katılarak bilgilerini güncellemeye özen gösterir.	3.88	1.00
4	Eğitimle ilgili değişme ve gelişmeleri bizlerle tartışır.	3.77	.99
5	Toplantı ya da sohbet esnasında kendisi için yeni olan bir kavramı duyarsa, anlamını sorar.	3.73	.99
6	Okulda yeni bir sorun ortaya çıktığında hemen çözmeye çalışır.	4.07	.94
7	Sorunları analiz ederken daha önce düşünülmemiş ayrıntıları yakalar.	3.66	.97
8	“Neden, nasıl” gibi sorular sorarak olaylar arasında ilişki kurmaya çalışır.	3.84	.95

(Devam ediyor)

Tablo 13 (Devam)

Okul Yöneticilerinin Zihinsel Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Ölçek Maddesi	$\bar{X}$	ss
9	Belirsizlik, mevzuat boşlukları vb. bulunan durumlarda kolayca çözüm üretir.	3.83	.97
10	Okuldaki karmaşık sorunları etkili bir şekilde çözer.	3.73	1.00
11	Acil çözüm bekleyen sorunlara deneyimlerini kullanarak hızlıca çözüm üretir.	3.87	.92
12	Okulda uzun zamandır bekleyen, çözülmemiş sorunlara yeni çözüm yolları sunar.	3.81	.98
13	Kendi görüş ve düşünceleri ile başkalarını kolayca ikna eder.	3.67	.91
<i>Bileşen Ortalaması</i>		3.81	.80

Tablo 13'e göre öğretmenler, okul yöneticilerinin zihinsel çevikliklerine yönelik ifadelerle “çok” katılmaktadır ($\bar{X} = 3.81$). Öğretmenlerin zihinsel çeviklik bileşeninde görece en fazla katılım gösterdikleri maddeler “Okulda yeni bir sorun ortaya çıktığında hemen çözmeye çalışır.” ($\bar{X} = 4.07$), “Yeni bilgiler öğrenmeye açıktır.” ($\bar{X} = 3.97$) ve “Düzenli olarak konferans-seminerlere katılarak bilgilerini güncellemeye özen gösterir.” ($\bar{X} = 3.88$) ifadeleri iken görece en az katılım gösterdikleri ifadeler “Sorunları analiz ederken daha önce düşünülmemiş ayrıntıları yakalar.” ($\bar{X} = 3.66$), “Kendi görüş ve düşünceleri ile başkalarını kolayca ikna eder.” ($\bar{X} = 3.67$) ve “Yapılan hataları birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirir.” ($\bar{X} = 3.68$) olmuştur.

Görüldüğü gibi öğretmenlere göre okul yöneticileri okulda herhangi bir sorun ortaya çıktığında hemen olaya müdahale etmekte ve sorunu çözmeye çalışmaktadır. Okul yöneticilerinin özellikle kriz durumlarında okuldaki sorunlara hemen müdahale etmesi oldukça önemlidir. Nitekim Dwyer ve Osher (2000) de kriz durumlarının daha derin sorunlara yol açmaması için okul yöneticilerinin bu tür durumlara karşı hazırlıklı olmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ulutaş (2010) tarafından ilköğretim okul yöneticilerinin kriz yönetimine ilişkin becerilerinin araştırıldığı çalışmada benzer şekilde öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetimine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İnandı (2008) tarafından okul yöneticilerinin kriz durumlarına ilişkin görüşlerinin incelendiği nitel araştırmada ise yöneticilerin bir kısmı kriz durumlarına karşı hazırlıklı olduklarını bir kısmı ise böyle bir hazırlıklarının olmadığını belirtmiştir.

Bu araştırmada ayrıca ğretmen görüşlerine dayanarak okul yöneticilerinin meslekleriyle ilgili yeni bilgiler edinmeyi önemsedikleri ve bilgilerini güncellemek için de seminer ve konferanslardan yararlandıkları söylenebilir. Benzer şekilde Polat, Uğurlu ve Bilgin Aksu (2018) tarafından yapılan nitel çalışmada da okul yöneticileri seminer ve konferansları mesleki gelişim sağlama yolları arasında görmektedir. Ayrıca yayımlar (alan kitapları, güncel makaleler, vb.), kaynak kişiler (akademisyenler, müfettişler, yöneticiler, vb.) ve akademik çalışmalar (lisansüstü eğitim, yurtdışı eğitim, vb.) da yöneticiler tarafından mesleki gelişim yolları arasında gösterilmiştir.

Tablo 13'ten ğretmen görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde en yüksek standart sapma değerine sahip maddelerin “Düzenli olarak konferans-seminerlere katılarak bilgilerini güncellemeye zen gösterir.” (ss=1.00) ve “Okuldaki karmaşık sorunları etkili bir şekilde zer.” (ss=1.00) ifadeleri olduğu görülmektedir. Bu durum bu maddeye verilen cevapların birbirlerinden görece daha çok farklılaştığını göstermektedir. Dolayısıyla ğretmenlerin okul yöneticilerinin düzenli olarak konferans ve seminerlere katılarak bilgilerini gncellediklerine yönelik düşünceleri heterojenlik göstermektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin bu maddeye ilişkin genel ortalaması görece yüksek olsa da onların bu konudaki düşünceleri farklılaşmaktadır. Benzer şekilde “Okuldaki karmaşık sorunları etkili bir şekilde zer.” maddesinde de ğretmen görüşlerinin diğer maddelere göre görece daha fazla heterojenlik gösterdiği ve öğretmenlerin bu konuya yönelik görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte ğretmenlerin “Kendi görüş ve düşünceleri ile başkalarını kolayca ikna eder.” (ss=.91) ifadesinde standart sapma değerinin en düşük değere sahip olduğu dikkate alındığında, öğretmenlerin görece en istikrarlı yanıtı bu maddeye verdikleri söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin görüş ve düşünceleri ile başkalarını kolayca ikna eder ifadesine katılımları benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sorun zerken daha önce düşünülmemiş ayrıntıları yakalamalarına yönelik ifadeye görece en az katıldıkları göz önüne alındığında, okul yöneticilerinin sorunları analiz etmede farklı bakış açılarından çok fazla yararlanmadıkları söylenebilir. Bu durum ise özellikle karmaşık sorunlarla karşılaşıldığında sorunun asıl nedeninin tespit edilememesine yol açabilir. Nitekim ğretmenler “Okuldaki karmaşık sorunları etkili bir şekilde zer” ifadesine de diğer maddelere kıyasla görece daha az katılım göstermiştir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin bu tür karmaşık sorunların üzümünde nasıl bir yol izlediklerinin tespit edilmesi önemlidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin okulda sorunlar ortaya çıktığında, özellikle

de kriz durumlarında ve karmaşık sorunlarda süreci nasıl yönettikleri araştırmanın nitel boyutunda ayrıca ele alınmış ve araştırmaya katılan okul yöneticilerine bu soru yöneltilmiştir. Buna göre katılımcıların görüşleri temalandırılarak Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Okul Yöneticilerinin Kriz Durumlarını/Karmaşık Sorunları Çözmek İçin İzledikleri Yollara İlişkin Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Danışma	Rehberlik Birimlerine Danışma Müdür Yardımcılarına Danışma Diğer Okul Yöneticilerine Danışma Danışman Akademisyene Başvurma -İlk izlediğimiz yol müdür yardımcısı ve rehberlik birimiyle durum saptaması yapıyoruz. Hangi kaynaklarla neler yapılabilir bunu konuşuyoruz. Rehber öğretmenlerimizle, çalışmalara kaynaklara bakıyoruz. (OY4) -Tabi bir olay olunca mutlaka idareci arkadaşlarla o olayı konuşuyoruz çünkü benim de gözden kaçırdığım şeyler olabiliyor veya erken adım atmış olabiliriz mesela müdür yardımcısı arkadaş diyor ki hocam biraz bekleyelim kendi aramızda konuşup birlikte hareket ediyoruz. (OY2) -Karmaşık sorunların çözümü için güvendiğim okul müdürü arkadaşlarıma danışırım. Özellikle eğer benzer bir problem yaşadığını biliyorsam mutlaka danışırım. (OY9) -Danışman akademisyenime danıştım. İlk anlattığımda ağladım sinirlerim boşalmıştı çünkü bu yaşama girdim ben böyle bir kriz anı yaşamadım çünkü insanlarla çatışma yaşıyorsunuz ve hiç istemediğiniz tarzınızda yaşamınızda olmadığı takdirde içine çekiliyorsunuz. Baş edebileceğimi biliyorum ama bu süreç alacağı için bir an önce de olsun istiyorum, ama olmuyor. Bunun için de gerçekten çok üzülmuştüm. (OY7)	19
112 Acil Çağrı Merkezini Arama	-Emniyetse bir durum olursa elbette emniyetten yardım alıyoruz. Kavga ya da işte mesela öğretmen üstüne yürümeye çalışma gibi (OY6). -112'yi arıyoruz haber veriyoruz ciddi bir durumsa. (OY1)	8
Üst Makama Bildirme	-Eğer bir sağlıkla ilgili durum varsa hayati tehlikede bir olay varsa veya o olaydan sonra bunun devamı gelecek şeyler varsa en azından kendimiz halletsek bile o an mutlaka bir üst makama diyoruz böyle böyle bir durum oldu veya böyle bir durum var yani çünkü devletin işleyişinde söz uçup gidiyor ama yazı kalıyor. (OY2)	7
Konuşarak İkna Etme	-Buradaki öğretmen arkadaşlarla da sohbet ederek kendimi tanıtarak önyargılar kırıldı. Kriz anı bitti. (OY7)	6

(Devam ediyor)

Tablo 14 (Devam)

Okul Yöneticilerinin Kriz Durumlarını/Karmaşık Sorunları Çözmek İçin İzledikleri Yollara İlişkin Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Durum Değerlendirmesi Yapma	-Bir olay anlatıldığında gözümle görmediysem takip ederim. Önceki anlattığım olayda (okulumda bahçede İngilizce öğretmeni nöbetçiiken bir öğrencinin okuldan kaçtığını söyledi.) çocuk okuldan kaçmamış. Bu bana çok büyük ders oldu. Bu nedenle detaylı incelemeden olaya girişmem. (OY10) -Durum değerlendirme yapıyorum. (OY4)	
Okulda Sürekli Gezinme	-Ben oturmayı da çok sevmiyorum, sürekli geziyorum odamda beni çok bulamazsın sürekli okulda gezerim. Öğrencilerin hepsi tanır, bilir beni. Bazen sınıfları da ziyaret ediyorum (OY1). -Bir veli, Almanya’da okuldaki müdürü her yerde görürüz demişti. Sizi de öyle görüyorum dedi. Ben her yerdeyim bahçedeyim, koridorlardayım, sınıflardayım sürekli gezerim. (OY10)	3
Veliyi Bilgilendirme	-Veli mutlaka bilgilendiriliyor öğrenciyle ilgili bir durumsa (OY1)	3
Olaya Hemen Müdahale Etme	-Şimdi siz orada idare olarak hemen önlem almazsanız bu en ufak bir şey büyük krizlere yol açabiliyor. Bu konularda biraz duyarlı olmak lazım (OY2)	3
Sakin Kalma	-Örneğin öğrencinin kolu tele takıldı ve çok ciddi yaralandı. Neredeyse damarları kopacaktı. Böyle bir durumda soğukkanlılıkla müdahale etmek çok önemli. Eğer soğukkanlılığınızı yitirirseniz kriz çok büyüyebilir (OY3).	3
Süreci Kendi Başına Yönetme	-Adım adım ben yönetirim. Özel evrakları hep masada tutarım. Masa kalabalık olursa size çok fazla zaman ayıramam mesajı verir normalde ben o mesajı vermek için tutmuyorum. Ben kendi işimi kendim yaparım. Ben yönetirim, liderim tüm zümrelerimde.... Ben kararı çoğulcu alırım ama bu okulun müdürü benim, bunu da atlamam (OY10).	3
Destek Personelin Fikrini Alma	-Her konuda konuşurum ben, hizmetliyle de konuşurum şöyle bir durum varsa ne yaparsın, sen olsan ne yaparsın? Spesifik olarak belki çıkıp da durum bu sen ne yaparsın demem ama böyle bir şekilde getiririm yani fikrini bir şekilde alırım. Memurun da fikrini alırım. (OY8)	2
Diğer Görüşler	-Karar verirken bugüne kadarki deneyimlerimizden faydalıyoruz. (OY5)	3
Toplam görüş		66

Tablo 14’ten görüldüğü gibi okul yöneticileri okulda herhangi bir kriz durumunda ya da karmaşık bir sorunla karşılaştıklarında daha çok başkalarına danışarak bir çözüm yolu bulmayı tercih etmektedirler. Okul yöneticileri bu tür durumlarda

öncelikli olarak rehberlik birimlerine ve okul müdür yardımcılarına danıştıklarını belirtmektedir. Dolayısıyla bu durum okul yöneticilerinin sorunların çözümünde okulun rehberlik servisinden yardım aldıklarını göstermektedir. Cisler ve Bruce'ye (2013) göre okul yöneticileri ve psikolojik danışmanlar arasındaki işbirliği günümüzde giderek daha fazla önemli hale gelmektedir. Ayrıca yazarlara göre öğrencilerin güvenli ve destekleyici öğrenme topluluklarında akademik olarak başarılı olmalarında okul danışmanları ve yöneticiler arasında etkili ilişkiler kurulmasına da ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye'de de yöneticilerin okulun psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önemine ilişkin inançlarının yükseldiğini gösteren çalışmalar çoğalmaktadır (Gündüz, İnandı ve Tunç, 2014). Bu araştırmanın bulguları da bunu destekler niteliktedir.

Bunun yanında diğer okul yöneticilerine ve danışman akademisyene de başvurarak görüş alan okul yöneticileri bulunmaktadır. Bu noktada araştırmaya katılan okul yöneticilerinden biri (OY8) “Benden farklı bir fikir ortaya koyabilecek kim var, o ne düşünüyor, bunların her birini bir bir yordarım” ifadesiyle özellikle kendilerinden farklı düşünen kişilere danışmanın önemine dikkat çekmiştir. Gravett ve Caldwell (2016) öğrenme çevikliği yüksek bireylerin genellikle çevrelerinde kendilerine benzeyen insanlar yerine farklı kişilik tarzına sahip bireyler bulundurarak farklı bakış açıları kazanmaya çalıştıklarına vurgu yapmaktadır.

Okul yöneticileri yapılan görüşmelerde eğer kriz durumları sağlık ve güvenlikle ilgiliyse 112 acil çağrı merkezini aradıklarını ve ilgili kurumlardan destek aldıklarını belirtmektedir. Bu tür durumlarda okul yöneticileri genellikle üst makamlara da bildirimde bulunduklarını söylemektedir. Okul yöneticilerinden OY9'un “Ürettiğim çözümler işe yaramıyorsa, kriz hala devam ediyorsa ve güvenlik anlamında öğrenci, öğretmen ya da diğer çalışanlar için bir tehdit oluşturuyor ve güvenliklerini sağlama noktasında sıkıntılar varsa mutlaka üst makama bildiririm” cümleleri krizin çözülemediği, sağlık ve güvenlik açısından okuldaki insanlar için tehdit oluşturabilecek durumlarda yöneticilerin üst makamlardan yardım aldıklarını pekiştirmektedir. İnandı (2008) tarafından yapılan çalışmada da ilköğretim okul yöneticilerinin okullarında karşılaştıkları kriz durumlarında “rehberlik servisinden, ailelerden, kurmuş oldukları komisyondan, öğrencilerden, yangın ekibinden” yardım alarak müdahalede bulundukları tespit edilmiştir.

Bazı durumlarda ise okul yöneticileri olaya kendileri müdahale etmekte ve sorun çıkaran kişilerle konuşarak sorunu çözmeye çalışmaktadırlar. Bu konuda bir okul yöneticisinin (OY6) görüşü şu şekildedir:

Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrenciler arasında çatışmalar olmuyor, fakat veli profilinde çatışmalar çok oluyor çünkü veliler biraz bölgeden dolayı Suriyeli insanlara tanınan hakkın fazla olduğu kanaatindeler. Bu yüzden önyargı çok yüksek. Yani bir Türk çocuk başka bir Türk çocuğunu ittiğinde problem yok ama bir Suriyeli çocuk bir Türk çocuğu iterse ertesı gün burada olay karışıyor. Benzer bir durumu ilk geldiğim dönemde yaşadık. Bir tane veli kendi çocuğunun diğer Suriyeli çocuk tarafından zarar gördüğünü söylüyor. İşte veliyi müdür odasına çektik oturuyoruz sohbet ediyoruz diyor ki o çocuğun velisi gelecek ben de akşam bütün ekibi toplayacağım o adamı vuracağım diyor mesela. Ya da bıçaklayacağım diyor kesinlikle ayrılmayacağım buradan diyor. Kahveyi toplayacağım şunu yapacağım bunu yapacağım. Anlatıyoruz diyoruz ki ya bak çocuk adı üstünde çocuk yani bunlar kin gütmeyi bilmezler kavgaderler iki dakika sonra aynı çocukla barışırlar. O veliyi altı saat falan odada tutup anlata anlata yorulduk ve ikna ettik.

Görüldüğü gibi okul yöneticileri sorunla karşılaştıklarında olayı önce konuşarak kendileri çözmeye çalışmaktadır. Karakütük ve Özdoğan Özbal (2019) tarafından yapılan eğitim yöneticilerinin sorun çözerken kullandıkları teknikleri inceleyen çalışmada benzer şekilde yöneticilerinin yaygın olarak görüşme tekniğini kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak okul yöneticileri konuşarak sorun çözmeyi başaramadıklarında ya da konuşarak çözemeyecekleri bir durum varsa emniyetten yardım isteyebilmektedir. Örneğin bir okul yöneticisi (OY7) “İhalede geçmiş yönetim de ihaleye girdi, o yüzden süreç çok dallandı budaklandı, tehditler vs. bir sürü sıkıntılı olaylar oldu, polis arkadaşlardan yardım istedim.” şeklindeki sözleriyle okuldaki bir ihale sürecinde yaşanan sorun nedeniyle emniyetten yardım aldığını belirtmektedir.

Ayrıca okul yöneticilerinden bazıları kendilerine bildirilen sorunları bizzat inceleyerek durum tespiti yaptıklarını belirtmektedir. Buna ilişkin olarak OY2 “Veli gelip öğretmeni şikâyet edebiliyor, öyle bir anlatıyor ki sınıfta o da öğrenciymiş ve görmüş gibi. Ben diyorum sen bunları gözünle gördün mü, kulağınla duydun mu, kim söyledi? Bazıları falancanın annesi bana söyledi diyor. O nerden duymuş? Böyle sorularla aslını araştırıyorum” cümlesiyle kendilerine sözel bir şikâyet durumu gelirse ve başkalarını itham altında bırakan bir durum varsa mutlaka doğruluğunu araştırdıklarını, söylentilerle hareket etmediklerini ima etmektedir. Nitekim araştırmanın nicel boyutunda da “Neden, nasıl gibi sorular sorarak olaylar arasında ilişki kurmaya çalışır” ifadesine öğretmenler büyük ölçüde katılım sağlamıştır. Boydak Özan (2015)

tarafından okul yöneticileri ile yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada yöneticilerin kendilerine gelen şikâyetlerin öncelikle doğruluğunu araştırdıkları ve sorunun kaynağını irdeledikleri tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden bazıları okulda sürekli gezinerek okulda olan sorunları gözlemlediklerini de belirtmektedir. Böylelikle de okul yöneticileri her şeyden haberdar olduklarını ve sorunlara zamanında müdahale edebildiklerini söylemektedir. Yöneticiler aksi takdirde sorunun büyüyebileceğine dikkat çekmişlerdir. Balcı (2011) da okul yöneticisinin bürosundan dışarı çıkarak, gezerek ve eğitim öğretim ortamlarında gözlem yaparak okulu yönetmesinin okulların etkililiği açısından anlamlı olduğunu belirtmektedir. Özdemir ve Sezgin (2002) okul yöneticisinin okulda görünür bir kişi izlenimi vermesinin okul çalışanlarına güven duygusunu aşıladığını, işin içinde ve onlarla birlikte olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir. Buna ilişkin olarak okul yöneticilerinden OY6'nın sözleri şu şekildedir: “Ama idareci odasında olursak ne oluyordu, okuldaki sorun katlanıyor katlanıyor son aşamada size geliyor”. Dolayısıyla okul yöneticilerinin okulun her alanında görünür olması ve öğretmen ve öğrencilerle etkileşim içinde olması sorunların tespiti ve erken çözülmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca OY6'nın cümleleri okul yöneticilerinin sorunlara hemen ve yerinde müdahale etmelerinin önemine dikkat çekmektedir. Araştırmanın nicel boyutunda da öğretmenler okul yöneticilerinin okullarda ortaya çıkan sorunlara hemen müdahale ettiklerine büyük ölçüde katılım göstermektedir. Bu durumun önemini okul yöneticilerinden OY2 şu sözlerle belirtmektedir: “Şimdi siz orada idare olarak hemen önlem almazsanız bu en ufak bir şey büyük krizlere yol açabiliyor. Bu konularda biraz duyarlı olmak lazım”. Bu ifadeden anlaşılabileceği üzere okulda ortaya çıkan sorunlara zamanında müdahale etmek sorunların krize dönüşmemesi adına önem taşımaktadır.

Okul yöneticilerinin bazıları sorun öğrenci ile alakalıysa velinin mutlaka bilgilendirildiğini belirtmektedirler. Bu durumu OY1 “Veli mutlaka bilgilendiriliyor öğrenciyle ilgili bir durumsa” sözleriyle ifade etmektedir. Kriz durumlarında soğukkanlılığı korumak ve sakin kalmak da okul yöneticileri tarafından belirtilen bir başka noktadır. Bunun yanında bazı okul yöneticileri okuldaki sorunlarda süreci kendileri yönetmeyi tercih edebilmektedir. OY2 “Burada ekip önemli. Ben danışırım ama okul içi sorunlarda ben kendim daha iyi çözebiliyorum.” ifadesiyle bu tür durumlarda başkalarının fikirlerini alsa da süreci kendisinin yönettiğini

vurgulamaktadır. Ayrıca okul yöneticileri okuldaki sorunları çözerken kimi zaman destek personelinin fikirlerini alarak da karar verebilmektedir.

Okul Yöneticilerinin İnsan İlişkilerinde Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okul yöneticilerin insan ilişkilerinde çevikliklerine yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Okul Yöneticilerinin İnsan İlişkileri Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Ölçek Maddesi	$\bar{X}$	ss
1	Okuldaki öğretmenlerle dostça ilişkiler geliştirir.	3.96	.98
2	Farklı görüş ve düşünceye sahip öğretmenlerle uyum içinde çalışır.	3.99	.99
3	Okuldaki tüm paydaşlara (öğretmen, öğrenci, veli, ...) önyargılı davranmaktan kaçınır.	3.93	.98
4	Farklılıklara (ırk, dil, din vb.) saygı gösterir.	4.20	.89
5	Empati kurarak öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çaba gösterir.	3.87	1.00
6	Paydaşların sorunlarını içtenlikle dinler.	4.00	.91
7	Tüm paydaşlar için ihtiyaç duyduklarında erişilebilirdir.	4.09	.89
8	Okulda görevleri adil bir şekilde dağıtır.	3.90	1.00
9	Okulda demokratik bir çalışma ortamının oluşması için çaba gösterir.	3.99	.96
10	Eleştiri almaya/dinlemeye isteklidir.	3.66	1.08
11	Okulda paydaşların dilek, şikâyet ve isteklerini iletmelerine olanak sağlar.	3.97	.93
<i>Bileşen Ortalaması</i>		3.96	.84

Tablo 15'ten görüldüğü üzere okul yöneticilerin insan ilişkilerinde çevikliklerine yönelik ifadelerle öğretmenler “çok” katılmışlardır ($\bar{X} = 3.96$). Bu bileşende öğretmenler görece en fazla “Farklılıklara (ırk, dil, din vb.) saygı gösterir.” ($\bar{X} = 4.20$) ifadesine katılım göstermiştir. Ortalama değerlendirme kriterlerine göre öğretmenler bu ifadeye “tam” katılmışlardır. Bu maddeyi “Tüm paydaşlar için ihtiyaç duyduklarında erişilebilirdir.” ($\bar{X} = 4.09$) ve “Paydaşların sorunlarını içtenlikle dinler.” ($\bar{X} = 4.00$) ifadeleri takip etmiştir. Okul yöneticilerinin insan ilişkilerinde çeviklik bileşeninde öğretmenlerin görece en az katılım gösterdiği maddeler ise sırasıyla “Eleştiri almaya/dinlemeye isteklidir.” ($\bar{X} = 3.66$) ve “Empati kurarak öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çaba gösterir.” ($\bar{X} = 3.87$) ifadeleri olmuştur.

Öğretmen görüşlerine göre araştırmadan elde edilen bulgular okul yöneticilerinin insan ilişkilerinde çevik olduğunu göstermektedir. Okul yöneticilerinin insan ilişkilerini yönetirken okuldaki ırk, dil, din gibi bireysel farklılıklara saygı gösterdikleri, paydaşların ihtiyaç duyduğu zamanlarda erişilebilir oldukları ve onların sorunlarını içtenlikle dinlemeye özen gösterdikleri anlaşılmaktadır. Eichinger ve diğerleri (2010) insan ilişkilerinde çevik olan bireylerin farklı insan tipleriyle uyumlu bir şekilde çalışabildiklerini, diğer insanlarla iyi ilişkiler kurabildiklerini belirtmektedirler. Bu çalışmada “Farklı görüş ve düşünceye sahip öğretmenlerle uyum içinde çalışır.” ($\bar{X} = 3.99$) ifadesine öğretmenlerin büyük ölçüde katılım göstermesi okul yöneticilerinin insan ilişkilerinde çevik olduğunu desteklemektedir. Usta ve Boğa (2021) okul yöneticileri ile yaptıkları çalışmada okullarda yönetim sürecinde saygı, fikir alışverişi ve adil davranmanın temel alınması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Tunçer (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler bağımsız anaokullarında farklılıkları gözetken ve farklılıklara saygı duyan yönetsel uygulama ve politikaların olduğunu düşünmektedir. Çay (2019) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde öğretmenlerin okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerilerine ilişkin algılarının çok yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 15’ten öğretmen görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde en yüksek standart sapma değerine sahip maddenin “Eleştiri almaya/dinlemeye isteklidir” ($ss=1.08$) olduğu görülmektedir. Bu durum bu maddeye verilen cevapların birbirlerinden farklılaştığını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin “Farklılıklara (ırk, dil, din vb.) saygı gösterir.” ($ss=.89$) ve “Tüm paydaşlar için ihtiyaç duyduklarında erişilebilirdir.” ($ss=.89$) maddelerinde standart sapma değerlerinin en düşük değere sahip olduğu dikkate alındığında, öğretmenlerin bu maddelere görece daha homojen yanıtlar verdikleri söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin okul yöneticilerinin farklılıklara saygı gösterme ve tüm paydaşlar için erişilebilir olma konusundaki görüşleri benzerlik göstermektedir.

Okul yöneticilerinin okullarında insan ilişkilerini nasıl yönettiklerini daha detaylı anlayabilmek için yapılan görüşmelerde kendilerine bu konuda da sorular yöneltilmiştir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin verdiği yanıtlar analiz edilerek Tablo 16’daki gibi temalandırılmıştır.

Tablo 16

Okul Yöneticilerinin İnsan İlişkilerini Yönetme Yollarına İlişkin Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Çalışanlara Yanında Olduğunu Hissettirme	-İlişkilerimde genellikle sorun yaşamamaktayım. Öğretmenler, yöneticiler, veliler ve öğrencilerle sık sık fırsat yaratmaya çalışarak bireysel olarak ayaküstü de olsa konuşup informal iletişim kurmaya çalışırım... Kişilere her zaman bir amir olarak değil aynı zamanda bir insan olarak yaklaştığınızda okul ikliminin daha ılımlı olduğunu tecrübe ettim. (OY9)	10
Önyargıları Kırma	-Ben önceden kalan önyargıları düzeltmeye çalışıyorum. Böyle bir dezavantajla da karşı karşıyayım. Eski dönemden idarenin tavrından dolayı geri çekilenleri kazanmaya çalışıyoruz. Ya da benle alakalı değil ama hala yönetime karşı cephe alanları anlamaya çalışıyorum. Unutacaksınız onları diyoruz. (OY6)	7
Yüz Yüze İletişim	-Konuşarak çözemediğim bir olay yok benim. İzin vermeme gibi bir olay da yok burada, konuşarak hallediyoruz her şeyi (OY1)	7
Herkese Eşit ve Adil Davranma	-Bir kere müdürün herkesin müdürü olması lazım. Ayırım yapmaması lazım (OY2).	6
İlişkilerde Sorumlulukları/ Sınırları Gözetme	-Biz bir görev verdiğimizde yani şunu söyleyeyim şimdi benim prensibim şudur herkes haddini bilecek yani müdür de haddini bilecek müdür yardımcısı öğretmen veli herkes haddini bildikten sonra zaten bir sorun olmaz (OY2).	6
Öğretmenlerin Fikirlerini Alma	-Her zaman istişare ettim. Beş senedir bu okuldayım ne bir 147'den şikâyet aldım ne bir soruşturma açtım ne öğretmenlerin herhangi bir şekilde şikâyet ettiğini gördüm. Tabi ki ekstrem durumlar her zaman olacaktır. Ama dediğim gibi o istişare mekanizmasını kurduysanız sorun çıkmıyor. (OY8)	4
Sosyal Etkinlikler Düzenleme	-Okulda öğretmenlerin birbiriyle ve idare ile olan ilişkilerini geliştirmek için zaman zaman okulda ya da okul dışında etkinlikler düzenliyoruz (birlikte yemek yeme, tiyatro, konser vb. etkinliklere katılma gibi). (OY9)	4
Dedikoduya İzin Vermeme	-Bir şey varsa gelin benim yüzüme karşı söyleyin diyorum. Doğru dürüst bilgi olmadan dedikoduyla falan olmaz, gel bana söyle kızıyor muyuz dövüyor muyuz, yok. (OY2)	3
Saygı Kültürü Oluşturma	-İnsan ilişkilerine çok önem veriyorum. Daha önce de bahsettiğim gibi saygı kültürünü önemsiyorum. Herkes birbirine saygı göstermeli, okula gelirken farklı kimliklerini, düşüncelerini kapının ardında bırakmalı. (OY3)	2
Anlayışlı Olma	-Beni dilekçeyle şikâyet eden öğretmenlere soruşturma açabilirdim. Ama tüm okulu karşıma alırdım. Aslında yenilir yutulur şey değil bu dilekçe ama soruşturma açsaydım olay çok büyüyecekti. (OY10)	2
Çalışanı Ödüllendirme	-Çalışanı mükâfatlandırması lazım. Mesela ben işte gerçekten çalışanlara başarı belgeleri teklif ediyordum ve bunları da ben el altından değil açık açık söylüyordum (OY2)	2
Diğer Görüşler	-Müdürlüğü kullanıyoruz maalesef. O konuda çok seviyorum koltuğu. Hocam yapacaksınız! Ben farazi bir şey denemiyorum daha önce deneyip de faydasını çok gördüğümüz şeyi baskılıyoruz yapmak istemeyen öğretmene. Yani idareciliğin masasal ağırlığını pozitif olarak kullanıyoruz. (OY6)	4
Toplam Görüş		57

Tablo 16'ya göre okul yöneticileri okullarında insan ilişkilerini yönetirken öncelikle çalışanlarına yanında olduğunu hissettirmenin önemi üzerinde durmuşlardır. Okul yöneticileri öğretmenlere yanında ve değerli olduklarını hissettirirlerse öğretmenlerle ilişkilerinin daha iyi olduğunu belirtmektedirler. Bu konuda iki okul yöneticisinin görüşü şu şekildedir:

Önce öğretmenin ruhuna dokunacaksın. Pandemi döneminde ilçe müdürlükten bir tablo geldi öğretmenlerin doldurması gerekiyor. Tüm öğretmenleri tek tek kendim aradım. Hocam ilçe müdürlükten bir tablo geldi bilgilerin doldurulması gerekiyor ama ben sizi merak ettim, bu bahaneyle halinizi hatırlarım sormak için aradım dedim. Şimdilik bu sistemi kurdum öğretmenlerle sistem iyi işliyor. İnsanların ruhlarına dokunuyorum. Siz aferin diyorsanız savaşa bile giderim diyorlar. (OY10)

Maddi anlamda çok bir paramız yok ama öğretmen arkadaşların hep özel günlerini unutmam yani öğretmenler günüdür işte kadınlar günüdür, yılbaşıdır, hani bu tarz etkinlikler küçük küçük hediyeler de olsa veririm, yarım elma gönül alma mantığıyla. Bunu yaptığımızda çoğu arkadaşta sahiplenme ve aidiyet, sevgi duygusu oluşuyor. (OY7)

Görüldüğü üzere okul yöneticileri öğretmenlere yanlarında ve değerli olduklarını hissettirmenin aralarındaki ilişki açısından önemli olduğuna inanmaktadırlar. Böylece öğretmenlerin okulu daha fazla sahiplendikleri ve işbirliği yapmaya daha açık hale geldikleri okul yöneticileri tarafından vurgulanmaktadır. Öğretmenlere değerli olduklarını hissettirmek için ise onlara nasıl olduklarını bir ihtiyaçları olup olmadığını ara sıra sorarak, özel günlerde küçük hediyeler vererek sağlamaya çalışmaktadırlar. Araştırmanın nicel boyutunda da “Okuldaki öğretmenlerle dostça ilişkiler geliştirir.” ($\bar{X} = 3.96$) maddesi öğretmenler tarafından yüksek katılım gösterilen maddeler arasındadır. Ekici (2020) tarafından yapılan ve ilköğretim yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişimin incelendiği çalışmada yöneticilerin okulda öğretmenlerle samimi ve arkadaşça bir iletişim kurmaya çalıştıkları, bu durumun okulda iletişim sorunlarını çözdüğü saptanmıştır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin öğretmenlerle bir arkadaşlık ilişkisi kurarak okulla bütünleşmelerini sağladıkları ve öğretmenleri bu şekilde etkilemeye çalıştıkları söylenebilir. Yapılan farklı çalışmalarda da (Aydın ve Pehlivan, 2010; Kuru Çetin ve Çınkır, 2014) okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilerken en fazla arkadaşlık taktikini kullandıkları tespit edilmiştir.

Okul yöneticileri yeni bir okulda göreve başladıklarında eğer bir önceki yönetimin insan ilişkileri kötüyse öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili önyargılara sahip olabildiğine işaret etmekteledir. Bu nedenle okul yöneticilerine göre

öğretmenlerin bu önyargılarını kırmak sağlıklı bir ilişki kurmak için gereklidir. OY10 buna ilişkin olarak “Aslında çatışmaya çok müsait bir okul çünkü sürekli uzun bir süre bir aradalarmış. Geçmiş idarecilerle çoğu kavgalıymış. Geçen sene bana karşı tepkili ve önyargılılardı ama şimdi çözüm üretiyorlar” şeklindeki ifadeleriyle öğretmenlerin geçmiş deneyimlerine dayalı olarak sahip oldukları önyargıları kırmanın, ilişkilerin normale dönmesi ve öğretmenlerin çözüm odaklı olması açısından önemine dikkat çekmiştir. Bunun yanında okul yöneticileri bazen kendilerine karşı da önyargılar olabileceğini ve bu durumu da çözmeden iyi bir ilişkinin mümkün olamayacağını belirtmişlerdir. Bu konuda başka bir okul yöneticisinin görüşü şu şekildedir:

Okula gittiğimde dediler ki mülakatlı birisi geldi. Şimdi önce o önyargıyı yıkmanız gerekiyor. Yani gerçekten bu adam bu işe haiz mi, bu okulu yürütebilecek mi? Hepsinden ortalama olarak söyleyeyim on yaş küçüğüm. Tüm öğretmenler şu çocuk gelsin bakalım ne yapacak, kimileri biz bunu parmağımızda oynatırız diye konuşmalar geçmiş aralarında. Bunları sonradan duyuyorsunuz. Yani önce bir ket vardı karşımda kendimle ilgili bir ket vardı, o keti aşmam gerekiyordu. İlk sorun oydu. Siyasal baktılar işte o dönemin hükümeti birilerini gönderdi gibi baktılar. Sonra baktılar ki siyasetle hiç ilgim yok benim tek derdim eğitim. O iş kapandı. Sonra gençlik, yaşlılık vs. o konu kapandı (OY8).

Yukarıdaki görüşten de anlaşıldığı üzere okul yöneticileri görev yapacakları okullara gittiklerinde bazı önyargılarla karşılaşabilmektedir. Öğretmenlerin iletişime yönelik olarak okul yöneticilerine kullandıkları psikolojik yıldırma uygulamalarını inceleyen Özgan, Kara ve Arslan (2013) benzer sonuçlara ulaşmıştır. Söz konusu araştırmaya göre öğretmenlerin iletişimde okul yöneticilerine yönelik kullandıkları psikolojik yıldırma yöntemlerinden en çok uyguladıklarının önyargılı davranma olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğretmenler iletişimde yöneticilere önyargılı davranabilmektedir. Erdoğan (2012) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticileri öğretmenlerin kendilerine karşı genellikle önyargılı olmadıklarını düşünseler de yapılan nitel görüşmelerde öğretmenlerin kendilerine yönelik bazı önyargılara sahip olabildiği, bu durumun özellikle okula ilk geldiklerinde yaşandığı ancak zamanla geçtiği bulunmuştur. Aynı çalışmada öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik önyargılarının ise cinsiyet temelli, müdürlük makamına yönelik, siyasi içerikli, kişisel, dini konulara yönelik ve yaş temelli olabileceği tespit edilmiştir. Bu nedenle bu araştırmaya katılan okul yöneticileri öncelikle kendilerine yönelik önyargıları ortadan kaldırmaya çalıştıklarını belirtmektedir.

Okul yöneticileri insan ilişkileri açısından okullarda bir sorunla karşılaştıklarında karmaşık sorunların çözümünde kullandıkları konuşarak ikna etme yöntemine benzer şekilde kişilerle yüz yüze iletişim kurarak sorunları çözmeye çalıştıklarını belirtmektedirler. Bu konuyla ilgili olarak okul yöneticilerinden OY9'un ifadeleri şu şekildedir:

Daha çok okul kurallarına uyulması konusunda zaman zaman velilerle sorun yaşadığım olabiliyor. Kurallara uymak istemeyen yalnızca kendisi için bu kuralların esnetilmesini isteyen veliler olabiliyor. Sürekli konuşup anlatmaya çalışarak ve hatta zaman zaman tartışarak çözmeye çalışıyoruz.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin insan ilişkilerini yönetirken üzerinde durdukları diğer bir önemli konu, okuldaki herkese eşit ve adil bir şekilde davranılmasıdır. Nitekim Başaran'ın (2004) da ifade ettiği gibi çalışanlara hak ettikleri şekilde davranılması okulda insan ilişkilerinin gelişimini desteklemektedir. Görüşme yapılan okul yöneticileri de herkese adil bir şekilde davranılırsa okulda herhangi bir sorun çıkmadığını ve çatışmaların azaldığını belirtmektedir. Bu konuda görüş belirten okul yöneticilerinden birisinin (OY5) görüşü şu şekildedir:

Öğretmenle olan ilişkilerde tüm öğretmenlere adaletli davranmalısınız. Hiçbir öğretmeni siyasi görüş, sendika gibi farklı görüşleri yüzünden ayırmayacaksınız. Bu okula geldiklerinde her öğretmen aynı eşit muameleyi görecektir. Bu kapıdan girdikten sonra her öğretmen eşittir benim gözümde, adil davranmak gerekir, kapıdan çıktıktan sonra ne yaptığı beni ilgilendirmez. Zor öğretmenler tabi ki okulda var. Ancak o arkadaşlar adaletsizlik varsa o zaman ben bunu yapmıyorum, ben bu çalışmaya dâhil olmuyorum diyorlar. Siz adaletliyseniz tüm öğretmenlere aynı şekilde davranıyorsanız ve herkes aynı şeyi yapıyorsa o zaman o öğretmen de itiraz etmeyip yapıyor. Diğer türlü müdür onu kayırıyor o zaman ben de yapmam diyerek elini taşın altına koymuyor. Her şeyin başı adalet.

Görüldüğü gibi okul yöneticilerince öğretmenlere adil bir şekilde davranmak insan ilişkileri açısından anahtar bir rol oynamaktadır. Böylece okulda her şeye itiraz eden zor öğretmenlerin de okuldaki çalışmalara kolayca dâhil edilebildiği ve süreçte yer aldıkları da söylenmektedir. Aydın ve Kepenekçi (2008) de örgütsel adaletin, çalışanların memnuniyetinde ve örgütsel verimlilikte etkiye sahip olan temel bir unsur olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın nicel boyutunda da öğretmenler “Okulda görevleri adil bir şekilde dağıtır.” ($\bar{X} = 3.90$) ifadesine “çok” düzeyinde katılım göstererek okul yöneticilerinin adalet ilkesine önem verdiklerini ortaya koymaktadır. Kuru Çetin (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet türlerinden dağıtım adaletine yönelik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan farklı çalışmalar (Akman, 2018; Altinkurt ve Yılmaz, 2010; Baş ve Şentürk, 2011) da öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Herkese adil bir şekilde davranmanın yanında okuldaki ilişkilerde tüm paydaşların sorumluluklarını ve sınırlarını gözetmek de okul yöneticilerinden bazıları tarafından gerekli görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin fikirlerini alma, onlara yapılacak düzenlemeler hakkında danışma da okuldaki insan ilişkileri açısından önemsenmektedir. Buna ilişkin olarak okul yöneticilerinden OY7'nin ifadeleri şu şekildedir:

Şimdi şöyle öğretmen arkadaşlarla öğretmen merkezli yönetiyoruz okulu. Öğretmen arkadaşların görüş ve düşünceleri önem arz ediyor. Bir şey yaparken öğretmen arkadaşlarla toplu halde görüşmeler yapıyoruz, zümre olarak toplanıp şu şu yapılsa mı diye soruyoruz. Biz son nihai kararı veriyoruz ama onların görüşleri doğrultusunda şunu yapalım mı bunu yapalım mı şeklinde onları da karara katarak yapıyoruz. Karar verme sürecine katıldıkları zaman bir sıkıntı oluşmuyor.

Yukarıdaki ifadelerden görüldüğü gibi öğretmenlerin fikirlerini alma insan ilişkilerini geliştirme açısından okul yöneticilerinden bazıları tarafından benimsenmektedir. Takmaz (2009) örgütsel iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretmenlerin karara katılımlarının artmasıyla örgütsel iletişim algılarının da arttığını tespit etmiştir. Söz konusu çalışmanın sonuçlarına göre okul yöneticisi, öğretmenlerin karara katılımlarını sağladığı ölçüde, okulun örgütsel iletişimine ilişkin, öğretmen algılarının da olumlu yönde değiştiği saptanmıştır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin öğretmenlerin kararlara katılımlarını önemsemesi ve bunu uygulaması örgütteki iletişim süreçleri açısından oldukça önemlidir. Babaoğlu ve Yılmaz (2012) tarafından ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin karar sürecine katılımına ilişkin öğretmen, okul yöneticileri ve eğitim denetçilerinin görüşlerinin incelendiği çalışmada da hem öğretmenler hem de okul yöneticileri tarafından okulda alınan kararlara öğretmen katılımının sağlanması gerektiği görüşü benimsenmektedir. Göksoy (2014) tarafından yapılan çalışmada benzer şekilde okul yöneticileri katılımcı karar verilme taraftarı olduklarını ve bunu uyguladıklarını, katılımcı karar vermenin verimi arttırdığını, kararların daha kolay sahiplenildiğini ve öğretmenlerin sorumluluk bilincini geliştirdiğini belirtmektedir. Ancak aynı çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu okullardaki kararlarda öğretmenlerin etkisinin fazla olmadığını, kararların genellikle okul yöneticisi tarafından

alındığını ifade etmektedir. Bu araştırmada da öğretmenlerin fikirlerini alma temasına ait frekansın ($f=4$) diğer temalara göre görece düşük olduğu görülmektedir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerden fikir almamanın okulda biz olma duygusuna zarar verdiğini belirten OY8 bu durumu “Siz öğretmenlerle konuşmuyorsanız, istişarede bulunmuyorsanız o ortamı da kaybediyorsunuz, herkes ferdi takılmaya başlıyor.” sözleriyle açıklamaktadır. Swisher ve diğerleri (2013) de bir konuyla ilgili tüm bilgilerin o konuyu ilgilendiren tüm kişilere iletilmesinin insan ilişkilerinde çeviklik açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Babaoğlu ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticileri, öğretmenlerde biz duygusunu geliştirmek, farklı fikirleri açığa çıkarmak ve daha demokratik bir ortam oluşturmak gibi sebeplerle öğretmenleri karar alma sürecine katmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Çalışanlarda biz duygusunu oluşturmak ve ilişkileri geliştirmek için ise okul yöneticilerinden bazıları sosyal etkinlikler düzenlediklerini belirtmişlerdir. Bu konuya dikkat çeken OY7’nin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Biz mesela öğretmenler günü haftasında burada bir kahvaltı organizasyonu yaptık, dışarıda bir mekânda da yapıldı. Sonra öğretmen arkadaşlarla bir tiyatroya gittik, bir sinemaya gittik, bir müzeye gittik. Burada farklı etkinliklerle olduğumuz zaman resmiyetten kurtulup samimiyete doğru bir yaklaşım oluyor.

Yukarıdaki ifadeden de görüldüğü gibi sosyal etkinlikler çalışanların birbiriyle kaynaşmasına ve ilişkilerin gelişmesine katkı sunmaktadır. Özdemir’in (2020) öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışlarını araştırdığı çalışmada ise “Yöneticimiz, takım ruhunu geliştirmek için çalışma saatleri dışında çalışanlar arası sosyal faaliyetler organize eder.” ($\bar{X} = 3.45$) maddesine katılımın görece düşük olduğu tespit edilmiştir. Yıkıcı (2019) tarafından yapılan çalışmada da görüşme yapılan okul yöneticilerinin yarısı okul kültürünü geliştirmek için okulda birlik ve beraberliği sağlayacak etkinlikler düzenlediklerini belirtmişlerdir. Sözü edilen çalışmada okul yöneticilerinin bu kapsamda okul gezileri ve yemekler düzenledikleri, çeşitli törenler yaptıkları bulunmuştur. Bu çalışmada da sadece dört okul yöneticisi öğretmenleri kaynaştırmak için sosyal etkinlikler düzenlediğini belirtmiştir.

Okul yöneticilerine göre sosyal etkinlikler sadece öğretmenlere yönelik olarak yapılmamaktadır. Okul yöneticilerinden OY9 “Velilerle olan ilişkilerimize de çok önem veriyoruz. Ayrıca okulda okul aile birliğince çeşitli etkinlikler düzenleyerek velilerimizi davet ediyoruz.” ifadeleriyle velilerle olan ilişkileri geliştirmek adına da çeşitli

etkinlikler düzenlediklerini belirtmektedir. Ayrıca okulda dedikoduya izin verilmemesinin, saygı kültürünün oluşturulmasının, yaşanan olumsuz deneyimlerden sonra anlayışlı olmanın ve çalışan öğretmenlerin ödüllendirilmesinin de insan ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde önemli olduğu okul yöneticilerinden bazıları tarafından vurgulanmıştır.

İnsan ilişkilerinde çevik yöneticilerin önemli bir özelliği bu bireylerin geri bildirim almaya ve bunları değerlendirmeye istekli olmasıdır. Bu kapsamda okul yöneticilerine faaliyetleri ile ilgili geri bildirim alıp almadıkları da sorulmuştur. Araştırmaya katılan tüm okul yöneticileri paydaşların görüşlerine önem verdiklerini, bu yüzden de geri bildirim aldıklarını ifade etmiştir. Cavanaugh ve Zelin (2015) çalışmaları hakkında geribildirim talep ederek işleri ve kariyerleriyle ilgili sürekli olarak değerlendirme yapan bireylerin yüksek öğrenme çevikliğine sahip olduğunu belirtmektedir. Ashford ve DeRue (2012) bireylerin deneyimlerden en iyi şekilde öğrenmeleri için aktif olarak geribildirim aramalarının gerekli olduğuna vurgu yapmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda da öğretmenler “Okulda paydaşların dilek, şikâyet ve isteklerini iletmelerine olanak sağlar.” ($\bar{X} = 3.97$) ifadesine çok düzeyinde katılım göstererek okul yöneticilerinin geri bildirim aldıklarını desteklemektedir.

Okul yöneticilerine görüşmelerde hangi yolları kullanarak geri bildirim aldıkları da sorulmuş ve verdikleri cevaplar temalandırılarak Tablo 17’de özetlenmiştir.

Tablo 17

<i>Okul Yöneticilerinin Geri Bildirim Alma Yollarına İlişkin Görüşleri</i>		
Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Toplantılar	-Sınıf anneleriyle ayda bir kez toplanıyoruz. İstedikleri bir şeyler olup olmadığını soruyoruz. Orada almamız gereken kararlar varsa hepberaber alıyoruz. (OY5) -Toplantılar düzenleyip fikirlerini alıyorum. (OY9)	4
Günlük sohbetler	-Mesela bir gün bir veli geldi. Okuldaki prizlerin girişleri açıldı, bunlar öğrenciler için tehlikeli dedi. Hak verdim hemen gittim koruma aparatları aldım. Veli böyle sorunları görüp gelip söylediği an çok mutlu oluyorum. (OY1) -Mesela 10 yıl önce bir öğretmenin müdürlüğünü yapmışımdır karşılaştığımızda konuşuruz ederiz. (OY2)	4

(Devam ediyor)

Tablo 17 (Devam)

Okul Yöneticilerinin Geri Bildirim Alma Yollarına İlişkin Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Anket	-Anket çalışması yapıyorum. (OY9) -Öğretmene, öğrenciye, hizmetliye sorduk. Biz her birine ayrı ayrı sorduk. “Bu okula daha mutlu gelmek için bizden talebiniz nedir?” dedik. (OY6)	3
Sosyal Medya	-Sosyal medyada veli gruplarımız var. Tüm çalışmalarımızı velilerle orada paylaşıyoruz. Yorumlar geliyor buna ilişkin. Şu şekilde yapılırdı daha iyi olurdu şeklinde görüşler geliyor. (OY3)	3
Dilek ve Şikâyet Kutusu ile Görüş Alma	-Dilek ve şikâyet kutularımız var. (OY3)	1
Toplam Görüş		15

Tablo 17’den görüldüğü gibi okul yöneticileri genellikle velilerden ve öğretmenlerden düzenledikleri toplantılarda ya da paydaşlarla yaptıkları günlük sohbetlerle geri bildirim almaktadırlar. Bunun yanında okul yöneticilerinin anket yaparak, sosyal medya grupları üzerinden ve dilek ve şikâyet kutuları aracılığıyla geri bildirim aldıkları da görülmektedir. Dalgıç (2011) tarafından yapılan çalışmada benzer şekilde okul yöneticilerinin geri bildirim alma şekillerini anket, çalışanlarıyla ve öğrencileriyle yaptıkları planlanmamış günlük konuşma ve diyalogların oluşturduğu bulunmuştur.

Bu geri bildirimlerden yararlandıklarını da ifade eden okul yöneticilerinden ikisinin bu konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Ayrıca okulda anketler yapıyoruz. Okulun işleyişiyle ilgili anketler çok işe yarıyor. Bu okulda bir kütüphanemiz yoktu. Aslında eskiden kalma çözülememiş bir soruna örnek. Çok önemli bir sorun. Velilerle karışıklı bildirim sonucu bu sorun çözüldü. Onlar bu sorunu hemen dile getirdiler. Şuanda okulda bir Z kütüphanesi kuruldu, sorun çözüldü. (OY3). Öğretmene, öğrenciye, hizmetliye her birine ayrı ayrı “Bu okula daha mutlu gelmek için bizden talebiniz nedir?” dedik. Öğretmenler birinci sıraya öğle yemeğini koydu. Niye? Öğle yemeği dert. Bizde 40 dakikalık bir öğle arası süresi var, o sürede dışarı çıkma şansın yok. Burada kafe de yok birkaç çeşit var hijyene bakarsınız o çeşit daha da azalıyor. 09:00’da ders başlıyor ama adam odaklanamıyor ki sınıfa. Peki verdiğimiz yemek ne? Çorba, makarna, bulgur pilavı bazen yanına turşu. En lüks yemeğimiz kuru fasulye-pilav. Ama öğretmen biliyor saat 12.00’da yemeği hazır. O gün karnını doyurabileceği bir yemeği var. O gün bugündür sorun azaldı. Öğretmenler sınıfta daha coşkulular. Bana geliyorlar ya şunu da yapalım bunu da yapalım diye. (OY6)

Yukarıdaki ifadede de görüldüğü gibi okul yöneticileri geri bildirimleri alırken kendilerine iletilen sorunları da imkânlar dâhilinde ise hemen çözmeye çalışmaktadır. Okul yöneticilerinin geri bildirim alması ve bunları dikkate alarak düzeltici eylemlerde bulunması öğrenme çeviklikleri açısından olumludur çünkü De Meuse'un (2015) da belirttiği gibi bireylerin çalışmalarına yönelik başkalarından geribildirim alması ve bunları değerlendirmesi kendini geliştirmesi ve dolayısıyla öğrenme çevikliği açısından önem taşımaktadır. Dalgıç'a (2011) göre de Türkiye'de okul yöneticileri velilerden aldıkları geri bildirimleri bir gelişim kaynağı olarak görmektedir. Ayrıca bu araştırmadan elde edilen bulgulardan da görüldüğü gibi geri bildirimlerin dikkate alınması çalışanların motivasyonlarını artırarak işlerine odaklanmasına da yardımcı olmaktadır.

Okul Yöneticilerinin Değişim ve Sonuç Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okul yöneticilerin değişim ve sonuç çevikliklerine yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine Tablo 18'de yer verilmiştir.

Tablo 18

Okul Yöneticilerinin Değişim ve Sonuç Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Ölçek Maddesi	$\bar{X}$	ss
1	Okul yönetimi ile ilgili mevcut iş ve işlemleri sürekli sorgulayıp, daha iyi yollar ortaya koymaya çalışır.	3.95	.95
2	Okul için olumlu sonuçları olabilecek riskleri çekinmeden alır.	3.60	1.07
3	Eğitimde yaşanan değişim ve gelişimlere göre okulun stratejik planını günceller.	3.88	.91
4	Okulda yeni öğretim yöntem ve teknolojilerinin kullanılmasını teşvik eder.	3.97	.90
5	Yeni teknolojik araçları (tablet, akıllı tahta vb.) kendisi de etkili bir şekilde kullanır.	3.81	1.04
6	Öğretmenlerin yeni teknolojileri kullanabilmeleri için öğrenme olanakları sağlar.	3.87	.97
7	Eğitim programının çevrenin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi için girişimde bulunur.	3.86	.97

(Devam ediyor)

Tablo 18 (Devam)

Okul Yöneticilerinin Değişim ve Sonuç Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Ölçek Maddesi	$\bar{X}$	ss
8	Eğitim programlarında yaşanan değişimlerde öğretmenlere gerekli desteği (seminer, kaynak vb.) sağlar.	3.98	.97
9	Okulda öğrenmeyi destekleyici ortamların daha etkili kullanımı için düzenlemeler yapar.	3.98	.96
10	Öğretmen ve öğrencilerde yüksek başarı beklentisi oluşturur.	3.73	.94
11	Okulun, içinde bulunduğu koşullar altında en yüksek başarıya ulaşmasını sağlar.	3.88	.94
12	Her eğitim-öğretim dönemi sonunda okulun hedeflerine ne kadar ulaşıp ulaşmadığını öğretmenlerle birlikte tartışır.	3.87	.93
13	Öğrencilerin gelişimine yardımcı olmak için öğretmenlere her türlü destek vererek ders dışı eğitici etkinlikler (tiyatro, sergi, gezi gibi) düzenlenmesi için çaba gösterir.	3.89	.99
14	Öğretmenler eğitim-öğretim sürecinde bir güçlükle karşılaştıklarında, onların bu durumun üstesinden gelerek hedefe ulaşmalarını sağlar.	3.88	.91
15	Okulda bir sorun çözüldükten sonra neden başarılı ya da başarısız olduklarını öğretmenlerle birlikte sorgular.	3.78	.96
16	Okulla ilgili yaptığı işlerde yaşanan başarısızlıklar karşısında yılmadan denemeye devam eder.	3.90	.91
<i>Bileşen Ortalaması</i>		3.86	.83

Tablo 18’den görüldüğü gibi öğretmenler, okul yöneticilerin değişim ve sonuç çevikliklerine yönelik ifadelerle “çok” katılmaktadır ($\bar{X} = 3.86$). Okul yöneticilerinin değişim ve sonuç çevikliklerine yönelik ifadelerden öğretmenlerin görece en fazla katılım gösterdikleri maddelerin “Eğitim programlarında yaşanan değişimlerde öğretmenlere gerekli desteği (seminer, kaynak vb.) sağlar.” ($\bar{X} = 3.98$) ve “Okulda öğrenmeyi destekleyici ortamların daha etkili kullanımı için düzenlemeler yapar ” ($\bar{X} = 3.98$) olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi öğretmenler özellikle okulda yaşanan değişim durumlarında okul yöneticilerinden gerekli desteği gördüklerini düşünmektedir. Swisher ve diğerleri (2013) değişim çevikliği olan bireylerin başkalarının değişim durumlarıyla başa çıkmalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin bu bileşende görece en az katılım gösterdikleri madde ise “Okul için olumlu sonuçları olabilecek riskleri çekinmeden alır.” ($\bar{X} = 3.60$) ifadesidir. 21. yüzyıl örgütlerinde artık risk almayı teşvik eden bir örgüt kültürü ön plana çıkmaktadır (Yavuz, 2009). Bu nedenledir ki eğitim örgütlerinde de okul yöneticilerinin gerekli durumlarda risk almaları beklenmektedir. Babaoğlu, Nalbant ve Çelik (2017) tarafından öğretmenlerin ideal okul yöneticisinden beklentilerini saptamak amacıyla

yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin okul yöneticilerinden risk almalarını bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu araştırmanın bulgularından da öğretmenlerin okul yöneticilerini risk alma konusunda tamamen yeterli görmediklerini ve okul için gerektiğinde risk almalarını beklediklerini söylemek mümkündür. Çelik (2013) tarafından yapılan çalışmanın bulguları da bunu desteklemektedir. Söz konusu çalışmada öğretmenlerin okul yöneticilerini risk alma eğilimi açısından yeterli düzeyde girişimci olarak algılamadığı tespit edilmiştir.

Tablo 18’den öğretmen görüşlerinin standart sapma değerlerine bakıldığında en yüksek standart sapma değerine sahip maddenin “Okul için olumlu sonuçları olabilecek riskleri çekinmeden alır.” (ss=1.07) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevapların birbirlerinden görece daha çok farklılaştığını söylemek mümkündür. Bunun yanında öğretmenlerin “Okulda yeni öğretim yöntem ve teknolojilerinin kullanılmasını teşvik eder.” (ss=.90) maddesinde standart sapma katsayısı en düşük değere sahiptir. Bu durum öğretmenlerin bu maddeye yönelik katılımlarının görece daha benzer olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticilerinin değişim durumlarında süreci nasıl yönettikleri araştırmanın nitel boyutunda da ele alınmıştır. Okul yöneticilerinin buna ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve çeşitli temalar altında toplandığı görülmüştür. Temalara ilişkin frekans dağılımları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

<i>Okul Yöneticilerinin Değişim Sürecini Nasıl Yönettiklerine İlişkin Görüşleri</i>		
Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Öğretmenleri Karar Sürecine Dâhil Etme	-Kararları birlikte, kuralları birlikte koymak önemli. Kararı beraber alırsanız öğretmen o zaman elini taşın altına koyuyor. Bir değişim yapmak istediğinizde öğretmenlerin yanına gidip bunu böyle yapacaksınız demek farklı, öğrencilerin gelişimi için neler yapabiliriz deyip hep beraber ortak bir şey bulup yapmak farklı. Birlikte karar sürecine onları dahil etmek çok önemli. Eğer dahil ederseniz işin bir parçası olduğu için zaten kendisi gönüllü oluyor. (OY5)	12
Değişim için Zaman Tanıma	-Şimdi bu tabi hemen olmuyor, bazı değişiklikler bir zaman istiyor. Toplumun alışması gerekiyor. Yani bu değişim toplum için çok iyi bir şey de olsa öyle hemen adapte olamıyorlar, zamanla oluyor. Mesela şimdi dışarıda orada güvenlik görevlisi olmasa bile o kapının orada duruyorlar içeriye girmiyorlar yani artık bu değişime alıştılar. (OY2)	2

(Devam ediyor)

Tablo 19 (Devam)

<i>Okul Yöneticilerinin Değişim Sürecini Nasıl Yönettiklerine İlişkin Görüşleri</i>		
Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Örnek Olma	-Öncelikle örnek olarak çözen gerekiyor. Öğretmenin öğrencilere model olması lazım. Ben de örnek olarak yapıyorum. Ben yapınca öğretmenler de yapıyor. Senin yaptığını uyguladığını görürse onlar da yapıyor. (OY1)	2
Hizmet İçi Eğitimle Destek Olma	-Bütün sınıflarda internet ağını geliştirerek teknolojiyi kullanabilmek adına arkadaşları seminerlere, hizmet içi eğitim seminerlerine yönlendirdik. (OY7)	2
Diğer Görüşler	- Bana tepki gösteren pek olmuyor. Eski okulumda ilk gittiğim zamanlarda okula söylediğimiz şeylere tepki gösterenler oldu ama sonra baktılar ki art niyet yok beni tanıdıkça direnç gösteren olmadı. (OY4)	3
Toplam Görüş		21

Tablo 19'dan görüldüğü gibi okul yöneticileri değişim yapmak istedikleri anlarda başarılı olmak için öğretmenleri karar sürecine dâhil etmeyi önemsemektedirler. Öğretmenlerin karar sürecine dâhil edilmesinin değişimin başarılı bir şekilde yürütülmesi için mutlaka gerekli olduğunu ifade eden okul yöneticilerinden OY6 bu konudaki görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Bazı aldığımız kararlar çok uç yani mesela normalde o kararı alsak öğretmenler hemen yönetime cephe alır, çok tehlikelidir. Öğretmenlere kesinlikle idare olarak cephe aldirmayacaksınız kendinizi, bu şekilde başarıyı sağlamanız mümkün değil. Ağzınızla kuş tutsanız, şu ortamda ihtiyaç duyulan paranın tamamını sağlasanız, sponsor bulsanız yapsanız etseniz de öğretmenleri o işin içine katmazsanız yürümüyor.

Görüldüğü gibi öğretmenleri karar sürecine dâhil etme değişimi benimsemeleri ve sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi adına önem taşımaktadır. Nitekim okul yöneticilerinden OY9 da “Kişiler söz sahibi ve fikir sahibi olduğu durumda daha az direnç göstermektedir ya da hiç göstermemektedir.” ifadesiyle öğretmenlerin görüşlerine başvurmanın değişim durumlarında dirençle karşılaşmamak adına fayda sağladığını belirtmektedir. Dolayısıyla okul yöneticileri değişim sürecini yönetirken öğretmenlerin karar sürecine katılımlarını sağlayarak hem değişimin benimsenmesini sağlamakta hem de değişime karşı direnci azaltmaya çalışmaktadırlar. Balyer ve Kural (2018) tarafından yapılan çalışmada eğitim örgütlerindeki değişimlerde öğretmenlerin kararlara katılımının dikkatle ele alınması gerektiği, değişim süreçlerine daha fazla katılan öğretmenlerin uyum çabalarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koçel (2007) karara katılımın çalışanlarda kendilerini etkileyecek bir değişiklik olayının

içinde oldukları ve dışlanmadıkları duygusu oluşturduğunu, böylece karşılaşılacak muhtemel direnci azalttığını belirtmektedir. Nitekim Gürel Erdoğan (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin davranışlarını demokratik olarak algıladıklarında değişimin tüm boyutlarında daha olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Bunun yanında bir okul yöneticisinin (OY1) “Yenilik, yeni uygulama öyle birden olmuyor.” sözlerinden anlaşıldığı gibi yenilik veya değişim için kişilere zaman tanımak ve bu değişimin gerçekleşmesini belli bir zamana yaymak da önemli görülmektedir. Dolayısıyla okul yöneticisinin değişimin zaman planlaması açısından uygunluğunu da göz önünde bulundurması faydalı olacaktır. Lunenburg ve Ornstein (2013) de eğitim örgütlerinde değişimin bir anda olup biten bir olay değil, sabır isteyen bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada bazı okul yöneticileri bu süreç zarfında rol model olarak öğretmenlere ve öğrencilere örnek olmanın ve ihtiyaç duyulan noktalarda öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle destek olmanın önemine işaret etmektedir. Aydoğan (2007) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin yapılması istenen değişimleri benimsemeleri için hizmet içi eğitimin önemi vurgulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda da öğretmenler okul yöneticilerinden özellikle eğitim programlarında yaşanan değişimlerde seminer, kaynak gibi gerekli desteği gördüklerini belirtmektedirler.

Bazı okul yöneticileri ise değişim süreçlerini yönetirken farklı görüşler dile getirmişlerdir. Örneğin okul yöneticilerinden OY10 değişimde müdahalenin önemine vurgu yaparak “Havayı koklayacaksın, yerine göre müdürlük, yöneticilik, liderlik yapacaksın.” cümleleriyle değişime karşı dirençle karşılaştığında duruma göre müdahale yaptığını ifade etmektedir. Okul yöneticilerinden OY3 ise değişim durumlarında karşılaştığı direnç için benimsediği yöntemi şu cümlelerle açıklamaktadır:

Değişime tabi ki direnç oluyor. Direnç gösterenleri özellikle ekibe alıyorum. Kendileri değişimi yapınca, değişimi planlayınca şikâyet de etmiyorlar. Şikâyet edenlere madem rahatsızlık duyuyorsun sen de işin içinde ol çözelim diyorum, onları mutlaka sürece dâhil ediyorum. Bu çok etkili oluyor. Sürece dâhil etme mutlaka gerekli, çok önemli.

Okul yöneticilerinin değişim durumlarında süreci nasıl yönettiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde bu süreçte öğretmenleri karar sürecine dâhil etmenin genel olarak kabul gördüğü, bunun yanında bazı okul yöneticilerinin değişim için zaman

tanımanın, öğretmenlere ve öğrencilere örnek olmanın ve öğretmenleri hizmet içi eğitimlerle desteklemenin önemine de dikkat çektikleri söylenebilir.

Okul yöneticilerinin sonuç çevikliklerine yönelik okul ortamından örnekler elde edebilmek için katılımcılara okulun başarısını artırmak için ne tür etkinlik ve uygulamalar yaptıkları ayrıca sorulmuştur. Okul yöneticileri bu kapsamda çeşitli etkinlikler yürüttüklerini belirtmiştir. Bu etkinlikler ise katılımcıların görüşleri analiz edilerek Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Okul Yöneticilerinin Eğitim Öğretimin Kalitesini Artırmak İçin Yaptıkları Uygulamalara Yönelik Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Tasarım Beceri Atölyeleri Açma	-Okulda çok fazla boş ve âtil alan vardı. Örneğin bodrum kat hiç kullanılmıyordu, oraya beş adet tasarım beceri atölyesi kuruldu. (OY3)	10
Fiziksel Ortamları Düzenleme	-Fiziksel anlamda sınıfların düzenlenmesi yani işte masaları sıraları, devletin verdiği sıralar da var. Ama velileri ikna ederek öğrencilerin daha rahat olabilmesi için biz farklı sıra alıyoruz ama tabi ki veli gönüllü olursa alınıyor. (OY7)	10
Sosyal ve Kültürel Etkinlikler Düzenleme	-Eğitim dört duvar arasında yapılan şey değildir, o yüzden çok gezer benim öğrencilerim. Öğretmenken de çok gezdiriyordum müdürken daha çok gezdiriyoruz. Öğretmene diyoruz ki onların randevusunu ben alırım siz gideceksiniz organizasyonlarını biz yaparız (OY6) -Çeşitli yarışma ve etkinlikler düzenlenmektedir. (OY9)	9
Teknolojiye Yönelik Düzenlemeler	-Hayırseverlerle iş adamlarıyla derneklerle halk eğitim merkezleriyle görüştüm Eski okulumda akıllı tahta sistemini ilk getirdim. Sistemi orada kurdum. Projeksiyonlarda sıkıntı oluyordu. Bu şekilde öğretmenler daha rahat etti, daha iyi ders işliyorlar. (OY4)	6
Projelere Destek Verme	-Çocuklarla projeler çıkarıyorduk (OY8) -Öğretmen ve öğrencilerle ilgili projelerimiz var. Projeler geliştirdim. Öncesinde çocuklarını farklı okullara göndermek için uğraşanlar benim çalışmalarımı gördükten sonra bu sefer benim okula getirmek için yarışmaya başladı. (OY5)	5
Güvenli ve Sağlıklı Okul Çevresi Oluşturma	-Mesela bu okula geldiğimde şöyle bir baktım bu okulun en önemli sorunu güvenlikti. Biz şimdi sera yaptık bilmiyorum gelirken gördünüz mü? Şimdi oralar açtı çocuklar hatta öğrenciler oraya dağ diyordu. Okulun arka tarafı çocuklar teneffüslerde dağılıyorlar. Nöbetçi öğretmenler zor durumda kalıyordu. (OY2)	5
Farklı Öğretim Teknikleri Deneme	-Pandemiden dolayı toplam 20 öğrenci alalım diyoruz ve Montessoriye geçelim diyoruz (OY6)	4

(Devam ediyor)

Tablo 20 (Devam)

Okul Yöneticilerinin Eğitim Öğretimin Kalitesini Artırmak İçin Yaptıkları Uygulamalara Yönelik Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Öğretmenleri Hizmet İçer Eğitimler İçin Teşvik Etme	-Ayrıca öğretmenlerimiz hizmet içi eğitimlere katılımları konusunda teşvik edilmektedir. (OY9)	3
Okulun İhtiyaç ve Risk Analizini Yapma	-Okulun bütün risk faktörlerine ilişkin rapor hazırlattım ve kitaplaştırdık. Okulun durumu, riskleri neler? Okulda ne kadar öğrenci annesini kaybetmiş ne kadar öğrencinin annesi babası ayrı yaşıyor gibi. Bunlara göre plan geliştiriyorsunuz, önlem alıyorsunuz. Bunları bilmeden karar almanız da zor. (OY10)	2
Öğrencilere Burs-Yardım Sağlama	-Durumu iyi olan işadamlarıyla çalışanlarla görüşüp fakir öğrenciler için burslar verdiriyorum. Yemek şirketleri bu öğrenciler için yemek yardımı yapıyorlar. (OY1)	2
Örnek Uygulamaları Gösterme	-Her toplantıya sinevizyon hazırlatırım mutlaka, öğretmenlerin yaptığı etkinliklerle ilgili. Böylece öğretmenler bazı örnek uygulamalardan haberdar oluyor çünkü bazen gerçekten birbirlerinin ne yaptıklarını takip edemiyorlar. (OY10)	2
Diğer Görüşler	-Ben çocukların eğitim seviyesiyle ilgili bilgi almak için eğitim seviyesinde deneme sınavını kendi başıma hazırladığımı biliyorum. (OY8)	2
Toplam Görüş		60

Tablo 20’den görüldüğü gibi okul yöneticileri okullarının başarısını artırmak amacıyla çeşitli uygulamalar yapmaktadır. Bu uygulamalardan okul yöneticileri tarafından en fazla dile getirileni okullarda tasarım ve beceri atölyelerinin oluşturulmasıdır. Okul yöneticileri okullarına genellikle boş ve âtil durumda olan alanları öğrenciler için farklı atölyelere (tarım atölyesi, sera oluşturma, zekâ atölyesi, drama atölyesi, müzik atölyesi gibi) çevirerek eğitim öğretim adına kullanmaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Okul yöneticileri bu şekilde öğrenmenin daha iyi gerçekleştiği görüşündedir. OY9 bu görüşü şu cümleleriyle desteklemektedir: “Altı adet atölyeye sahip olmamızdan dolayı oyunla öğretim yöntemi okulumuzda çok sık kullanılmaktadır. Bu şekilde öğrenciler sıkılmadan öğrenme gerçekleşmiş olmaktadır”. Bu nedenle okul yöneticileri okul başarısını artırmak için okullarda tasarım beceri atölyelerinin sayısının artırılmasının önemli olduğunu düşünmektedir. MEB (2018) 2023 eğitim vizyonunda da ilkokullardan başlamak üzere tüm kademelerde tasarım-beceri atölyeleri kurulmasını bir hedef olarak belirlemiştir. Bu atölyelerle çocuklara problem çözme, eleştirel düşünme, üretkenlik, takım çalışması ve çoklu okuryazarlık

becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Okul yöneticileri de tasarım-beceri atölyeleriyle bu hedeflerin gerçekleşebileceğine ve öğrenci başarısının artacağına inanmaktadır.

Okulunda üç atölye oluşturduğunu ve bunların sayısını ve çeşitliliğini artırmayı hedeflediğini belirten OY6 “mesela koridorun merdivenini yaptırmayı çok istiyorum. Ancak ekonomik olarak çok ciddi bir maliyet, onun yerine atölye yaparım diyorum. Sonuçta bir merdiven var ona vereceğimiz parayı çocukların eğitim alanında kullanacağı alanlara yatıralım diyoruz, atölyelerinin sayılarını arttırmak istiyoruz” sözleriyle elindeki imkânları okuldaki tüm çocuklarının yararlanabileceği atölyeler kurmak için kullanmayı tercih ettiğini vurgulamaktadır. Gülhan’ın (2021) okul paydaşlarının tasarım beceri atölyelerine yönelik beklentilerini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmasında okul yöneticilerinin tasarım beceri atölyelerindeki uygulamalara yönelik olarak en olumlu düşünen grup olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada okul yöneticilerinin bu atölyelerin okulun başarısını artıracağına inandıkları bulunmuştur. Bu araştırmanın bulguları da bu görüşü destekler niteliktedir.

Tasarım ve beceri atölyelerinin yanı sıra okulun fiziksel ortamlarını düzenleme de okulun başarısını artırmak için okul yöneticilerinin en fazla yararlandığı uygulamalardandır. Balcı’ya (2011) göre öğrencilerin iyi öğrenmesinde okul yöneticilerinin doğrudan bir işlevi olmasa da dolaylı bir katkısı mutlaka bulunmaktadır. Yazara göre bu katkı uygun öğrenme ortamlarının yaratılmasına yardımcı olmaktır. Okul yöneticilerinden bazıları bu kapsamda okullarında öğrenciler için spor alanı yarattıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinden OY4 “Bu okula geldiğimde hiç spor alanı yoktu onu yaptık” ifadeleriyle okulda spor alanına yönelik düzenleme yaptığını söylemektedir. Bazıları ise “Spor salonumuz başka kişiler tarafından kiralanıyordu, öğrenciler kullanamıyordu. Bu, çok büyük bir sorundu. Spor salonumuz artık çocuklarımızın kullanımına açılmış durumda” (OY3) cümleleriyle mevcut spor salonlarını çocukların kullanımı için düzenlediklerini ve sportif etkinliklere yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Araştırmanın nicel boyutunda “Okulda öğrenmeyi destekleyici ortamların daha etkili kullanımı için düzenlemeler yapar” ifadesi de bu bileşende öğretmenlerin en fazla katılım gösterdiği maddedir. Gürbüz, Erdem ve Yıldırım (2013) tarafından okul yöneticileriyle yapılan çalışmada da okulun başarılı olabilmesi için okul yöneticisinin okulun fiziksel şartlarını iyileştirmesi gerektiği belirtilmektedir.

Bu araştırmada katılımcıların çoğu görev yaptıkları okula geldiklerinde okulun fiziki altyapısının çok kötü olduğunu belirtmektedir. OY10'un "Bu okula geldiğimde ağlayacaktım. Çoğu şeyi depoya atmışlar, depolarda her şey kokuşmuş vaziyetteydi. Okulu fiziki olarak toparlamak çok zamanımı aldı" cümlesinden görüldüğü gibi fiziksel altyapı düzenlemelerinin oldukça vakitlerini aldığı okul yöneticilerince dile getirilmektedir. Usta ve Boğa (2021) tarafından yapılan çalışmaya göre de okul yöneticilerinin karşılaştığı önemli sorun alanlarından birisi okul binalarının fiziki yapısının yetersiz olmasıdır. Ayrıca okulun fiziksel altyapı düzenlemeleriyle öğretilimi kolaylaştırmayı da hedeflediklerini belirten OY8 yaptığı düzenlemeleri şu cümlelerle aktarmaktadır:

Benim okul butik bir okul, küçük bir okul 550 öğrencimiz var. Velilere şu cümleyi kurmuştum dedim ki çocuk yere düştüğünde bile bir şey öğrenmeli teneffüste. Dediler hocam ne demek istiyorsun görürsünüz dedim. Okulun çeşitli yerlerinde dünya haritası var yerde. Çocuklar oturur dünya haritası üzerinden ülke buluyorlar. Bu bile bir şeydir teneffüste bir oyundur..... Bütün duvarlara müfredatla ilgili yapılabilecek her şeyi yerleştirdik, böyle hani bir katalogdan bakalım da şunu koyalım yapmadık. Kendimiz belirledik. Kafanızı kaldırıyorsunuz yönleri görüyorsunuz yere düşüyorsunuz haritayı görüyorsunuz. Her gördüğün şey eğitime dokunmalı.

Okul yöneticileri okulda başarıyı artırmak adına ayrıca sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlediklerini belirtmektedirler. Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenler "Öğrencilerin gelişimine yardımcı olmak için öğretmenlere her türlü destek vererek ders dışı eğitici etkinlikler (tiyatro, sergi, gezi gibi) düzenlenmesi için çaba gösterir" ($\bar{X} = 3.89$) maddesine yüksek düzeyde katılım göstererek okul yöneticilerinin bu görüşünü desteklemektedir. Okul yöneticileri ilkokul kademesinde görev yapıyor olmalarından dolayı bu tür etkinliklerin öğrenciler için daha faydalı olacağını belirtmektedir. OY3'ün "Burası bir ilkokul. Bu nedenle ben akademik başarıdan ziyade sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif başarıyı ön planda tuttum. Bunlar iyi olursa akademik başarı zaten kendisi gelir. Ayrıca bu alanlarda başarı kazanan kişiler topluma uyum sağlayan başarılı kişiler olacaktır" cümleleri okul yöneticilerinin bu fikirlerini pekiştirmektedir. Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılma durumlarının akademik başarılarına etkisini araştırmak amacıyla Görkem (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce derslerindeki başarı durumu ile sosyal etkinliklere katılımı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Döş (2011) tarafından yapılan çalışmada okul yönetiminin sosyal etkinliklere

gerekli ilgiyi göstermemesi öğrenci başarısızlığının nedenleri arasında gösterilmiştir. Bu nedenle okul yöneticilerinin okulun başarısını artırmak için öğrencilere sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlemeleri oldukça anlamlıdır.

Okul yöneticileri düzenlenen sosyal ve kültürel etkinliklerin mutlaka eğitim odaklı olmasına da dikkat çekmektedir. OY6 okul etkinlikleri kapsamında müze gezilerini nasıl düzenlediklerini şu şekilde açıklamaktadır:

Gezilerimiz de piknik değildir, yani mangala gitmez bizim çocuklar. Bizim geziler tamamen eğitim odaklıdır.... Mesela müzeye sadece hadi gidelim gezelim, öğretmen önde öğrenciler arkada odaya gir çık şeklinde 30 dakikada biten bir müze gezisi istemiyoruz biz. Rahmi Koç Müzesi'yle çalışıyoruz Kale'deki müzeyle, dokuz yıl önce müdüre hanımdan bir talepte bulunduk kırmadı bizi. O gün bugündür oryantiring yapıyoruz orada. Hem de hedef bulmalı yani soru da soruyoruz. Mesela ben gidiyorum ön çalışma yapıyorum, haritası var, krokileri var, o krokiler üzerine 20'ye yakın hedef koyuyoruz. O hedefin de soruları var. Yani odayı buluyor çocuk, odayı bulması tek başına yetmiyor, o odanın içerisinde o hedefin ne olduğunu da bulacak sorunun cevabını da bulacak kâğıda cevabını da yazacak. 20'ye yakın soruyla iki saatlerini geçiriyorlar. Bakın 20 dakika duramayacakları bir müzede iki saatlerini geçiriyorlar hem de keyif alarak.

OY6'nın ifadeleri göstermektedir ki, okullarda başarıyı artırmak adına yapılan sosyal ve kültürel faaliyetlerin öğrencilerin öğrenmesini de sağlayacak şekilde olması ve planlı bir şekilde yürütülmesi başarıyı yakalamak için önemlidir.

Günümüzde okulda başarıyı yakalamak için teknolojinin de önemli olduğuna katılımcılar dikkat çekmektedir. Teknolojinin başarı için önemi aşağıda sunulan okul yöneticisinin (OY6) ifadelerinden de açıkça görülmektedir:

Bu neslin çocuğu Z nesli çocuğu yani dijital ortam olacak bilgisayar olacak internet olacak. Mesela benim bütün sınıflarımda internet, projeksiyon, bilgisayar şart, olmak zorunda öğretmene onu sunacağım ben. İşte Eğitim Bilişim Ağı'nı [EBA] açacak çocukları o görsellerle destekleyecek çünkü bu neslin çocuğu bunu istiyor.

Görüldüğü gibi, okulun teknolojik donanımına sahip olması öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak adına artık önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu nedenle de okul yöneticilerinin çoğu “okulu teknolojik olarak çok iyi donattıklarını” (OY1) ve okullarında “genelde her sınıfın projeksiyon makinası” (OY2) olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticilerine göre okulda başarıyı elde etmek için projelere destek vermek de önemlidir. Öğretmen ve öğrencilerle ilgili projeleri yaptıklarını ve desteklediklerini belirten okul yöneticisi OY9, “E-twinning ve iki adet Erasmus projesi başvurusu yaptık. Bunun neticesinde 2139 okul içerisinde yer alarak e-twinning okulu olduk” ifadeleriyle

e-twinning okul etiketi aldıklarını ve böylece diğer okullar için artık bir model olduklarını söylemiştir. Görev yaptıkları okulların güvenlik sorununa dikkat çeken bazı okul yöneticileri de güvenli ve sağlıklı bir okul çevresine sahip olmak adına düzenleme yaptıklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri tarafından okul başarısı kapsamında dikkat çekilen bir başka konu öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılmaları yönünde teşvik etmektir. Cemaloğlu'nun (2002) da belirttiği gibi öğretmenlerin performanslarının artırılmasında, okul yöneticisinin performans yönetimi yeterliği oldukça önemlidir. Yazara göre öğretmenlerin mesleki gelişiminden okul sorumludur ve bu nedenle okul yönetimleri öğretmenlere mesleki alanda kendilerini yetiştirmek için fırsatlar vermelidir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılmaları yönünde teşvik ederek öğretmen performansını ve buna bağlı olarak da okul başarısını arttırmaya çalıştıkları söylenebilir.

Yukarıda bahsedilenlerin yanında okul yöneticileri okulda başarıyı artırmak için okulun ihtiyaç ve risk analizini yaptıklarını ve kararları ve hedefleri buna göre belirlediklerini, maddi açıdan yetersiz öğrencilere burs ve yardım imkânı sağladıklarını ve öğretmenlerin örnek uygulamalarını göstererek bunlar hakkında haberdar olmalarını sağladıklarını da belirtmişlerdir.

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi

Okul yöneticilerinin öğrenme çevikliklerine yönelik nicel bulgular incelendiğinde, zihinsel çeviklik, insan ilişkilerinde çeviklik ve değişim ve sonuç çevikliği olmak üzere her üç bileşendeki ifadeler öğretmenlerin büyük ölçüde katılım gösterdiği görülmüştür. Dolayısıyla ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerini öğrenme çevikliği açısından yeterli buldukları söylenebilir. Türkiye ve İngiltere'de görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerini araştıran Özdemir (2020) de benzer şekilde her iki ülkede çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerini çevik lider olarak algıladıklarını bulmuştur. Öğretmenlerin öğrenme çevikliklerini incelemek amacıyla yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin öğrenme çevikliği açısından kendilerini yüksek düzeyde çevik buldukları sonucuna ulaşılmıştır (Kaya, 2019; Yazıcı, 2020).

Nicel bulgulardan anlaşılacağı gibi öğretmenler okul yöneticilerinin insan ilişkilerinde çeviklik bileşenindeki ifadelerle diğer bileşenlere göre görece daha fazla katılım göstermiştir. Buna göre öğretmenlerin okul yöneticilerini insan ilişkilerinde çeviklik açısından görece daha yeterli bulduğu söylenebilir. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim becerilerini araştıran Getmez (2018) de benzer şekilde öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerini yüksek düzeyde algıladıklarını bulmuştur. Yalçın (2019) tarafından yapılan ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre yönetici yeterliklerinin incelendiği çalışmaya göre ise yöneticiler “İnsanlarla İletişim Kurma-Etkili Biçimde Çalışma” boyutunda kendilerini büyük ölçüde yeterli görürken, öğretmenler okul yöneticilerini bu boyutta orta düzeyde yeterli görmektedir. Okulların insan ilişkilerinin en yoğun olduğu örgütlerden birisi olduğu dikkate alındığında bu durum olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ayrıca okullar gittikçe daha az hiyerarşik, daha yatay, daha şeffaf ve toplum ile iç içe olan bir yapıya doğru dönüşmektedir. Dolayısıyla okulda başarıyı elde etmek isteyen bir okul yöneticisinin insan kaynaklarının gereksinimleri ile daha fazla meşgul olmaya (Kurt, 2009) ve örgütünde insan ilişkilerini iyi yönetmeye (Başaran, 2004) ihtiyacı vardır. Nitel bulgulara bakıldığında da okul yöneticilerinin insan ilişkileri açısından kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Okul yöneticileri çalışanlara yanlarında olduklarını hissettirerek, öğretmenlerin okul yönetimine karşı sahip olduğu önyargıları kırmaya çalışarak, okulda herkese eşit ve adil bir şekilde davranarak ilişkileri sıcak ve samimi bir şekilde yönetmeye çalışmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda da bu bulguyu destekler nitelikte öğretmenler okul yöneticilerinin kendileriyle dostça ilişkiler geliştirdiğine büyük ölçüde katılmaktadır. Dolayısıyla insan ilişkilerinde çeviklik bileşeninde nicel ve nitel bulgular arasında bir uyumun olduğu söylenebilir.

Nicel bulgulara göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğrenme çeviklikleri açısından en fazla katılım gösterdiği ikinci bileşen değişim ve sonuç çevikliğidir. Öğretmenler okul yöneticilerini değişim ve sonuç çevikliği açısından yeterli olarak algılamaktadır. Öğretmenler özellikle okul yöneticilerinin değişim durumlarında kendilerine gerekli desteği sağladıklarına ve okulda destekleyici ortamların kullanımı için düzenlemeler yaptıklarına yüksek düzeyde katılmaktadır. Nitel bulgular da bu verileri destekler niteliktedir. Okul yöneticileri değişim durumlarını iyi yönettiklerini düşünmekte ve bu durumlarda çalışanları da sürece dâhil ettiklerini, hizmet içi eğitimlerle öğretmenlere destek olduklarını, değişim için onlara zaman tanıdıklarını ve rol model olduklarını söylemektedirler. Ayrıca nitel bulgulardan görüldüğü gibi okul

yöneticileri okulda destekleyici ortamların kullanımı için düzenlemeler de yapmaktadır. Özellikle öğrencilere yönelik tasarım beceri atölyeleri açarak, fiziksel ortamlarda düzenlemeler yaparak ve sosyal ve kültürel etkinlikler düzenleyerek eğitim ve öğretimin kalitesini artırmaya çalışmaktadır. Bu nedenle nicel ve nitel bulguların bu açıdan örtüştüğü söylenebilir.

Nicel bulgulara göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin zihinsel çevikliğine yönelik algıları diğer bileşenlere göre daha düşüktür. Bu bulgu öğretmenlerin okul yöneticilerini insan ilişkileri çevikliğindeki kadar yeterli bulmadıklarını göstermektedir. Ancak öğretmenlerin bu bileşendeki ifadelerle katılım düzeyleri de yine yüksektir. Nicel bulgular okul yöneticilerinin okulda herhangi bir sorun ortaya çıktığı zaman hemen olaya müdahale ettiklerini ve sorunu çözmeye çalıştıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin bu bileşende okul yöneticilerinin sorun çözerken daha önce düşünülmemiş ayrıntıları yakalamalarına yönelik ifadeye en az düzeyde katılım göstermeleri, okul yöneticilerinin sorunları analiz etmede farklı bakış açılarından çok fazla yararlanmadıklarına işaret etmektedir. Oysa okul yöneticileri nitel bulgularda farklı bakış açılarına önem verdiklerini bu nedenle okulda karmaşık bir sorunla karşılaştıklarında daha çok başkalarına danışarak bir çözüm yolu bulmayı tercih ettiklerini belirtmektedir. Dolayısıyla nitel ve nicel bulgular açısından okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin farklılaştığı söylenebilir.

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Fark Analizleri

Okul yöneticilerinin öğrenme çevikliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, kıdem, okul yöneticisiyle çalışma yılı, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre fark analizi sonuçları ilgili başlıklar altında verilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Analizi. Okul yöneticilerinin öğrenme çevikliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğrenme çevikliğine ve bu yapının alt bileşenleri olan zihinsel çeviklik, insan ilişkilerinde çeviklik ile değişim ve sonuç çevikliğine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi analiz sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Zihinsel Çeviklik	Kadın	269	3.88	.77	374	2.36	.02
	Erkek	107	3.65	.86			
İnsan İlişkilerinde Çeviklik	Kadın	269	4.01	.82	374	1.75	.08
	Erkek	107	3.84	.90			
Değişim ve Sonuç Çevikliği	Kadın	269	3.94	.79	374	2.86	.00
	Erkek	107	3.67	.91			
Öğrenme Çevikliği	Kadın	269	3.94	.76	374	2.45	.01
	Erkek	107	3.72	.81			

Tablo 21'den görüldüğü gibi öğretmen görüşleri insan ilişkilerinde çeviklik bileşeninde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$t_{(374)}=1.75$; $p>.05$]. Okul yöneticilerinin zihinsel çevikliğine [$t_{(374)}=2.36$; $p<.05$], değişim ve sonuç çevikliğine [$t_{(374)}=2.86$; $p<.05$] ve öğrenme çevikliğine [$t_{(374)}=2.45$; $p<.05$] yönelik öğretmen görüşleri ise kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.94$) erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 3.72$) göre okul yöneticilerinin öğrenme çevikliğini anlamlı bir şekilde daha yüksek buldukları söylenebilir. Zihinsel çeviklik bileşeninde kadın öğretmenler ($\bar{X} = 3.88$) erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 3.65$) göre benzer şekilde değişim ve sonuç çevikliğinde kadın öğretmenler ($\bar{X} = 3.94$) erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 3.72$) göre okul yöneticilerini anlamlı olarak daha yüksek düzeyde çevik olarak algılamaktadır. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin okul yöneticilerini öğrenme çevikliği açısından daha olumlu değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Özdemir (2020) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin cinsiyetlerinin okul yöneticilerinin toplam çevik liderliklerine yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, ancak dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği alt boyutu için erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulunmuştur.

Cinsiyet değişkeninin öğrenme çevikliğine etkisini araştıran çalışmalarda farklı bulgularla karşılaşmak mümkündür. Bazı çalışmalar cinsiyet değişkeninin öğrenme çevikliği puanlarında anlamlı farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır (Bedford, 2011; De Meuse vd., 2008; Yazıcı, 2020). De Meuse ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada ise zihinsel ve değişim çevikliğinde erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken, öğrenme çevikliği toplam puanında cinsiyet değişkeninin anlamlı fark yaratmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliklerini inceleyen Kaya (2019) ise genel öğrenme çevikliği düzeyinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulamazken, insan ilişkileri ile değişim ve sonuç çevikliği boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Söz konusu çalışmada kadın öğretmenlerin insan ilişkileri çevikliğinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; değişim çevikliği ile sonuçlara odaklanma çevikliğinin ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre öğrenme çevikliğine yönelik görüşlerin farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda literatürde bir tutarlılık bulunmamaktadır.

Kıdem Değişkenine Göre Fark Analizi. Okul yöneticilerinin öğrenme çevikliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşma durumu Kruskal Wallis H testi ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ort	ss	sd	x ²	p
Zihinsel Çeviklik	1-10 yıl	51	3.76	.84	2	3.04	.22
	11-20 yıl	139	3.93	.75			
	21 yıl ve üzeri	171	3.77	.83			
İnsan İlişkilerinde Çeviklik	1-10 yıl	51	3.93	.93	2	5.58	.06
	11-20 yıl	139	4.12	.77			
	21 yıl ve üzeri	171	3.88	.87			

(Devam ediyor)

Tablo 22 (Devam)

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ort	ss	sd	χ^2	p
Değişim ve Sonuç Çevikliği	1-10 yıl	51	3.76	.91	2	3.11	.21
	11-20 yıl	139	3.98	.79			
	21 yıl ve üzeri	171	3.83	.85			
Öğrenme Çevikliği	1-10 yıl	51	3.81	.86	2	3.73	.16
	11-20 yıl	139	4.01	.72			
	21 yıl ve üzeri	171	3.83	.80			

Tablo 22’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin öğrenme çevikliğine yönelik öğretmen görüşleri öğretmenlerin kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(2)=3.73$, $p>.05$]. Ayrıca öğrenme çevikliğinin bileşenleri olan zihinsel çeviklik [$\chi^2(2)=3.04$, $p>.05$], insan ilişkilerinde çeviklik [$\chi^2(2)=5.58$, $p>.05$] ve değişim ve sonuç çevikliğine [$\chi^2(2)=3.11$, $p>.05$] yönelik öğretmen görüşlerinde de kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Buna göre öğretmenlerin kıdemlerinin okul yöneticilerinin öğrenme çevikliklerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığını söylemek mümkündür.

Özdemir’in (2020) yapmış olduğu çalışmada da kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin toplam çeviklik algısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Ancak aynı çalışmada kıdem değişkenine göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okul yöneticilerinin dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği algısının, diğer gruplara göre anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliklerini inceleyen Kaya (2019) ve Yazıcı (2020) ise genel öğrenme çevikliği düzeyinde mesleki kıdem değişkenin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunu ortaya koymuştur. De Meuse ve diğerleri (2011) de benzer şekilde öğrenme çevikliği ile toplam çalışma deneyimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

Okul Yöneticisiyle Çalışma Yılı Değişkenine Göre Fark Analizi. Okul yöneticilerinin öğrenme çevikliğine yönelik görüşlerinin öğretmenlerin okul

yöneticisiyle çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Yöneticisiyle Çalışma Yılı Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Zihinsel Çeviklik	1-4 yıl	226	3.85	.75	359	1.43	.15
	5 yıl ve üzeri	135	3.73	.88			
İnsan ilişkilerinde Çeviklik	1-4 yıl	226	4.04	.79	359	2.32	.02
	5 yıl ve üzeri	135	3.82	.92			
Değişim ve Sonuç Çevikliği	1-4 yıl	226	3.89	.81	359	.52	.61
	5 yıl ve üzeri	135	3.84	.87			
Öğrenme Çevikliği	1-4 yıl	226	3.93	.74	359	1.50	.14
	5 yıl ve üzeri	135	3.80	.84			

Tablo 23’e göre okul yöneticilerinin öğrenme çevikliğine ilişkin öğretmen görüşleri öğretmenlerin okul yöneticisiyle beraber çalıştıkları yıla göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t_{(359)}=1.50$; $p>.05$]. Öğrenme çevikliğinin bileşenlerine yönelik görüşlerin okul yöneticisiyle çalışma yılı açısından farklılaşma durumları incelendiğinde ise, okul yöneticilerin zihinsel çevikliği [$t_{(359)}=1.43$; $p>.05$] ile değişim ve sonuç çevikliğine [$t_{(359)}=.52$; $p>.05$] yönelik öğretmen görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak okul yöneticilerinin insan ilişkilerinde çevikliğine yönelik öğretmen görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$t_{(359)}=2.32$; $p<.05$]. Buna göre okul yöneticisiyle 1-4 yıl arası beraber çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.04$), okul yöneticisiyle 5 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere ($\bar{X} = 3.82$) oranla okul yöneticilerini insan ilişkilerinde çeviklik bakımından daha olumlu yönde değerlendirdikleri söylenebilir. Başka bir ifadeyle okulda yöneticisi ile yeni çalışan öğretmenler eski öğretmenlere göre okul yöneticilerinin insan ilişkilerinde çevikliği konusunda daha iyimser görüşlere sahiptir. Bu bulgu okula yeni gelen öğretmenlerin

okul yöneticileriyle daha temkinli ve mesafeli ilişkiler kurması ve bu nedenle okul yönetimiyle henüz ciddi sorunlar yaşamamış olmasından kaynaklanmış olabilir.

Yaş Değişkenine Göre Fark Analizi. Okul yöneticilerinin öğrenme çevikliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşma durumu Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş, analiz sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş Grupları	N	Sıra Ort	ss	sd	x ²	p
Zihinsel Çeviklik	25-35 yaş	64	3.85	.73	3	1.33	.72
	36-45 yaş	134	3.83	.80			
	46-55 yaş	143	3.81	.87			
	56 yaş ve üzeri	21	3.71	.69			
İnsan İlişkilerinde Çeviklik	25-35 yaş	64	4.07	.85	3	2.46	.48
	36-45 yaş	134	4.01	.83			
	46-55 yaş	143	3.93	.90			
	56 yaş ve üzeri	21	3.85	.69			
Değişim ve Sonuç Çevikliği	25-35 yaş	64	3.88	.86	3	.95	.81
	36-45 yaş	134	3.88	.83			
	46-55 yaş	143	3.89	.87			
	56 yaş ve üzeri	21	3.76	.73			
Öğrenme Çevikliği	25-35 yaş	64	3.93	.76	3	1.38	.71
	36-45 yaş	134	3.91	.77			
	46-55 yaş	143	3.88	.83			
	56 yaş ve üzeri	21	3.77	.68			

Tablo 24’ten görüldüğü gibi okul yöneticilerinin öğrenme çevikliğine [$x^2(3)=1.38$, $p>.05$] ve bu yapının alt bileşenleri olan zihinsel çeviklik [$x^2(3)=1.33$,

$p>.05$], insan ilişkilerinde çeviklik [$\chi^2(3)=2.46$, $p>.05$] ve değişim ve sonuç çevikliğine [$\chi^2(3)=.95$, $p>.05$] yönelik öğretmen görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bu bulgu yaş değişkeninin okul yöneticilerinin öğrenme çevikliklerine yönelik öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık yaratmadığını, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin bu konudaki algılarının benzer olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerinin yaşlarının okul yöneticilerinin toplam çeviklik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı Özdemir'in (2020) çalışmasında da bulunmuştur. Aynı çalışmada dijital okuryazarlık ve teknoloji çevikliği alt boyutlarında ise öğretmenlerden 51 ve üzeri yaş grubunun, 21-30 ve 31-40 yaş grubuna göre yöneticilerini daha çevik buldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Yaş değişkeni ile öğrenme çevikliği ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda ise bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (De Meuse vd., 2008; De Meuse vd., 2011).

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Fark Analizi. Okul yöneticilerinin öğrenme çevikliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Sıra Ort	ss	sd	χ^2	p
Zihinsel Çeviklik	Ön lisans	21	3.94	.77	2	1.21	.55
	Lisans	313	3.82	.80			
	Lisansüstü	39	3.70	.86			
İnsan İlişkilerinde Çeviklik	Ön lisans	21	4.07	.79	2	1.91	.39
	Lisans	313	3.98	.85			
	Lisansüstü	39	3.82	.86			
Değişim ve Sonuç Çevikliği	Ön lisans	21	4.00	.73	2	1.32	.52
	Lisans	313	3.88	.83			
	Lisansüstü	39	3.71	.95			

(Devam ediyor)

Tablo 25 (Devam)

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Sıra Ort	ss	sd	χ^2	p
Öğrenme Çevikliği	Ön lisans	21	4.00	.73	2	1.81	.41
	Lisans	313	3.89	.78			
	Lisansüstü	39	3.74	.83			

Tablo 25'e göre okul yöneticilerinin öğrenme çevikliğine yönelik öğretmen görüşleri öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(2)=1.21$, $p>.05$]. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin zihinsel çeviklik [$\chi^2(2)=1.91$, $p>.05$], insan ilişkilerinde çeviklik [$\chi^2(2)=5.58$, $p>.05$] ve değişim ve sonuç çevikliğine [$\chi^2(2)=1.32$, $p>.05$] yönelik öğretmen görüşlerinde eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin ön lisans, lisans ya da lisansüstü mezuniyete sahip olmalarının okul yöneticilerinin öğrenme çevikliğine yönelik algılarında bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir.

Özdemir (2020) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin eğitim seviyelerine göre dijital okur-yazarlık alt boyutu için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, diğer alt boyutları ile birlikte toplam çevik liderlik için lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Öğrenme çevikliğinin eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştıran Bedford (2011) ise eğitim durumunun bireylerin öğrenme çevikliklerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını tespit etmiştir.

Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yaratıcılık Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin yönetmel yaratıcılık becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine Tablo 26'da yer verilmiştir.

Tablo 26

Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yararlılık Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Ölçek Maddesi	$\bar{X}$	ss
1	Kısa bir süre içinde bir konuya ilişkin çok sayıda fikir üretir.	3.73	.91
2	Okuldaki sorunları analiz ederken, birçok olası nedeni hızlıca sıralar.	3.77	.93
3	Okulda yeni bir sorunla karşılaştığında anında birçok çözüm seçeneği üretir.	3.76	.94
4	Olaylara ve sorunlara farklı açılardan bakar.	3.77	.95
5	Okulda sürdürülen eğitim faaliyetlerine yönelik yeni bakış açıları geliştirir.	3.81	.96
6	Yönetmel işleri yerine getirirken bir önceki yönetimin yaptıklarını birebir uygulamaz.	3.83	1.03
7	Bir sorunun nedenini farklı açılardan irdeleyecek sorular sorar.	3.77	.96
8	Okulda standart uygulamaları izlemek yerine, işlerin daha iyi yapılmasını sağlayacak farklı yollar kullanır.	3.77	1.03
9	Okul paydaşlarından gelen farklı fikir ve önerilerden yararlanmaya çalışır.	3.77	1.02
10	“Her şeyi ben bilirim, en doğrusunu ben yaparım” yaklaşımında değildir.	3.71	1.09
11	Okulda kimsenin aklına gelmeyen özgün fikirler ileri sürer.	3.52	.93
12	Okulda daha önce yapılmamış çalışmalar yaptırır.	3.64	.96
13	Okuldaki sorunların çözümünde farklı, alışılmadık yöntemler uygular.	3.54	.97
14	Okulda başkalarının göremediği fırsat ve olanakları (çalışanların özel yetenekleri gibi) keşfeder.	3.54	.97
15	Okulun içinde bulunduğu çevreyi de dikkate alarak özgün projeler üretir.	3.61	.95
16	Yaptığı çalışmalar diğer okul müdürleri tarafından örnek alınır.	3.57	.95
17	Fikirlerini başkalarının önerdiği fikirlerle kıyaslayıp farklılıklarını ortaya koyar.	3.64	.94
18	Okulda ilk defa yapılacak etkinlikleri en küçük ayrıntıyı bile atlamadan planlar.	3.77	.99
19	Önerdiği fikir ve projelerin gerçekçi olmasına dikkat eder.	3.83	.91
20	Fikirlerini okulda kolaylıkla uygular.	3.83	.90
21	Yeni plan ve uygulamalarıyla okulun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olur.	3.86	.92
22	Okulda yaptığı çalışmalarla toplumda okula yönelik olumlu imaj oluşturur.	3.88	.97
23	Okulun fiziksel ortamlarında yaptığı yeni değişikliklerle okulu eğitim-öğretim faaliyetleri açısından daha kullanışlı duruma getirir.	3.96	.96
24	Başka okullarda gördüğü özgün uygulamaları kendi okuluna uyarlar.	3.88	.99
Genel Ortalama		3.74	.82

Tablo 26’den görüldüğü gibi öğretmenler, okul yöneticilerinin yönetmel yaratıcılık becerilerine yönelik ifadelerle “çok” katılım göstermiştir ($\bar{X} = 3.74$). Buna göre öğretmenlerin okul yöneticilerini yönetmel açıdan yaratıcı buldukları söylenebilir. Okul yöneticilerinin yaratıcılık düzeylerinin araştırıldığı çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yaratıcı

liderlik düzeylerini inceleyen Taşdemir ve Atalmış (2021) öğretmenlerin okul yöneticilerini güçlü bir şekilde yaratıcı bulduklarını ortaya koymuştur. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzlarını araştıran Çiftçi (2002) yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğunu bulmuştur. Özel ve resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin örgütsel yaratıcılık algılarını inceleyen Karacabey (2011), resmi ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin yönetsel yaratıcılık algılarının yeterli düzeyde ($\bar{X} = 3.66$) olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yaratıcılık düzeylerini araştıran Şenol (2013) benzer şekilde öğretmenlerin okul yöneticilerinin yaratıcılıklarına yönelik algılarının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu belirtmiştir. Ancak Karakoç (2009) tarafından kamu ilköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticileri ile yürütülen çalışmada ise yöneticilerin yaratıcılık puanlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Ancak Karakoç’un (2009) bulgularındaki bu farklılık çalışma grubunun daha çok müdür yardımcılarında (%74) oluşmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca çalışmanın 2009 yılında yürütülmesi de bu farklılığın bir kaynağı olabilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik ifadelerden görece en fazla katılım gösterdikleri madde “Okulun fiziksel ortamlarında yaptığı yeni değişikliklerle okulu eğitim öğretim faaliyetleri açısından daha kullanışlı duruma getirir.” ($\bar{X} = 3.96$) ifadesi olmuştur. Bu maddeyi takiben öğretmenler “Başka okullarda gördüğü özgün uygulamaları kendi okuluna uyarlar.” ($\bar{X} = 3.88$) ve “Okulda yaptığı çalışmalarla toplumda okula yönelik olumlu imaj oluşturur.” ($\bar{X} = 3.88$) ifadelerine büyük ölçüde katılım göstermişlerdir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık becerilerine yönelik ifadelerden görece en az katılım gösterdikleri maddeler sırasıyla “Okulda kimsenin aklına gelmeyen özgün fikirler ileri sürer.” ($\bar{X} = 3.52$), “Okuldaki sorunların çözümünde farklı, alışılmadık yöntemler uygular.” ($\bar{X} = 3.54$) ve “Okulda başkalarının göremediği fırsat ve olanakları (çalışanların özel yetenekleri gibi) keşfeder.” ($\bar{X} = 3.54$) ifadeleri olmuştur.

Tablo 26’dan öğretmen görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde “Her şeyi ben bilirim, en doğrusunu ben yaparım yaklaşımında değildir.” ($ss=1.09$) maddesinin en yüksek standart sapma değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu durum

bu maddeye verilen cevapların birbirlerinden görece daha çok farklılaştığını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin okul yöneticilerinin her şeyi ben bilirim, en doğrusunu ben yaparım yaklaşımında olmadıklarına yönelik düşünceleri birbirinden farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin “Fikirlerini okulda kolaylıkla uygular.” (ss=.90) maddesinde ise standart sapma değerinin en düşük değere sahip olması, öğretmenlerin bu maddeye ilişkin katılımlarının görece daha benzer olduğunu göstermektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık becerilerine yönelik daha detaylı bilgi edinmek amacıyla okul yöneticileriyle yönetsel yaratıcılıkları hakkında da görüşmeler yapılmıştır. Okul yöneticilerine öncelikle okul yöneticiliğinin yaratıcılık gerektiren bir meslek olup olmadığı sorulmuş ve görüşme yapılan tüm okul yöneticilerinin okul yöneticiliğinin yaratıcılık gerektirdiğini belirttiği görülmüştür. Özellikle mevzuat değişikliklerinde ya da hızlı karar verme durumlarında yaratıcılığa ihtiyaç duyulduğu okul yöneticilerince vurgulanmıştır. Bu konuda bir okul yöneticisi “Çünkü yönetmelikler çok hızlı değişiyor. Bazen takip edemiyorsun değişiklikleri, karar vermen gerekiyor. Bazen çok hızlı olman gerekiyor” görüşleriyle yaşanan hızlı değişimlere dikkat çekmiş ve “O anda öyle bir yaratıcı düşüneceksiniz ki geleceği görebileceksiniz” (OY7) cümlelerinden de görüldüğü gibi bu gibi durumlarda geleceği öngörerek karar vermek için yaratıcı olmanın gerekliliği aktarılmıştır. Karar vermenin yanında okul yöneticilerinin planlama yaparken de yaratıcı olmasının gerekliliği “Okul müdürünün şimdiki zamanı değil, geleceği düşünerek plan yapması lazım. Bu da yaratıcılık gerektirir” (OY3) ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bunun yanında “her bir öğretmenin yaratıcı yönlerini keşfederek öğretmenin bu yönünü harekete geçirtip okulun faydalanmasını sağlamaya çalışmak için de önemlidir” (OY9) görüşünden de anlaşılabileceği üzere öğretmenlerin yaratıcı yönlerini keşfetmek ve bu yönlerden okulun hedefleri doğrultusunda yararlanmak için de yaratıcılık okul yöneticiliğinde gerekli görülmektedir. Dolayısıyla okul gelişimi için yaratıcılığın gerekliliği OY8’in “ancak bu şekilde okulu, bulduğunuz ortamı kalkındırabilirsiniz” cümlelerinden açıkça anlaşılmaktadır.

Liderlikte yaratıcılığın yenilikçi bir değişimin başlaması için katalizör olarak rol oynadığını belirten Sohmen (2015) de yaratıcı liderliğin vizyonu beslediğini, yeni fikirler ortaya çıkarttığını, çeşitli yöntemler geliştirdiğini ve yenilikçi çıktılar ürettiğini savunmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin yaratıcılığının okul etkililiğini olumlu yönde etkilemesi kaçınılmaz olacaktır. Malezya’da ortaokulların etkililiğini artırmak için okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarını

belirlemek için Arivayagan ve Pihie (2017) tarafından yürütülen çalışma bu görüşü desteklemektedir. Söz konusu çalışmada öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik uygulamaları ile okul etkililiği arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerine yaratıcı bir okul yöneticisinin ne gibi özelliklere sahip olması gerektiği de sorulmuş ve yanıtların çeşitli temalar altında toplandığı görülmüştür. Analiz sonucu ulaşılan temalar ve frekans dağılımları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Yaratıcı Bir Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Özelliklere Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Öngörülü Olma	-Öngörülü biri olması lazım. Şimdiki zamanı değil, geleceği düşünerek plan yapması lazım. (OY3)	5
Yeniliklere Açık Olma	-Yaratıcı olabilmek için yaratıcı bir fikir ortaya koyabilmek için bir kere açık olunmalı. (OY8)	4
Araştırmacı	-Araştırmam bulurum ya da ihtiyaç analiziyle bulmaya çalışırım. Hiçbir zaman günü kurtarayım yeterli demedim. Çok tepki de aldım. Ancak sonu hep güzel oldu. (OY3)	4
Vizyonu Geniş	-Öncelikle okul müdürünün vizyonu geniş olmalı. Okul, müdürü kadardır. Sınıf, öğretmeni kadardır. (OY5)	3
Çalışanların Yaratıcı Yönlerini Harekete Geçirme	-Şuna da inanmıyorum yani hiç kimse tek başına yaratıcı değildir. Yaratıcı olabilmek için yaratıcı bir fikir ortaya koyabilmek için bir kere açık olunmalı, diğer öğretmenlerin birbirine organizasyonu sağlanmalı. (OY8)	3
Çok Sayıda Fikir Üretme	-Binlerce düşünceyi düşünmeniz lazım, burada yaratıcılık mecbur olmak zorunda. (Oy7)	2
Farklı Bakış Açısına Sahip	-Her şey değişince farklı düşünmek de gerekiyor. Bu açıdan gerekli (OY4)	2
Girişimci	-Girişimciyimdir. (OY9)	2
Toplam Görüş		25

Tablo 27’ye göre yaratıcı bir okul yöneticisinin çeşitli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özelliklerden birisi okul yöneticisinin öngörülü olmasıdır. Bu özelliği OY7, “O anda öyle bir yaratıcı düşüneceksiniz ki geleceği görebileceksiniz” cümleleriyle tarif etmektedir. Yaratıcı okul yöneticilerinin yeniliklere açık olması da beklenen bir diğer özelliktir. Kendisini yaratıcı bir okul yöneticisi olarak tanımlayan OY3 bu özelliğe “Ben yaratıcı biriyim, yeniliklere açığım” cümlesiyle dikkat çekmektedir. Taşdemir ve Atalmış (2021) yaratıcı liderlerin kendisini ve etrafındakileri yeniliğe ve gelişime açık olmaya teşvik ettiğini belirtmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden bazıları yaratıcılık için araştırmacı olmanın da önemli olduğuna dikkat çekmekte ve yaratıcı fikirleri kendi okuluna uyarlama aşamasında tüm koşulların araştırılarak değerlendirilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu konudaki düşüncelerini OY8, “Ama göreceksin, okuyacaksın o fikrin uygulanma şartları nelerdi, bizdeki şartlar neler bunları araştırmalısın. Hadi ben bunu da yapıyorum diyemezsin her şeye. Dolayısıyla kendi şartlarına da bakmalı, araştırmalısın” cümleleriyle aktarmıştır. Bu görüşü belirten katılımcıların çeşitli yazarlar (Amabile vd., 1996; Simonton ve Ting, 2010; Woodman vd., 1993) tarafından yaratıcılık için gerekli bir özellik olarak ifade edilen işlevsellik özelliğine vurgu yaptıkları görülmektedir.

Araştırmacılığın yanında yaratıcılıkta geniş bir vizyona sahip olmak da okul yöneticilerince gerekli görülmektedir. Bu konuda OY10 görüşlerini şu cümlelerle ifade etmektedir: “Vizyonun çok geniş olmalı, dünyanın geniş olmalı. Gelen yazıları yapıp gideksen memursun”. Bahsedilen bu özelliklerin yanında yaratıcı okul yöneticilerinin çalışanların yaratıcı yönlerini harekete geçirdikleri, çok sayıda fikir ürettikleri, farklı bakış açılarına sahip ve girişimci oldukları da okul yöneticileri tarafından dile getirilmiştir. Uçar ve Sağlam (2019) yaratıcı liderlerin yeniliğe ve değişime açık, girişimci, etkili bir iletişim becerisine sahip ve kalıplarının dışına çıkan özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir.

Katılımcıların belirttikleri özelliklerin Guilford’un (1967) iraksak düşünce tarzına sahip bireylere yönelik belirlediği karakteristik özellikler arasında olduğu görülmektedir. Iraksak düşünce yeteneğinin yaratıcılığın temeli olarak kabul gördüğü göz önüne alındığında bu özelliklere sahip olmanın yaratıcılık açısından önemli olduğu söylenebilir. Guilford’un yaratıcılığın temel boyutları olarak ifade ettiği akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma boyutları açısından ise katılımcıların akıcılık ve esneklik boyutuna vurgu yaptıkları, özgünlük ve detaylandırma boyutlarına değinmedikleri dikkat çekmektedir. Araştırmanın nicel boyutunda da öğretmenlerin okul yöneticilerinin “okulda kimsenin aklına gelmeyen özgün fikirler ileri sürer” maddesine en az katılım göstermesi bu bulguyu destekler niteliktedir.

Okul yöneticilerinden yapılan görüşmelerde yaratıcı uygulamalarından örnekler vermeleri de istenmiştir. Okul yöneticilerinin yanıtları analiz edilerek ulaşılan temalara Tablo 28’de yer verilmiştir.

Tablo 28

Okul Yöneticilerinin Yaratıcı Uygulamalarından Örneklerle İlişkin Katılımcı Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Eğitim Öğretimde Farklı Uygulamalar	-Öğrencilere ödüllü sınavlar düzenledik. Okul çapında yarışmalar, sınavlar düzenliyoruz. Kazanan öğrencilere hediyeler aldık, sinema, gezi gibi ödüller verdik. (OY5)	10
Fiziki Alanları Eğitim Öğretim İçin Düzenleme	-Bahçeyi düzenledim, spor alanı yaptım, anaokulu için yerler düzenledim. (OY4) -7-8 ay önce olan bir asfalt zemini şuanda 20 çeşit ürünü barındıran bir bahçe yaptık. (OY6)	9
Tanıdık Desteğiyle Sorun Çözme	-Bir eniştemiz askeriyede bütün sınıflara fiziki ve siyasi harita getirdik. Şimdi onları çerçeveletip bütün sınıflara koyacağız. (OY6)	5
Öğrenci Yeteneklerini Keşfetme	-Biz ilçe gençlik spor müdürlüğünün spor salonumuzda üçüncü sınıf yetenek aramalarına izin verdik. (OY2)	2
Öğretmenlerin Farklı Becerilerinden Yararlanma	-Saz kursu, müzik kursu veren öğretmenlerimiz var. Öğretmenler bunları gönüllü yapıyorlar. (OY5) -İngilizce öğretmenimiz çok iyi. Normalde branşı İngilizce ama çok iyi halk oyunları çalıştırabiliyor. Onunla çalışıyoruz zeybeğinden tutun her şeyine kadar. Öğretmen arkadaşların içindeki kendi branşı dışında farklı alanları da değerlendiriyoruz. (OY7)	2
Okul Tanıtımına Yönelik Uygulamalar	-Ondan sonra Türkiye Voleybol Federasyonu'nun maçları bizim salonda yapılıyor. Ona da ben izin verdim mesela uygun değildir desem başka salona gidecek. Bu sefer ankaradan akşamları ondan sonra saat 18.00'da başlıyor akşam 22.00-23.00'e kadar iki seans maç yapılıyor. Ne yapıyor veliler geliyor çocukların, Çankayadan geliyor yenimahalleden geliyor ama okulun şeyi duyuluyor. (OY2)	2
Toplam Görüş		30

Tablo 28'den görüldüğü gibi okul yöneticileri yaratıcı uygulamalardan bahsederken genellikle eğitim öğretim alanında gerçekleştirdikleri farklı uygulamaları öne çıkarmaktadırlar. Bu konuda bazı okul yöneticilerinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ben eski okulumda başarılı öğrencilerin velilerini tebrik ediyordum. Her sınıftan iki öğrencinin velisine teşekkür kartı gönderiyordum ve öğrencilerin resmini okulda asıp ayın örnek öğrencisi olarak gösteriyorduk. Bir gün bir velimle otururken bana 'ben çocuğumda iyi bir şey yaptığı için okuldan hiç aranmadım sadece kötü bir şey olduğunda arandım' dedi. Bu proje çocuğun çok hoşuna gidiyordu. Yaramaz olanlar yaramazlıktan vazgeçiyordu. Çocuklar örnek öğrenci olmak için çalışıyorlardı. (OY10)

Geçen sene bu okulda koçluk sistemine başladık. Her gönüllü öğretmen 10 istekli öğrenciye koçluk etmeye başladı. Beraber test çözdüler, sosyal faaliyetler yaptılar, sinemalara, gezilere, müzelere gittiler, gerektiğinde akşam

görüştiler. Bir süre sonra bütün öğrenciler bu gruplara girmeye çalıştı. Herkes öğretmenim beni de gruba al demeye başladı. (OY5)

Suriyeli sınıflara farklı farklı uygulamalar yaptım. Onlara deneme sınavı yaptım, iyilerini seçtim ve onları bir arada ayrı bir yerde topladım. Farklı bir öğrenme metodu uyguladım mesela ba yöntemi diye bir yöntem var okuma yazmada, bunu sınıflarda uygulamaya başladık. (OY8)

Öğrenciler şiir yarışmasına katılacaklardı. Dedim ki öğrenci ilk defa kürsüyü yarışmada görüp heyecanlanmasın. O yüzden kürsüye benzer bir şey buldum, öğrencilere orada şiir okutturup hazırlattım çünkü diğer türlü ilk defa orada çıkacak kürsüye bu sefer ona da heyecan yapacak. (OY1)

Yukarıdaki ifadelerden görüldüğü gibi okul yöneticileri eğitim öğretimde farklı uygulamaları hayata geçirerek öğrencilerin başarısını artırmayı ve öğrenci sorunlarını çözmeyi hedeflemişlerdir. Bunun yanında okul yöneticileri yaratıcı uygulamalarını anlatırken gerçekleştirdikleri fiziki düzenlemelere de değinmiş, okullardaki âtıl durumda olan alanları eğitim öğretim için değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda OY4 “Okulun her metrekaresini değerlendirdik eski okulumda. Her yerde bir etkinlik köşesi vardı” ifadesiyle okuldaki tüm alanları eğitim öğretim faaliyetleri için yararlı hale getirmeye çalıştığını ve bu kapsamda okulda bahçeyi çocukların güvenli oynamaları için düzenlediğini, spor alanı yaptırdığını ve anaokulu için yer açtığını aktarmıştır. Görüldüğü gibi okul yöneticileri yaratıcı uygulamalarından genellikle fiziki düzenlemelere yönelik uygulamalardan örnekler vermektedir. Bu bulgu okulların fiziki alanlarının eğitim öğretim açısından yetersiz olduğunu da göstermektedir. Nitekim Memduhoğlu ve Meriç (2014) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin yaklaşık yüzde yetmiş beşinin okulların fiziki yapısının yetersiz ve amaca uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Akbaba ve Turhan (2016) da okulların vereceği kaliteli eğitimde iyi yetişmiş öğretmen, eğitim bilimci ve yöneticilerle birlikte eğitim ortamlarında yapılan fiziki düzenlemelerin de önemli rol oynadığına vurgu yapmaktadır. Yazarlara göre fiziksel açıdan sorunlu olan bir eğitim ortamından iyi bir çıktı elde etmek gerçekçi bir beklenti değildir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin okul başarısını artırmak adına okulda fiziki düzenlemeler yapmaları anlamlıdır.

Okul yöneticileri ayrıca kimi zaman okuldaki sorunları çözmek için tanıdıklardan destek aldıklarını belirtmektedir. Bu konuda OY6’nın görüşü aşağıda yer almaktadır:

Bu konuda eniştelere çok destek alırız. Benim öğretmenlerimden çok eniştelere aram çok iyidir. Şu gördüğünüz duvar kâğıtları bir eniştemizin hediyesidir. Üstteki elektrik tesisatı, okulun bütün lambaları ve prizlerini başka bir enişte değiştirmiştir. Askeriyeden emekli bir elektrikçidir. Bir eniştemiz

Genelkurmayda subaydı, Atatürk büstünü yeniledik bizim uygun olmayan bir büstümüz vardı.

Yukarıdaki ifadelerden de görüldüğü gibi okul yöneticilerinden bazıları kimi zaman okulun eksikliklerine ve sorunlarına etraflarındaki tanıklardan destek alarak ve onları işe koşarak çözüm bulmaktadırlar. Başka bir anlatımla okul yöneticileri çevreden yardımlar alarak ve onlarla etkili ilişkiler kurarak okulun sorunlarını çözmeye çalışmaktadırlar. Gümüşeli (2001) de okulların çevresi ile etkili ilişkiler kurmasının toplum kaynaklarının öğrencilerin ve bunun neticesinde okulun başarısı yönünde kullanılmasına olanak verdiğini belirtmektedir.

Bazı okul yöneticileri yaratıcı uygulamalarından bahsederken öğrencilerin yeteneklerini keşfetmeye yönelik yaptıkları etkinlikleri de anlatmışlardır. Bu konuda okul yöneticilerinden OY3'ün görüşü şu şekildedir:

Ben beş yıldır bu okuldayım, ben geldikten sonra Badminton üzerine bu okulda Türkiye birinciliği kazandık. Çocukları öncelikle sınıflarda keşfettik. Sınıf haritaları oluşturduk, hangi öğrencinin hangi dalda ilgili olduğuyla alakalı. Öğretmenlerimiz ve velilerimiz öğrenci gözlemleri yaptı. Spordan anlaştığımız hocalarla seçmeler yaptık. Bu çocuklar Türkiye ve Avrupa birinciliği getirdi. Resimde 16 tane birincimiz var, ikisi Türkiye, ikisi Ankara, ikisi Yenimahalle ilçesi birincisi, ikinci ve üçüncüleri saymıyorum bile. Ve bu öğrencilerin ilkokuldan sonra ortaokulda da bu çalışmalara devam ettiğini görüyorum. Bu beni çok mutlu ediyor. Arada hala okula gelip çalışıyorlar. Bu okulu farklı kılan bu. Öğrencilerin yeteneklerini keşfediyoruz. (OY3)

Görüldüğü gibi öğrenci yeteneklerini keşfetmeye yönelik uygulamalar yapan okul yöneticileri de bulunmaktadır. Demirbilek ve Çetin (2021) tarafından okul yöneticilerinin üretken liderlik davranışlarını belirlemek için yapılan çalışmada okul yöneticileri, öğrencilerin okulda yeteneklerinin tespit edilerek desteklenmesinin, gerekli materyallerin sağlanmasının ve bu öğrencilere yeteneklerini sergileyebilecekleri olanakların sunulmasının gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca aynı çalışmada öğrenci yeteneklerinin yanında öğretmenlerin farklı yeteneklerinin keşfedilmesinin önemli olduğu vurgulanarak öğretmenlerin bu yetenek alanları doğrultusunda görevlendirilmesinin gerekli olduğu okul yöneticileri tarafından belirtilmiştir. Işık (2000) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yeterlik Alanlarına İlişkin Beklentileri” isimli çalışmada okul yöneticilerinden liderlik davranışları kapsamında öğretmen, öğrenci ve okuldaki diğer çalışanların bilgi ve becerilerinden yararlanma yeterliğine sahip olmalarının gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da bazı okul yöneticileri okulda öğretmenlerin farklı becerilerinden

yararlanarak onları farklı alanlarda da değerlendirmeye çalışmaktadır. Bazı okul yöneticileri ise okul tanıtımı için düzenlemeler yaptıklarını ve böylece okullarının ismini çevrede bilinir kıldıklarını belirtmektedir.

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde onlara hayata geçiremedikleri projeler olup olmadığı da sorulmuştur. Bir okul yöneticisinin “Çoğunlukla yaptım” (OY4) ifadesinden de görüldüğü gibi hayalindeki çoğu projeyi hayata geçirdiğini dile getiren bir katılımcı bulunmaktadır. Ancak diğer okul yöneticilerinin tamamı gerçekleştirmek istedikleri projeler olduğunu aktarmaktadır. Okul yöneticilerinin belirttiği bu projeler analiz edildiğinde Tablo 29’da yer alan temalara ulaşılmaktadır.

Tablo 29

Okul Yöneticilerinin Hayata Geçiremediği Projelere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Sosyal ve Kültürel Faaliyetlere Yönelik Alan Düzenleme	-Değişik sportif faaliyetlerin yapılabileceği her bir sınıfa ait küçük kortlar yapmak istiyorum. Bu kortlarda birbirinden bağımsız bir şekilde öğrencilerin farklı etkinlikleri gerçekleştirmelerini istiyorum. (OY3)	6
Öğretime Yönelik Düzenleme	-En az beş saat tabiri caizse haftada, çocuk farklı yerde öğretimi gerçekleştirecek. Bu da biraz zorlarsak bir gün ediyor. Altı ders saatimiz var bizim, yani altı ders saatinin bir saatini farklı yerde geçirecek. Hem de her güne göre planlayacağım mesela çocuk her gün mutlaka sınıftan çıkacak bir ders saatini farklı yerlerde geçirecek. Hayalimiz o. Üç saatini sağladık. Şu andaki hayalimiz iki saat kaldı. O iki gün de tamamen sportif faaliyetlerle dolu olacak. (OY6)	4
Diğer Projeler	-Büyük yarışmalar düzenlemeyi isterdim. Ama onun için büyük okul olmanız lazım. Mesela öğretmenler bölgeler arası şiiir yarışması yapsalar. (OY1) Okulumuz bilinen bir okul ama bir kolej gibi markalaşmak da istiyoruz. Hedeflerimin arasında bu var. (OY7)	3
Toplam Görüş		13

Tablo 29’a göre okul yöneticilerinin hayata geçiremediği ve geçirmek istedikleri projeler genellikle sosyal ve kültürel faaliyetler için alan düzenlenmesine yöneliktir. Bu kapsamda okul yöneticileri spor tesisi (OY3, OY6, OY7), hayvan çiftliği (OY3, OY6) ve amfi tiyatro (OY3) için okullarında alan açmayı istediklerini ancak yapamadıklarını belirtmektedir. Bu konuda okul yöneticilerinin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmektedir:

Amfi tiyatroyu da yapabilirsem artık hayalimdeki çoğu şeyi yapmış olacağım. Bu mahalle çok büyük bir mahalle, artık etkinlikleri açık havada yapmak istiyorum, mahallelilerin de gelip izlemesi için. (OY3)

Mesela yanımızda özel okul var. Bahçelerinde küçükbaş kümesleri var çok hoşuma gidiyor. Orada beş tane tavuk var bende iki olur, orada beş ördek var bende bir olsun ama diyoruz hayvan sevgisini yani canlının sadece insandan ibaret olmadığını bizim bu çocuklara öğretmemiz lazım. (OY6)

Şuan ben okulumun bir spor salonunun olmasını istiyorum çünkü bu tür yerlerde okullarda spor salonu yok. (OY7)

Yukarıdaki ifadeler göstermektedir ki okul yöneticilerinin gerçekleştirmeyi istedikleri hayaller genellikle öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklerini gerçekleştirebilecekleri alanlar yaratmak ve okulda bu yönde düzenlemeler yapmaktır. Bunun yanında okul yöneticilerinin öğretime yönelik de gerçekleştirmeyi istedikleri projeleri bulunmaktadır. Okul yöneticilerinden OY6 öğrencinin günde bir ders saatini sınıf dışında farklı bir etkinlikle geçirmesini hedeflerken, OY5 “birinci sınıftan itibaren öğrencilerin ilgi ve alakalarına göre farklılaşması gerektiğini” ifade ederek çocuklara erken yaşta yönlendirme yapılmasının gerekli olduğunu vurgulamakta ve öğretimin bu fikirle yeniden düzenlenmesini istemektedir. OY8 ise küçük yaştan itibaren proje tabanlı öğretimin önemli olduğunu belirterek bu konuda gerçekleştirmeyi istediği projesini şu cümlelerle aktarmaktadır:

Bizim okullarımızdaki çoğu idareci ki ben de bir dönem bunu yaptım, okul müdürü olsun müdür yardımcısı olsun okul yöneticiliğinin müteahhitlikten mühendislikten falan geçtiğini zannediyor çünkü insanlar sizden onu bekliyorlar. İşte müdür okula geldiği zaman ne yapmalı, önce öğretmenler odasını güzelleştirmeli, müdür odası da çok güzel olacak tabi ki, işte sınıflara bir projeksiyon getirsin, bilgisayar getirsin, bir teknoloji getirsin. Bu değil, bizim asıl işimiz eğitim. Benim gerçekleştirmek istediğim proje öğrencilerin bir araya gelip kendi projelerini gerçekleştirebilecekleri ortamlar oluşturmaktır. Tabi ki siz bir şey yaparsınız, etkinlik yaparsınız, yurtdışı programları yaparsınız ama bunlar öğretmenler elinde yapılan şeyler, velilerin de destek olabildiği öğrencilerin de algılayabildiği ve kendi seviyelerinde bir şeyleri geliştirebildiği yani proje yazmak bir yetişkin işidir ama proje düşünebilmek yeni bir fikir ortaya koyabilmek örnek bir öğrenci işidir. Yaşınız kaç olursa olsun. Dolayısıyla ben bir ilkokul öğrencisinin bir proje ortaya koyabileceğini ve bunun en azından ilk aşamalarını gerçekleştirebileceğini tamamlayabileceğini düşünüyorum. Onun için adımlar attım ama bulunduğu ortam dönüşmeye başlayınca onların tamamı kaldı.

Okul yöneticilerinden OY10 ise “Sınıf projem var, bence her sınıf 10-15 öğrencili olmalı. Sınıf içerisinde bir başka sınıf olmalı, burası da oyun odası olarak tasarlanmalı. Eğer öğrenci dersten sıkıldıysa hemen oyun odasına geçmeli biraz kafasını dağıtmalı hazır olduğunda tekrar ders tarafına geçmeli” cümleleriyle öğretimin iç içe

geçmiş iki sınıfta gerçekleştirme projesinden söz etmektedir. Okul yöneticilerinden bazıları ise okullarında yarışmalar düzenlemeyi ve okullarını markalaştırmayı istemektedir. Okul yöneticilerine ayrıca bu projeleri neden hayata geçiremedikleri sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar çeşitli temalar altında toplanarak Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30

<i>Okul Yöneticilerinin Projelerini Hayata Geçirememeye Nedenlerine İlişkin Görüşleri</i>		
Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Ekonomik Nedenler	-Ama ekonomik nedenlerle hayata geçirilmesi zor. (OY1)	7
Bürokrasiden Kaynaklı Nedenler	-Bürokrasi birçok şeyde önümüze çıkıyor. Maalesef müdürlük sürekli fiziksel şeylerle uğraştırmayı gerektiriyor. Oysaki ben eğitim müdürü olmak isterdim. Sınıflarda öğretmenlerle birlikte ders yapmak onlara dönütler vermek isterdim. Ancak maalesef ben de inşaat müdürü oldum. Maalesef süreç ve koşullar buna sebep oluyor. (OY3)	3
Fiziksel Alanın Yetersizliği	-Alan çok sınırlı bütün okulda. (OY4)	2
Toplam Görüş		12

Tablo 30’dan görüldüğü gibi okul yöneticileri gerçekleştirmeyi istedikleri bazı projeleri özellikle ekonomik nedenlerle gerçekleştiremediklerini, maddi kaynak sorunu yaşadıklarına dikkat çekmektedir. Bu konuda yönetici görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Öğretmenler akıl oyunları için sıkıştırıyorlar ama imkân yok. Bir düzlüğe çıkamadık daha bu okulda. Kaynak sorunu var onu da zaruri ihtiyaçlara öncelik veriyorum şuan. (OY1)

Maddiyattan gerçekleştirmedim tabi ki. (OY3)

Genellikle çok fazla maddiyattan gereken projeleri zaman zaman gerçekleştiremeyebiliyorum. (OY9)

Ama şu anda eski borçlar duruyor, o borçlar dururken yeni bir şeye atılım yapamıyorsunuz, mecburen işte evdeki hesap çarşıya uysun diye. Sonuçta bu devlet kurumu yani keyfi bir mekân değil. O yüzden belediyeleri bekleyerek hareket ediyoruz. (OY6)

Yukarıdaki ifadeler göstermektedir ki okul yöneticileri sınırlı kaynakla genellikle okulun zaruri ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmakta ve yeni bir projeyi finanse edecek kaynağı bulmakta güçlük yaşayabilmektedir. Kayıkçı ve Akan (2014) tarafından ilköğretim okul yöneticileri ile yapılan çalışmada, ilköğretim okullarının kendilerine ait bütçelerinin olmaması okul yöneticileri tarafından en önemli maddi kaynak sorunu

olarak görülmektedir çünkü sağlanan özel gelir kaynakları (bağışlar, kantin/kira gelirleri vb.) temizlik, bakım-onarım, kırtasiye ve teknolojik donanım gibi işlere ayrılmaktadır. Dolayısıyla okulların elde ettiği finansal kaynakları genellikle zaruri işlere aktardıkları görülmektedir. Ayrıca bürokrasiden kaynaklı olarak da okul yöneticileri kimi zaman projelerini gerçekleştirirken engellerle karşılaşabilmektedir. Özellikle “Devlette işlerin çok ağır işliyor” (OY10) olması okul yöneticilerinin dikkat çektiği bir engeldir. Yapılan başka çalışmalarda (Memduhoğlu ve Meriç, 2014; Usta ve Boğa, 2021) benzer şekilde okul yöneticilerinin zamanlarının çoğunu mevzuat ve hiyerarşiden kaynaklanan sorunlarla geçirdikleri ve yapılan yazışmaların zaman alıcı olarak değerlendirildiği belirlenmiştir. Bunun yanında okulda hayata geçirmeyi istedikleri projeler için yeterli fiziksel alana sahip olmadığını belirten okul yöneticileri de bulunmaktadır.

Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yaratıcılık Becerilerine İlişkin Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırmada nicel bulgular göstermektedir ki öğretmenler okul yöneticilerini yönetsel yaratıcılık becerileri açısından yeterli görmektedirler. Nitel veriler de bunu destekler niteliktedir. Görüşme yapılan okul yöneticileri kendilerini yaratıcı olarak gördüklerini ifade ederek yaratıcı uygulamalarına çeşitli örnekler sunmuşlardır.

Nicel bulgulara göre öğretmenlerin görece en fazla katılım gösterdiği madde “Okulun fiziksel ortamlarında yaptığı yeni değişikliklerle okulu eğitim öğretim faaliyetleri açısından daha kullanışlı duruma getirir” ifadesidir. Dolayısıyla öğretmenlere göre okul yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık açısından en fazla sergilediği beceri okulda eğitim öğretime yönelik fiziksel düzenlemeler yapmalarıdır. Nitel verilere göre de okul yöneticilerinin en fazla sergilediği yaratıcı uygulamaları eğitim öğretimde farklı uygulamaların denenmesi ile fiziki alanlarda eğitim öğretim için düzenlemeler yapılmasıdır. Buna göre nicel ve nitel verilerin örtüştüğü söylenebilir.

Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yaratıcılık Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Fark Analizleri

Okul yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, kıdem, okul yöneticisiyle çalışma yılı, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre fark analizi sonuçları ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Analizi. Okul yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet açısından farklılaşma durumu t-testi ile incelenmiştir. Yapılan testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yaratıcılık Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kadın	269	3.79	.80	374	1.74	.08
Erkek	107	3.62	.88			

Tablo 31’e göre okul yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık becerilerine yönelik öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir [$t_{(374)}=1.74$; $p>.05$]. Buna göre hem kadın hem de erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık becerilerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Literatürde yapılan farklı çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Taşdemir ve Atalmış (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin yaratıcı liderliklerine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Şenol (2013) da yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık davranışlarına ilişkin öğretmen algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Ayrıca Çiftçi (2002), Karakoç (2009) ve Karacabey (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da okul yöneticilerinin yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kıdem Değişkenine Göre Fark Analizi. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık becerilerine yönelik görüşlerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32

Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yaratıcılık Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ort	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
1-10 yıl	51	3.64	.90	5.02	2	2.51			
11-20 yıl	139	3.90	.71	240.57	358	.67	3.74	.02	2-3
21 yıl ve üzeri	171	3.66	.87	245.59	360				

Tablo 32'ye göre okul yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık becerilerine yönelik öğretmen görüşleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($F_{(2,358)} = 3.74, p < 0.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Levene istatistiğine göre varyanslar eşit dağılmadığından ($p < 0.05$) çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett C testi uygulanmıştır. Buna göre 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin yaratıcılık becerilerine ilişkin 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek ortalamaya sahip oldukları, yani okul yöneticilerinin yaratıcılık becerileri konusunda daha olumlu düşündükleri bulunmuştur. Şenol'un (2013) öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yaratıcılık düzeylerini incelediği çalışmasında da kıdem değişkeninin öğretmen algılarında anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Çalışmada mesleki kıdemi 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre okul yöneticilerini daha yaratıcı buldukları görülmüştür.

Okul Yöneticisiyle Çalışma Yılı Değişkenine Göre Fark Analizi. Okul yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin okul yöneticisiyle beraber çalışma yılı değişkeni açısından farklılaşma durumu t-testi ile incelenmiştir. T-testine yönelik analiz sonuçları Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33

Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yaraticılık Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Yöneticisiyle Çalışma Yılı Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Okul Yöneticisiyle Çalışma Yılı	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
1-4 yıl	226	3.78	.80	359	1.19	.24
5 yıl ve üzeri	135	3.67	.86			

Tablo 33'e göre okul yöneticilerinin yönetmel yaraticılık becerilerine yönelik öğretmen görüşleri okul yöneticisiyle beraber çalışma yılı değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir [$t_{(359)}=1.19$; $p>.05$]. Bu bulgu okul yöneticisiyle beraber çalışma süresinin öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetmel yaraticılık becerilerine yönelik görüşlerinde farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır. Karakoç (2009) da yöneticilerin yaraticılık beceri puanlarının en son çalıştıkları okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Yaş Değişkenine Göre Fark Analizi. Okul yöneticilerinin yönetmel yaraticılık becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34

Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yaraticılık Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Yaş Grupları	N	Sıra Ort	ss	Sd	χ^2	p
25-35 yaş	64	3.71	.82	3	1.63	.65
36-45 yaş	134	3.81	.80			
46-55 yaş	143	3.73	.87			
56 yaş ve üzeri	21	3.67	.77			

Tablo 34'ten görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yönetmel yaraticılık becerilerine yönelik öğretmen görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$\chi^2(3)=1.63$, $p>.05$]. Her yaş grubundaki öğretmenlerin okul

yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık becerilerini benzer şekilde algıladıkları söylenebilir. Bu bulguyu Taşdemir ve Atalmış (2021) ile Şenol'un (2013) çalışması desteklemektedir. Söz konusu çalışmalarda da öğretmenlerin okul yöneticilerinin yaratıcılık davranışlarına ilişkin algılarının yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Karakoç (2009) ve Karacabey (2011) tarafından yapılan çalışmada da yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinde yaş değişkeninin anlamlı farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Fark Analizi. Okul yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşma durumu Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35

Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yaratıcılık Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Sıra Ort	Ss	Sd	χ^2	p
Ön lisans	21	3.84	.76			
Lisans	313	3.77	.81	2	1.95	.38
Lisansüstü	39	3.54	.94			

Tablo 35'e göre okul yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık becerilerine yönelik öğretmen görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$\chi^2(2)=1.95$, $p>.05$]. Buna göre ön lisans, lisans ve lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık becerilerine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir.

Yapılan farklı çalışmalarda (Şenol, 2013; Taşdemir ve Atalmış, 2021) benzer şekilde öğretmenlerin okul yöneticilerinin yaratıcılık davranışlarına ilişkin algılarının eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Karakoç (2009) da okul yöneticilerinin yaratıcılık beceri puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur.

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğinin Yönetsel Yaratıcılık Becerileri ile İlişkisine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğrenme çevikliği ile yönetsel yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkiye yönelik analizlere yer verilmiştir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğrenme çevikliğine ilişkin görüşlerinin yönetsel yaratıcılık becerileri ile olan ilişkisinin düzeyini ya da miktarını ve yönünü açıklayabilmek için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çeviklikleri ile Yönetsel Yaratıcılık Becerileri İçin Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	Zihinsel Çeviklik	İnsan İlişkilerinde Çeviklik	Değişim ve Sonuç Çevikliği	Öğrenme Çevikliği	Yönetsel Yaratıcılık Becerileri
Zihinsel Çeviklik	1.00				
İnsan İlişkilerinde Çeviklik	.83*	1.00			
Değişim ve Sonuç Çevikliği	.85*	.78*	1.00		
Öğrenme Çevikliği	.95*	.92*	.94*	1.00	
Yönetsel Yaratıcılık Becerileri	.79*	.75*	.82*	.83*	1.00

Tablo 36’dan görüldüğü gibi öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğrenme çevikliği ile yönetsel yaratıcılık becerileri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=.83$) bulunmaktadır. Öğrenme çevikliğinin bileşenleri ile yönetsel yaratıcılık becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde, yönetsel yaratıcılık becerileri ile zihinsel çeviklik ($r=.79$), insan ilişkilerinde çeviklik ($r=.75$), değişim ve sonuç çevikliği ($r=.82$) arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları göstermektedir ki okul yöneticilerinin öğrenme çeviklik düzeyleri arttıkça daha fazla yönetsel yaratıcılık becerileri sergilemektedir ve bu ilişki beklenen bir sonuçtur.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları elde edilen bulgular doğrultusunda ilgili başlıklarda sunulmuştur. Ayrıca bu bölümde araştırmaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar araştırmanın amaçlarına uygun olarak ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğrenme çeviklik düzeyleri yüksek düzeydedir. Öğretmenler okul yöneticilerini en fazla insan ilişkilerinde çevik olarak algılamaktadır. Bu kapsamda okul yöneticileri insan ilişkilerinde çeviklik kapsamında en çok farklılıklara (ırk, dil, din vb.) saygı gösterme, tüm paydaşlar için ihtiyaç duyduklarında erişilebilir olma ve paydaşların sorunlarını içtenlikle dinleme konularına önem vermektedirler. İnsan ilişkilerinde çeviklik kapsamında okul yöneticilerinin en az sergilediği davranış ise eleştiri almaya/dinlemeye istekli olmadır.

Okul yöneticileri okullarında insan ilişkilerini yönetirken çalışanlara yanında olduklarını hissettirmekte, öğretmenlerin önceden sahip oldukları önyargılar varsa onları ortadan kaldırmakta, yüz yüze iletişime önem vermekte, herkese eşit ve adil davranmakta, öğretmenleri ilgilendiren konularda onların fikirlerini almaktadır. Ayrıca sosyal etkinlikler düzenleyerek okulda biz olma duygusunu geliştirmeye çalışmaktadır.

Okul yöneticileri paydaşların görüşlerine önem vermekte, bu yüzden de geri bildirim almaktadır. Okul yöneticileri genellikle velilerden ve öğretmenlerden düzenledikleri toplantılarda geri bildirim almaktadırlar. Ayrıca sosyal medya grupları üzerinden, anket yaparak, okul ziyaretine gelen velilerle görüşerek, paydaşlarla

yaptıkları günlük sohbetlerle ve dilek ve şikâyet kutuları aracılığıyla geri bildirim almaktadırlar.

Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin öğrenme çeviklikleri açısından yeterli olduğu ikinci alan değişim ve sonuç çevikliğidir. Öğretmenler okul yöneticilerini değişim ve sonuç çevikliği açısından yüksek düzeyde yeterli olarak algılamaktadır. Öğretmenler değişim ve sonuç çevikliği kapsamında okul yöneticilerinin en fazla eğitim programlarında yaşanan değişim durumlarında kendilerine gerekli desteği sağladıkları ve okulda destekleyici ortamların daha etkili kullanımı için düzenlemeler yapma konularına özen göstermektedir. Değişim ve sonuç çevikliği kapsamında okul yöneticilerinin en az sergilediği davranış ise okul için olumlu sonuçları olabilecek riskleri çekinmeden almaktır.

Okul yöneticilerinin değişim durumlarında sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesi için öğretmenleri karar sürecine dâhil etmektedir. Yenilik veya değişim için kişilere zaman tanımak, rol model olarak öğretmenlere ve öğrencilere örnek olmak ve ihtiyaç duyulan noktalarda öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle destek olmak değişim durumlarında okul yöneticilerinin önem verdiği diğer noktalardır.

Okul yöneticileri okulun başarısını artırmak için öncelikle okullarında tasarım ve beceri atölyeleri açmayı önemsemektedir. Okulun fiziksel ortamlarını düzenleme, öğrencilere sosyal ve kültürel etkinlikler düzenleme, teknolojiye yönelik düzenlemeler yapma, okulda projelere destek verme, farklı öğretim tekniklerini deneme gibi uygulamalar da okul yöneticileri tarafından eğitim öğretimin kalitesini artırmak adına yapılmaktadır.

Öğretmenler okul yöneticilerini öğrenme çevikliği kapsamında en az zihinsel çeviklik açısından yeterli görmektedir. Okul yöneticileri zihinsel çeviklik kapsamında en fazla sergilediği davranışlar okulda yeni bir sorun ortaya çıktığında hemen çözmeye çalışma, yeni bilgiler öğrenmeye açık olma ve düzenli olarak konferans-seminerlere katılarak bilgilerini güncellemeye özen göstermedir. Okul yöneticilerinin bu kapsamda en az sergilediği davranış ise sorunları analiz ederken daha önce düşünülmemiş ayrıntıları yakalamadır.

Okul yöneticileri karmaşık sorunları çözerken genellikle danışma yönteminden yararlanmakta, bu tür sorunlarda özellikle rehberlik birimlerine ve okul müdür yardımcılarına danışarak bir çözüm yolu bulmayı tercih etmektedir. Bunun yanında 112 acil çağrı merkezini arayarak destek alma ve üst makama bildirme de karmaşık sorunlarda okul yöneticilerinin en çok izlediği yollar arasındadır.

Okul yöneticilerinin öğrenme çevikliğine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, kıdem, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak okul yöneticisiyle 1-4 yıl arası beraber çalışan öğretmenlerin, okul yöneticisiyle beş yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin insan ilişkilerinde çevikliği konusunda daha iyimser görüşlere sahiptir.

Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yaratıcılık Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık becerileri yüksek düzeydedir. Okul yöneticilerinin okulda en çok sergilediği yönetsel yaratıcılık becerileri okulun fiziksel ortamlarında yaptıkları yeni değişikliklerle okulu eğitim öğretim faaliyetleri açısından daha kullanışlı duruma getirme, başka okullarda gördüğü özgün uygulamaları kendi okullarına uyarlama ve yaptığı çalışmalarla toplumda okula yönelik olumlu imaj oluşturmaktır. Okul yöneticilerinin okulda en az sergilediği yönetsel yaratıcılık becerileri ise okulda kimsenin aklına gelmeyen özgün fikirler ileri sürme, okuldaki sorunların çözümünde farklı, alışılmadık yöntemler uygulama ve okulda başkalarının göremediği fırsat ve olanakları (çalışanların özel yetenekleri gibi) keşfetmedir.

Okul yöneticilerine göre yaratıcı bir okul yöneticisinde bulunması gereken özellikler öngörülü olma, yeniliklere açık olma, araştırmacı olma, geniş bir vizyona sahip olma, çalışanların yaratıcı yönlerine harekete geçirme, çok sayıda fikir üretebilme, farklı bakış açılarına sahip olma ve girişimci olmaktır.

Okul yöneticilerinin yaratıcı uygulamalarına yönelik verdiği örnekler en fazla eğitim öğretime yönelik farklı uygulamalar yapılmasına ve fiziki alanların eğitim öğretim faaliyetleri için düzenlenmesine yöneliktir. Ayrıca tanıdık desteğiyle sorun çözmeye, öğrenci yeteneklerini keşfetmeye yönelik uygulamalar, öğretmenlerin farklı becerilerinden yararlanma ve okul tanıtımına yönelik uygulamalar okul yöneticileri tarafından yapılan yaratıcı uygulama örneklerindendir.

Okul yöneticilerinin hayata geçirmeyi çok isteyip yapamadığı projeler bulunmaktadır. Bu projeler genellikle sosyal ve kültürel faaliyetlere yönelik alan düzenlemeyi ve öğretime yönelik düzenlemeleri kapsamaktadır. Okul yöneticilerinin bu projeleri hayata geçirememeye nedenleri ekonomik, bürokrasiden kaynaklı ve fiziksel alan yetersizliklerinden olabilmektedir.

Okul yöneticilerinin yönetsel yaratıcılık becerilerine yönelik öğretmen görüşleri cinsiyet, okul yöneticisiyle beraber çalışma yılı, yaş ve eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Kıdem açısından ise 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerini yaratıcılık becerileri konusunda anlamlı olarak daha olumlu değerlendirmektedir.

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliği ile Yönetsel Yaratıcılık Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinin öğrenme çevikliği ile yönetsel yaratıcılık becerileri arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca öğrenme çevikliğinin zihinsel çeviklik, insan ilişkilerinde çeviklik ve değişim ve sonuç çevikliği bileşenleri ile yönetsel yaratıcılık becerileri arasında da yüksek düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Okul yöneticilerinin en az sergilediği yönetsel yaratıcılık becerileri incelendiğinde bunların genellikle yaratıcılığın özgünlük boyutuyla ilgili olduğu görülmektedir. Buna göre özgün ve yaratıcı uygulamaları olan okul modeli örnekleri ile ilgili sempozyum ve çalıştaylar düzenlenebilir. Okul yöneticilerinin farklı bakış açıları kazanabilmelerini sağlamak için yurtdışı okul ziyaretleri planlanabilir. Yaratıcı örnekler ödüllendirilebilir.
- Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin öğrenme çevikliği ile yönetsel yaratıcılık becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin öğrenme çevikliği yeterliğini geliştirmek okul yönetiminde yaratıcı uygulamaları da olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı bütün okul kademelerinde okul yöneticisi adaylarının öğrenme çevikliğini geliştirmeye yönelik politika ve stratejiler oluşturmalıdır. Yönetimsel konular ile ilgilenen istekli öğretmenlere deneyimli ve başarılı okul müdürlerinin mentörlük etmesi hem mevcut okul

müdürlerinin öğrenme çevikliklerinin gelişimine hem de öğretmenlerin yönetim kademeleri için yetiştirmelerine katkıda bulunabilir.

- Okul yöneticilerinin öğrenme çevikliği yeterliklerini geliştirmek için Eğitim Enstitülerine de önemli sorumluluklar düşmektedir. Buna göre Eğitim Enstitülerinin Türkiye’de yönetici yetiştirme programı olarak kabul gören Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanındaki lisansüstü program içeriklerini geleceğin yöneticilerinden beklenen yeterlikler doğrultusunda iyileştirmesi ve sürekli güncellemesi gereklidir. Eğitim Enstitülerinin nitelikli okul yöneticisi yetiştirecek politikalar ortaya koyması önerilebilir.
- Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin insan ilişkilerinde çeviklik kapsamında görece en az sergilediği davranış eleştiri almaya/dinlemeye istekli olmasıdır. Buna göre okul yöneticilerine “Etkin geri bildirim alma ve verme” konularında eğitim faaliyetleri düzenlenebilir. Ayrıca okul yöneticileri kendilerine gelen eleştirileri dikkate aldıklarını gösterebilmek için bu geri bildirimlerle ilgili olarak neler yaptıklarına yönelik belli dönemlerde paydaşlara bilgilendirmeler yapmaları önerilebilir.
- Okul yöneticilerin zihinsel çeviklik özelliklerinin, diğer öğrenme çevikliği bileşenlerine göre daha düşük düzeyde bulunmasına yönelik olarak okul yöneticilerinin zihinsel çeviklik yeterliklerini artırmaya yönelik eğitim faaliyetleri düzenlenebilir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin karmaşıklık, belirsizlik ve kriz durumlarda sorunların analiz edilmesine ve eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğitimlere katılımı sağlanabilir.
- Okul yöneticilerinin değişim ve sonuç çevikliği kapsamında en az sergilediği davranış okul için olumlu sonuçları olabilecek riskleri çekinmeden almalarıdır. Bu kapsamda okul yöneticileri gerekli durumlarda okul için risk almaları yönünde teşvik edilmelidir. Buna göre risk alarak okulu için olumlu sonuçlar elde eden okul yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığınca desteklenmesi ve ödüllendirilmesi diğer okul yöneticilerini risk alma konusunda cesaretlendirebilir.
- Okul yöneticilerinin sergilediği yönetsel yaratıcılık becerilerinin genellikle okulların fiziksel alanlarının düzenlenmesine yönelik olması okulların fiziki koşullarının yetersizliğini ön plana çıkarmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bu

araştırma ile yeniden gün yüzüne çıkan bu sorunun giderilmesi yolunda adımlar atmalıdır.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma kapsamında uygulayıcılara yönelik olarak geliştirilen öneriler şunlardır:

- Okul yöneticileri öğrenme çevikliği ve yönetsel yaratıcılık ölçeklerini kullanarak bir öz-değerlendirme yapabilirler. Böylece bu konulardaki eksikliklerini geliştirme konusunda adımlar atabilirler.
- Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin öğrenme çevikliği konusunda zihinsel çeviklik yeterliklerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Buna göre okul yöneticileri zihinsel çevikliklerini geliştirmeye çalışmalıdır. Bu bağlamda okul yöneticileri mesleki alanda kendilerini sürekli güncellemelidirler. Bunu sağlayabilmek için alanı ile ilgili gelişmeleri ve bilimsel yayınları takip etmeli, çokça okuma yapmalı ve lisansüstü programlara katılmalıdırlar. Ayrıca başarılı ve deneyimli okul müdürlerini ziyaret etmek, onlarla karmaşık veya belirsiz konularda yaşadıkları deneyimler hakkında sohbet etmek de bu konudaki gelişimlerine katkı sağlayabilir.
- Okul yöneticisiyle çalışma yılı az olan öğretmenler, çalışma yılı beş yıl ve fazla olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin insan ilişkilerinde çevikliği konusunda daha iyimser görüşlere sahiptir. Bu bulguya dayalı olarak okul yöneticileri özellikle uzun yıllar beraber görev yaptıkları öğretmenlerle ilişkilerini iyi bir şekilde sürdürebilmek adına tedbirler almalıdır. Öğretmenlerle belirli dönemlerde toplantılar yaparak yönetime yönelik eleştiri ve önerileri tartışılabilir.

Araştırmacılara Öneriler

Araştırma kapsamında araştırmacılara yönelik olarak geliştirilen öneriler şunlardır:

- Bu çalışmada okul yöneticilerinin öğrenme çevikliği ve yönetsel yaratıcılık becerileri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Okul yöneticilerinin öğrenme

çevikliğinin farklı değişkenlerle (örneğin örgütsel kültür) ilişkisi ileriki çalışmalarda araştırılabilir. Ayrıca benzer değişkenler öğretmenler üzerinde incelenebilir.

- Bu araştırmada Ankara ilinde kamu ilkokullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğrenme çeviklikleri ve yönetsel yaratıcılık becerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı ya da benzer değişkenler gelecek çalışmalarda farklı illerde veya kademelerde yürütülebilir. Bunun yanı sıra özel okul yöneticilerinin öğrenme çeviklikleri ve yönetsel yaratıcılık becerileri incelenerek kamu okullarıyla karşılaştırmalar yapılabilir.
- Okul yöneticilerinin öğrenme çevikliklerinin ve yönetsel yaratıcılık becerilerinin gelişimi için oluşturulabilecek eğitim programlarının içeriklerinin nasıl olması gerektiğine yönelik çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Acıbozlar, Ö. (2006). *Yönetici Hemşirelerin Karar Verme Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Adams, K. (2005). *The sources of innovation and creativity* (National Center on Education and the Economy). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED522111>
- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*. OECD Education Working Papers, No. 187. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>
- Akbaba, A. ve Turhan, M. (2016). İlköğretim Okul Binalarının Fiziksel Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Van İl Örneği). *KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 341-357.
- Akçay, C. (2012). Dönüşümsel Öğrenme Kuramı ve Yetişkin Eğitiminde Dönüşüm. *Millî Eğitim*, (196), 5-19.
- Akman, Y. (2018). Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Farklılıkları Yönetme Yeterlikleri ile Örgütsel Adalet İlişkisinin İncelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 611-626.
- Akpınar, B. (2010). Transformatif Öğrenme Kuramı: Dönüşerek ve Değişerek Öğrenme. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 10(2), 185–198.
- Akyıldız, H. (2016). *Öğrenme Sürecine İlişkin Kuramsal Açıklamalar*. Ankara: Kalem Kitap.
- Alanezi, A. (2016). The relationship between shared leadership and administrative creativity in Kuwaiti schools. *Management in Education*, 30(2), 50–56.
- Alawawdeh, S. (2016). The impact of creativity management in fighting the educational crisis in secondary schools in palestine from the viewpoint of headmasters. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 98-105.
- Alder, H. (2004). *Yaratıcı Zekâ* (M. Zaman ve C. Avşar, Çev.). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Alfuhaiqi, S. S. (2015). School environment and creativity development: A review of literature. *Journal of Educational and Instructional Studies*, 5(2), 33-37.
- Al Ghamdi, A.M. (2016). *The empowerment of academic women leaders at Saudi universities and its relationship to their administrative creativity* (Doctoral dissertation). Western Michigan University.
- Al-Hajaya, S. S., & Al-roud, A. A. (2011). The administrative creativity skills of the public schoolsprincipals in tafilal directorate of education. *Int J Edu Sci*, 3(1), 1-7.

- Ali Taha, V., Sirkova, M., & Tej, J. (2014). Education of managers: Learning and teaching methods enhancing students' creativity. In Ziğba, M. & K. Ziğba (Eds.), *Innovative approaches to business education - selected issues* (pp. 103-113). Horsens: Via University College (Denmark).
- Ali Taha, V. A., Tej, J., & Sirkova, M. (2015). Creative management techniques and methods as a part of the management education: Analytical study on students' perceptions. *Social and Behavioral Sciences*, 197(2015), 1918–1925.
- Allen, J. (2016). *Conceptualizing learning agility and investigating its nomological network* (Doctor dissertation). Florida International University.
- AlRahamnah, B. A. (2016). The impact of empowerment in enhancing creativity among employees: An empirical investigation. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(3), 158-165.
- Al-Srouf, N. H., & Al-Oweidi, A. (2013). The level of creativity among management employees, academic staff and artistes and its relationship with gender, practical experience and age. *Creative Education*, 4(3), 185-188.
- Altın, B. (2010). *İlköğretimde Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarıyla Yaratıcılıkları İlişkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 463-484.
- Alvoid, L., & Black, W. L. (2014). *The changing role of the principal: How high-achieving districts are recalibrating school leadership* (Center for American Progress). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED561099>
- Amabile, T.M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amabile, T.M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. In B. Staw and L.L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (pp. 123-167). Greenwich, CT: JAI Press.
- Amabile, T. M. (1997). Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40(1), 39-58.
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *The Academy of Management Journal*, 39(5), 1154-1184.
- Amato, M.A., & Molokhia, D. (2016). *How to cultivate learning agility*. Harvard Business Publishing. Retrieved from <http://www.augusta.edu/leadershipacademy/white-papers/documents/learningagility.pdf>

- Anderson, N., Potočník, K., & Zhou, J. (2014). Innovation and creativity in organizations: A state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework. *Journal of Management*, 40(5), 1297–1333.
- Aral, N. (1992). *Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Ortaokul Son Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Yaratıcılıkları ile İlgili Alanlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arivayagan, K., & Pihie, Z.A.L. (2017). Principals' creative leadership practices and school effectiveness. In R. Benlamri, M. Sparer (Eds.), *Leadership, innovation and entrepreneurship as driving forces of the global economy* (pp. 553-567). Springer.
- Ashford, S. J., & Derue, D. S. (2012). Developing as a leader: The power of mindful engagement. *Organizational Dynamics*, 41(2), 146-154.
- Avrupa Birliği Konseyi. (2013). *Council conclusions on effective leadership in education*. Retrieved from https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/139715.pdf
- Aydın, İ. (2015). *Alternatif Okullar*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2021). *Kamu ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, İ. ve Kepenekçi, Y. (2008). Principals' opinions of organisational justice in elementary schools in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 46(4), 497-513.
- Aydın, İ. ve Pehlivan, Z. (2010). Strategies and personality types used by primary school principals in turkey to influence teacher (Ankara Case). *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 2, 3652–3659.
- Aydoğan, İ. (2007). Değişim Süreci ve Okul Personeli. *GAU Journal Social & Applied Sciences*, 3(5), 13-24.
- Azorin, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 381-390.
- Babaoğlu, E., Nalbant, A. ve Çelik, E. (2017). Okul Başarısına Okul Yöneticisinin Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 93-109.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, F. (2012). İlköğretim Okullarında Karara Katılma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 1-12.
- Backström, T., & Söderberg, T. (2016). Self-organisation and group creativity. *Journal of Creativity and Business Innovation*, 2, 65-79.

- Bağcı, H. (2003). *Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Öğrencilerinin Girişte Aldıkları Özel Yetenek Sınavı Sonuçlarının ve Bölüm Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baker, M.A., Robinson, J.S., & Kolb (2012). Aligning Kolb's experiential learning theory with a comprehensive agricultural education model. *Journal of Agricultural Education*, 53(4), 1-16.
- Balcı, A (2010). *Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü* (İkinci Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2011). *Etkili Okul-Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş Okul Müdürlerinin Değişen Roller. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 75-93.
- Balyer, A. ve Kural, S. (2018). Öğretmenlerin Eğitim Sürecinde Yaşanan Değişimlerdeki Roller ve Bu Değişimlere Uyumlarına İlişkin Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 63-80.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Retrieved from http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Barnes, S. J. (1997). *Creativity in the Workplace: The creativity Professional's Perspective* (Dissertation). University of Nebraska.
- Basu, K.K. (2015). The leader's role in managing change: Five cases of technology-enabled business transformation. *Global Business and Organizational Excellence*, 28-42. DOI: 10.1002/joe.21602
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 29-62.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (2008). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Başaran, İ.E. ve Çinkır, Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 198-210.
- Bedford, C.L. (2011). *The role of learning agility in workplace performance and career advancement* (Doctoral dissertation). The University of Minnesota.
- Beghetto, R.A., & Kaufman, J.C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for “mini-c” creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73–79.
- Bentley, T. (1996). *Yaratıcılık* (Creativity) (O. Yıldırım, Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Bettencourt, K. (2014). Rogers and Csikszentmihalyi on creativity. *The Person Centered Journal*, 21(1-2), 21-33.
- Bitterová, M., Alena, A., & Pisoňová, M. (2014). School leader`s competencies in management area. *Social and Behavioral Sciences*, 149(2014), 114–118.
- Boydak Özcan, M. (2015). Okullarda şikâyet yönetimi: Vignette tekniği uygulaması. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1127-1146.
- Bozkurt, A. (2003). Öğrenen Örgüt. C. Elma & K. Demir (Ed.), *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar* (ss. 43-62). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Budner, S.N. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30(1), 29-50.
- Bulut, D. (2015). *Eğitsel Oyun Tasarlama Sürecinin Öğrencilerin Yaratıcılıklarına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Burke, W.W., Roloff, K.S., & Mitchinson, A. (2016). *Learning agility: A new model and measure* (Working Paper). Teachers College, Columbia University.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113.
- Cachia, R., & Ferrari, A. (2010). *Creativity in schools: A survey of teachers in Europe*. Retrieved from <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC59232.pdf>
- Caniëls, M.C.J., & Rietzschel, E. F. (2015). Organizing creativity: Creativity and innovation under constraints. *Creativity and Innovation Management*, 24(2), 184-196.

- Carmeli, A., & Dothan, A. (2017). Technological Forecasting & Social Change Generative Work Relationships as a Source of Direct and Indirect Learning from Experiences of Failure: Implications for Innovation Agility and Product Innovation. *Technological Forecasting & Social Change*, 12. Retrieved from <https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/87138.pdf>
- Caroff, X., Massu, J., & Lubart, T. (2018). Measuring creativity at work. In L. Martin & N. Wilson (Eds.), *The palgrave handbook of creativity at work* (pp. 3-22). Switzerland: Springer.
- Casavant, M.D., & Cherkowski, S. (2001). Effective leadership: Bringing mentoring and creativity to the principalship. *NASSP Bulletin*, 85(624), 71-81.
- Cashman, K. (2013). *The five dimensions of learning-agile leaders*. Retrieved from <https://www.forbes.com/sites/kevincashman/2013/04/03/the-five-dimensions-of-learning-agile-leaders/#34360fc77457>
- Cavanaugh, C., & Zelin, A. (2012). *Learning agility* (A Hot Topics Paper Prepared by the SIOP Visibility Committee). Retrieved from <http://www.siop.org/WhitePapers/Visibility/LearningAgility.pdf>
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 15(2), 153-154.
- Cengiz, E., Acuner, T. ve Baki, B. (2007). Örgütsel Yaratıcılığı Belirleyen Faktörler Arası Yapısal İlişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 98-121.
- Cerit, Y. ve Yıldırım, B. (2017). İlkokul Müdürlerinin Etkili Liderlik Davranışları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914.
- Chedli, M.K. (2014). Obtained resources through individual networking inside the organization, creativity of the supervisor and innovation. *Economics, Management, and Financial Markets*, 9(4), 376-394.
- Chibás-Ortíz, F., Borroto-Carmona, G., & De-Almeida-Santos, F. (2014). Managing creativity in collaborative virtual learning environments: A DL corporate Project. *Media Education Research Journal*, 43, 143-151.
- Christie, M., Carey, M., Robertson, A., & Grainger, P. (2015). Putting transformative learning theory into practice. *Australian Journal of Adult Learning*, 55(1), 9-30.
- Cisler, A. & Bruce, M. A. (2013). Principals: What are their roles and responsibilities? *Journal of School Counseling*, 11 (10). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1012313.pdf>
- Clegg, B. (1999). *Creativity and innovation for managers*. Butterworth-Heinemann.

- Connolly, J. (2001). *Assessing the construct validity of a measure of learning agility* (Doctoral Dissertation). Florida International University, Florida.
- Connor, J. (2011). Deepening the talent pool through learning agility. *Theory&Practice*, December, 40-43.
- Craft, A. (2001). *An analysis of research and literature on creativity in education* (Report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority). Retrieved from http://www.creativetallis.com/uploads/2/2/8/7/2287089/creativity_in_education_report.pdf
- Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113-127.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı Ve Yürütülmesi* (Y. Dede ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (5. Baskı). (S.B. Demir ve M. Bütün, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cropley, A. (2006). In praise of convergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 391-404. DOI: 10.1207/s15326934crj1803_13
- Csikszentmihalyi, M.(2013). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins Publishers, New York.
- Çağlar, M. (2010). *Yaratıcılık Nelerle İlişkilidir?* <http://www.starkibris.net/index.asp?haberID=72940>
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Çavuşoğlu, D. (2007). *Küresel Rekabet Ortamında Örgütlerde Yaratıcılık Kültürü ve Yaratıcılık Yönetimine İlişkin Tutumların Değerlendirilmesi (Okullarda Araştırma)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çay, A.Y. (2019). *Okul Yöneticilerinin Farklılıkları Yönetme Becerileri ile Öğretmenlerin Psikolojik Sözleşmeye Uyuma Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Çelik, M. (2013). *Öğretmen Algılarına Göre İlkokul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik ve Girişimcilik Becerileri Arasındaki İlişki* (Bağcılar ve Bakırköy İlçeleri Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çiftçi, Y. (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile liderlik Tarzları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Çoban, S. (1999). *Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çokluk, Ö. ve Kayrı, M. (2011). Kayıp Değerlere Yaklaşık Değer Atama Yöntemlerinin Ölçme Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 289-309.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dai, G., De Meuse, K.P., & Tang, K.Y. (2013). The role of learning agility in executive career success: The results of two field studies. *Journal of Managerial Issues*, XXV(2), 108-131.
- Dalgıç, G. (2011). *Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri ve Uygulamalarının İncelenmesi: İstanbul ve Kopenhag Örneği* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Daskal, L. (2018). *Impressive ways great leaders handle their mistakes*. Retrieved from inc.com/lolly-daskal/4-impressive-ways-great-leaders-handle-their-mistakes.html
- DeGraff, J., & Lawrence, K. A. (2002). *Creativity at work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Meuse, K.P. (2015). *Using science to identify future leaders: Part III-The TALENTx7 assessment of learning agility*. (Technical Report). Doi: 10.13140/RG.2.1.4905.7769. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/281640087>
- De Meuse, K.P. (2019). A meta-analysis of the relationship between learning agility and leader success. *Journal of Organizational Psychology*, 19(1), 25-34.
- De Meuse, K.P., Dai, G., Hallenbeck, G.S., & Tang, K.Y. (2008). *Using learning agility to identify high potentials around the world*. Retrieved from http://www.kornferry.com/media/lominger_pdf/LearningAgility_whitepaper_DeMeuse.pdf
- De Meuse, K.P., Dai, G., & Hallenbeck, G.S. (2010). Learning agility: A construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61(2), 119-130.
- De Meuse, K.P., Dai, G., Eichinger, R.W., Page, R.C., Clark, L.P., & Zewdie, S. (2011). *The development and validation of a self assessment of learning agility*. Retrieved from [http://larryclarkgroup.com/Larry%20Clark%20Group%20-%20viaEdge%20Technical%20Report%20%20%20%20\(January%202011\).pdf](http://larryclarkgroup.com/Larry%20Clark%20Group%20-%20viaEdge%20Technical%20Report%20%20%20%20(January%202011).pdf)
- Demirbilek, M. ve Çetin, M. (2021). Okul Müdürlerinin Üretken Liderlik Davranışları. *Academic Social Studies*, 5(16), 51-78.

- Derue, D.S., Ashford, S.J., & Myers, C.G. (2012). Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(2012), 258–279.
- Doğramacıoğlu, B. (2016). *Güzel Sanatlar Lisesindeki Öğrencilerle Diğer Lise Türlerindeki Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Döş, İ. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Başarısızlık Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Milli Eğitim*, 41(190), 72-91.
- Dreu, K. W. C. (2010). Human creativity: Reflections on the role of culture. *Management and Organization Review*, 6(3), 437-446.
- Drinka, G. A. O. (2018). *Coaching for learning agility: The importance of leader behavior, learning goal orientation, and psychological safety* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York.
- Drucker, P.F. (1992). *Etkin Yöneticilik* (A. Özden ve N. Tunalı, Çev.). İstanbul: Eti Kitapları.
- Dwyer, K., & Osher, D. (2000). *Safeguarding our children: An action guide*. Washington, D.C.: U.S. Departments of Education and Justice, American Institutes for Research.
- Ege, T., Esen, A., ve Dizdar, Ö.A. (2017). Organizational learning and learning organizations: An integrative framework. *Int. Journal of Management Economics and Business*, 13(2), 439-460.
- Eichinger, R. W., Lombardo, M. M., & Capretta, C. C. (2010). *FYI: For learning agility* (1st ed.). Minneapolis, MN: Lominger International.
- Ekici, C. (2020). İlkokul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 292-311.
- English, F.W. (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. Sage Publications.
- Epstein, R., Kaminaka, K., Phan, V., & Uda, R. (2013). How is creativity best managed? Some empirical and theoretical guidelines. *Creativity and Innovation Management*, 22(4), 359-374.
- Eren, E. ve Gündüz, H. (2002). İş Çevresinin Yaratıcılık Üzerindeki Etkileri ve Bir Araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 2002(5), 65-84.
- Erden, Ş. ve Yıldız, A. (2020). Dönüştürücü Öğrenme Kuramı: Kavramlar, Kökenler ve Eleştiriler. *Yetişkin Eğitimi Dergisi*, 3(4), 97-118.
- Erdoğan, Ç. (2012). *İlköğretim Okullarında Güven Kültürü ve Önyargı İle İlişkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Erdoğan, M. (2017). *Ezilenlerin Deneyimsel Pedagojisi*. DeM Deneyimsel Eğitim Merkezi Derneği.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ferry, K. (2015). *Assessment of leadership potential*. Retrieved from http://static.kornferry.com/media/sidebar_downloads/KFALP_Technical_Manual_final.pdf
- Fewster, K., & O'Connor, P. (2017). *Embracing Ambiguity in the Workplace*. Change2020; QUT Business School. <https://eprints.qut.edu.au/108255/1/Industry%20Report%20TOA.pdf>
- Franken, R. (2001). *Human motivation* (5th ed). Pacific Grove,CA: Brooks/Cole.
- Garvin, D.A. (2013). *Building a learning organization*. Business Review.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2009). *Educational research competencies for analysis and applications* (Ninth Edition). New Jersey: Pearson Education International.
- Gehler, C.P. (2005). *Agile Leaders, Agile Institutions: Educating Adaptive and Innovative Leaders for Today and Tomorrow*. The Strategic Studies Institute.
- Genç, E. (2000). *Öğretmenlerde Denetim Odağının Problem Çözmeye Yönelik Yaratıcılıklarıyla İlişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Getmez, D. (2018). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı.
- Gilaninia, S., Rankouh, M.A.A., & Gildeh, M.A.P. (2013). Overview on the importance of organizational learning and learning organization. *Journal of Research and Development*, 1(2), 44-49.
- Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gochman, I., & Storfer, P. (2014). Talent for tomorrow: Four secrets for HR agility in an uncertain world. *People and Strategy*, 37(2), 24-28.
- Gökçe, F. (2004). Okulda değişimin yönetimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 211-226.
- Göksoy, S. (2014). Okul Yönetiminde Karara Katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.

- Görkem, D. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Etkinliklere Katılma Durumlarının Akademik Başarılarına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gravett, L.S., & Caldwell, S.A. (2016). *Learning agility learning agility the impact on recruitment and retention*. New York: Palgrave Macmillan.
- Griese, V.E. (2016). *The struggle for creativity: The effect of systems on principal creativity a systems theory perspective* (Doctoral dissertation). The George Washington University.
- Guilford, J.P. (1967). Factors that aid and hinder creativity. In J.C. Gowan, G. D. Demos & E.P. Torrance (Eds.), *Creativity: Its educational implications* (pp. 106-123). United States of America: John Wiley&Sons, Inc.
- Gupta, S. (2015). Development of creativity: Interplay of biological, psychological and social factors. *International Journal of Research – Granthaalayah*, 3(12), 195-202.
- Gupta, R., & Banerjee, P. (2016). Antecedents of organisational creativity: A multi-level approach. *Verslas: Teorija ir praktika / Business: Theory and Practice*, 17(2), 167–177.
- Gülererli, N. (2014). *Öğretmenlerin Evlilik Uyumları İle Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Beylikdüzü Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gülhan, F. (2021). Okul Paydaşlarının Tasarım Beceri Atölyelerine Yönelik Beklentilerine Dayalı Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *International Journal of Humanities and Education*, 7(15), 235-260.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.
- Gündüz, B., İnandı, Y. ve Tunç, B. (2014). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri: Betimsel bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-34. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.42.2>
- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2013), 167-179.
- Gürel Erdoğan, S. (2020). *Öğretmenlerin Değişime Karşı Tutumlarında Örgütsel Adanmışlığın ve Bağlanma Stillerinin (İlişkilerinin) Rolü* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hallenbeck, G. (2016). *Learning Agility: Unlock the Lessons of Experience: Unlock the Lessons of Experience*. Center for Creative Leadership.

- Han, B. ve Elçiçek, Z. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyon Belgesindeki Eğitim Yönetimine İlişkin Değişim Alanlarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 22-41.
- Harris, A. (2016). *Creativity, education and the arts*. London: Palgrave Macmillan.
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321-326.
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID-19 school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247. Doi: 10.1080/13632434.2020.1811479
- Hartjen, R.H. (1974, April). *Implications of Bandura's Observational Learning Theory for a competency based teacher education model*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- Hicks, K.L. (2018). *What is the nature of creativity: Understanding the role of executive and associative processes in creative thinking* (Master thesis). Georgia Institute of Technology.
- Hinduan, Z.R., Wilson-Evered, E., Moss, S., & Scannell, E. (2009). Leadership, work outcomes and openness to change following an Indonesian bank merger. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 47(1), 59-78. Doi: 10.1177/1038411108099290.
- Hiu Ying, H. (2008). *When creativity requirement does not enhance employee creativity: The limits of goal-directed behavior* (Doctoral thesis). Hong Kong Baptist University.
- Hodge, S. (2011). Learning to manage: Transformative outcomes of competency-based training. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(3), 498-517.
- Hoe, S.L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76-83.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: Do American theories apply abroad?. *Organizational Dynamics*, 9(1), 42-63.
- Howard, D. (2017). *Learning agility in education: An analysis of pre-service teacher's learning agility and teaching performance* (Unpublished doctoral dissertation). Tarleton State University.
- Howie, P., & Bagnall, R. (2013). A beautiful metaphor: transformative learning theory. *International Journal of Lifelong Education*, 32(6), 816-836.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. K. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori Araştırma ve Uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.

- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Hussain, S. (1988). *Creativity concepts and findings*. Delhi: Motilal Banarsidas.
- Iordanoglou, D. (2018). Future trends in leadership development practices and the crucial leadership skills. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, 15(2), 118-129.
- Işık, C. (2000). *Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yeterlik Alanlarına İlişkin Beklentileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- İnandı, Y. (2008). Resmi ilk ve ortaöğretim okulları müdürlerinin okullarındaki kriz durumlarına ilişkin yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 36-55.
- İpek, C. (2004). Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü. Kamile Demir ve Cevat Elma (Ed.), *Öğrenen örgütlerin dinamikleri içinde* (ss. 51-91) Ankara: Sandal Yayınları.
- Jain, R., & Jain, C. (2017). Employee creativity: A conceptual framework. *Management and Labour Studies*, 4(4), 294–313.
- Joiner, B., & Josephs, S. (2007). *Leadership Agility Five Levels of Mastery for Anticipating and Initiating Change*. United States of America: PB Printing.
- Juhdi, N., Pa'wan, F., Milah, R., & Hansaram, S.K. (2012). Examining characteristics of high potential employees from employees' perspective. *International Journal of Arts & Sciences*, 5(7), 175–186.
- Kale, E. (2010). *Konaklama İşletmelerinde Örgüt İçi Faktörlerin Yenilik Ve Yaratıcılık Performansına Etkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kanematsu, H., & Barry, D.M. (2016). Theory of creativity. In *STEM and ICT education in intelligent environments* (pp. 9-13). Springer.
- Karabey, B. ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin bazı zekâ kuramları açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 86-107.
- Karacabey, M.F. (2011). *Özel ve Resmi İlköğretim Okulu Yönetici ve öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Algıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Karakoç, A.R. (2009). *İlköğretim Okullarında Çalışan Eğitim Yöneticilerinin Yaratıcılık Becerileri İle Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Karakütük, K. ve Özdoğan Özbal, E. (2019). Eğitim Yöneticilerinin Yaşadıkları Sorunlar İle Sorun Çözmede Kullandıkları Teknikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (223), 33-60.
- Karşlı, M.D. (2007). Eğitim Bilimin İki Temel Kavramı. M.D. Karşlı (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 1-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaufman, J.C. (2009). *Creativity 101*. Springer Publishing Company.
- Kaufman, J.C., & Beghetto, R.A. (2009). *Exploring the Four-C Model of creativity: Implications for giftedness*. Retrieved from https://s3.amazonaws.com/jck_articles/KaufmanBeghetto2009.pdf
- Kaya, A. (2019). *Öğrenme Çevikliği, Öğretmen Kalitesi Ve Öğretmenin Okulda Kalma Tutumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kayıkçı, G. ve Akan, D. (2014). İlköğretim kurumlarının mali kaynak sorunları ve okul müdürlerinin çözüm uygulamaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 237-255
- Keenan-Lechel, S.F., Henriksen, D., Mishra, P., & the Deep-Play Research group. (2018). *Creativity as a sliding maze: an Interview with Dr. James C. Kaufman*. Retrieved from <http://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2018/05/Kaufman-Tech-Trends.pdf>
- Kıral, E. (2015). Yönetimde Karar ve Etik Karar Verme Sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 6(2), 73-89.
- Kırlangıç-Şimşek, B. (2012). *Yaratıcılık Özgürlüktür*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kim, H.J., Hong, A.J. & Song, H. D. (2018). The relationships of family, perceived digital competence and attitude, and learning agility in sustainable student engagement in higher education. *Sustainability*, 10(12), 4635.
- Kin, T. M., & Kareem, O. A. (2019). School leaders' competencies that make a difference in the era of education 4.0: A conceptual framewor. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(5), 214–225.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd Edition). United States of America: The Guil-ford Press.
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği*. Ankara: Arıkan Yayıncılık.

- Kolb, D.A., Boyatzis, R.E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. In R. J. Sternberg & L.-f. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 227–247). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
https://www.researchgate.net/publication/284458870_Experiential_Learning_Theory_Previous_Research_and_New_Directions_in_in_Perspectives_on_Thinking_Learning_and_Cognitive_Styles
- Kolb, A.Y., & Kolb, D.A. (2008). Experiential Learning Theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In: Armstrong, S.J. and Fukami, C.V. (Eds.), *Handbook of management learning, education and development* (pp. 42-68). SAGE Publications Ltd.
- Kozbelt, A., Beghetto, R.A., & Runco, M. A. (2010). Theories of creativity. In J. J. Kaufman ve Robert J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 20-47). Cambridge University Press.
- Knapp, D., & Benton, G. M. (2006). Episodic and semantic memories of a residential environmental education program. *Environmental Education Research*, 12(2), 165–177.
- Kraft, U. (2005). Unleashing creativity. *Scientific American Mind*, 16(1), 16-23.
- Kristensen, T. (2004). The physical context of creativity. *Creativity and Innovation Management*, 13(2), 89-96.
- Kurt, T. (2009). Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri. S. Özdemir (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (ss. 109-144). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuru Çetin, S. (2013). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Birbirlerini Etkileme Taktiklerinin Örgütsel Adalet İle İlişkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kuru Çetin, S. ve Çinkır, Ş.(2014).Okul yöneticileri ve öğretmenlerin birbirlerini etkileme taktiklerinin örgütsel adalet ile ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 50-64.
- Laleli, Ş. (2015). Beyin Avcısı Korn Ferry'den Üst Düzey Yöneticiler İçin Öğrenme Çevikliği. Erişim adresi: *Fortune*.<http://www.fortuneturkey.com/beyin-avcisi-korn-ferryden-ust-duzey-yoneticiler-icin-grenme-cevikligi-8755>
- Laxson, E. N. (2018). *Within and between person effects of learning agility: A longitudinal examination of how learning agility impacts future career success* (Unpublished doctoral dissertation). Colorado State University, USA.
- Lepak, D.P., Smith, K.G., & Taylor, M.S. (2007). Value creation and value capture: A multilevel perspective. *Academy of Management Review*, 32(1), 180-194.
- Leski, K. (2017). *Yaratıcılık Fırtınası* (Z. Kökkaya, Çev.). İstanbul: İnkılap Kitabevi.

- Lim, D. H., Song, J. H., & Yoon, S. W. (2014). Trends and issues in integrating knowledge management and organizational learning for workplace performance improvement. In N. Chalosfki & M. L. Morris (Eds.), *Handbook of HRD: Theory and application* (pp. 369-385). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lim, D.H., Yoo, M.H., Kim, J., & Brickell, S.A. (2017). *Learning Agility: The Nexus Between Learning Organization, Transformative Learning, and Adaptive Performance*. Adult Education Research Conference. <https://newprairiepress.org/aerc/2017/papers/28/>
- Litchfield, R.C., Gilson, L.L., & Gilson, P.W. (2015). Defining creative ideas: Toward a more nuanced approach. *Group & Organization Management*, 40(2) 238–265.
- Lombardo, M. M., & Eichinger, R.W. (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management*, 39(4), 321-330.
- Long, H. (2014). More than appropriateness and novelty: Judges' criteria of assessing creative products in science tasks. *Thinking Skills and Creativity*, 13(2014), 183-194.
- Lubart, T.I. (2001). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 295-308.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior an evidence-based approach* (12th Edition). New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi* (G. Arastaman, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Marquardt, M. J. (2002). *Building the learning organization (Mastering the 5 elements for corporate learning)*. Palo Alto: Davies Black Publishing.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research*. London and Washington, DC: The Falmer Press.
- McCall, M. (1994). Identifying leadership potential in future international executives: Developing a concept. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 46(1), 49–63. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.46.1.49>
- McCauley, C. (2001). Leader training and development. In S. Zaccaro & R. Klimoski (Ed.), *The nature of organizational leadership: Understanding the performance imperatives confronting today's leaders* (pp. 347 – 383). San Francisco, CA: Jossey-Bassey. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ankara/detail.action?docID=120717>
- McCrea-Dastur, A. (2013). *Exploring the relationship between learning agility and college basketball performance* (Doctoral dissertation). The Chicago School of Professional Psychology.

- McEwan, E.K. (2018). *Etkili Okul Yöneticilerinin 10 Özelliği* (N. Cemaloğlu, Çev.Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- MEB (2019). Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi İlçelere Göre Öğretmen Sayıları.
- Memduhoğlu, H. B. ve Meriç, E. (2014). Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetiminin İşlevleri Bağlamında Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Temel Sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666.
- Memduhoğlu, H.B., Uçar, R. ve Uçar, İ.H. (2020). *Örnek Uygulamalarla Eğitimde Yaratıcılık Yaratıcı Okul Öğretmen* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Merriam, S.B. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 60-68.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (3. Baskı) (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Meydan, C.H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları* (2. Baskı). Detay Yayıncılık.
- Mignonac, K. (2008). Individual and contextual antecedents of older managerial employees' willingness to accept intra-organizational job changes. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(4), 582-599.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publication, London.
- Mitchell, W.E., & Kowalik, T.F. (1999). *Creative problem solving* (Third Edition). Retrieved from http://www.geocities.ws/jdkilp/Creative_Problem_Solving.pdf
- Mitchinson, A., & Morris, R. (2014). *Learning about learning agility*. Retrieved from <https://www.ccl.org/wp-content/uploads/2015/04/LearningAgility.pdf>
- Morris, G. C. (2002). *Psikolojiyi Anlamak, Psikolojiye Giriş* (H.B. Ayvaşık ve M. Sayıl, Çev. Ed.) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Mostert, N.M. (2007). Diversity of the Mind as the Key to Successful Creativity at Unilever. *Diversity of the Mind As The Key to Successful Creativity*, 16(1), 93-100.
- Mumford, M.D., Hester, K.S., & Robledo, I.C. (2012). Creativity in organizations: Importance and approaches. In Mumford M. D. (Ed.), *Handbook of organizational creativity* (pp. 3-16). Elsevier Inc.

- Mumford, M., Connely, M., Baughmond, W., & Marks, M. (1994). Creativity and problem solving: Cognition, adaptability and wisdom. *Rooper Review*, 16(4), 241-247.
- Naktiyok, A. (2004). *İç Girişimcilik*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Nannyonjo, H., Fernando, C.A., Oommen, A., & Sampat, S. (2020). School leadership in uncertain times. Retrieved from <https://blogs.worldbank.org/education/school-leadership-uncertain-times>
- Nazem, F. (2011). *The Role of Governance in Appointing University Managers With Creative Problem Solving Skills*. Proceedings of the European Conference on Management, Leadership & Governance.
- Necka, E. (2011). *Perception and creativity*. Retrieved from https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/50148/necka_perception_and_creativity_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nieß, C., & Zacher, H. (2015). Openness to experience as a predictor and outcome of upward job changes into managerial and professional positions. *PLoS ONE*, 10(6), 1-22. doi:10.1371/journal.pone.0131115
- Nisula, A.M. (2013). *Building Organizational Creativity – A Multitheory And Multilevel Approach For Understanding And Stimulating Organizational Creativity* (Doctoral Thesis).Lappeenranta University of Technology, Lappeenranta, Finland.
- Nurfatimah, Sukarno, S., & Rosyadi, K.I. (2020). Analysis of the ability of principal in developing policies to maintain education quality in the pandemic Covid-19 era. *Scientific Research Journal (SCIRJ)*, VIII(XII), 9-14.
- Nzioka, S.K. (2010). *The Relationship Between Organisational Learning and Performance Imrovement in Kenya's Commercial Banks* (A Research Project). University of Nairobi.
- OECD. (2008). *Improving School Leadership*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/improvingschoolleadership-home.htm>
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- OECD. (2020b). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Paris: OECD Publishing.
- Ogisi, M. (2006). *Assessing learning agility and its relationship to personality, cognitive ability, and learning styles* (Master Thesis). Northern Kentucky University.

- Olkun, S. (1996). Örgütsel Değişimin Yönetimi Örgüt Kültürü ve Liderlik Faktörü. *İlgilim Yönetimi*, 2(I), 565-574.
- Onur, D. (2018). Psikoloji Kuramları ve Yaratıcılık İlişkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 8(1), 145-156.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures 1. *The Qualitative Report*, 11(3), 474-498.
- Osmond-Johnson, P., Campbell, C., & Pollock, K. (2020). Moving Forward in the COVID-19 Era: Reflections for Canadian Education. *EdCan Magazine*. <https://www.edcan.ca/articles/moving-forward-in-the-covid-19-era/>
- Örtenblad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 8(3), 125-133, <https://doi.org/10.1108/09696470110391211>
- Özaşkın, A.G. ve Bacanak, A. (2016). Eğitimde Yaratıcılık Çalışmaları: Neler Biliyoruz? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel Sayı), 212-226.
- Özdemir, S. (2009). Türk Eğitim Sisteminin Yapısı, Eğilimleri ve Sorunları. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (2. Baskı) (ss. 1-48). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, A.N. (2020). *Okul Yöneticilerinin Çevik Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığa Etkisi: İngiltere ve Türkiye Okullarında Karşılaştırmalı Bir Analiz* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266- 282.
- Özdemir, S., Sezgin, F. ve Özen Kılıç, D. (2015). Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 365-383.
- Özgan, H., Kara, M. ve Arslan, M.C. (2013). Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Uyguladıkları Psikolojik Yıldırma Uygulamaları ve Etkileri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 2-14.
- Özmen, F. ve Sönmez, Y. (2007). Değişim sürecinde Eğitim Örgütlerinde Değişim Ajanlarının Rollerini. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 177-198.
- Pathak, M. (2015). *Learning agility*. Retrieved from <http://ww2.humancapitalonline.com/?folio=7POYGN0G2>
- Paulus, P. B. (2008). Fostering creativity in groups and teams. In J. Zhou & C.E. Shalley (Eds.), *Handbook of organizational creativity* (pp. 165-188). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Petrie, N. (2014). Future Trends in Leadership Development. Center for Creative Leadership.
https://leanconstruction.org/media/learning_laboratory/Leadership/Future_Trends_in_Leadership_Development.pdf
- Piirto, J. (2011). *Creativity for 21st century skills how to embed creativity into the curriculum*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pius-Uwhubetiyi, R.T. (2020). Educational Leadership Response to Covid-19 Crisis in Providing Essential Educational Services in Nigeria. *International Journal of Scientific Research in Education*, 13(3), 517-526.
- Plucker, J.A., & Makel, M.C. (2010). Assessment of creativity. In J.C. Kaufman& R.J. Sternberg (Ed.), *The cambridge handbook of creativity* (pp. 48-73). United States of America: Cambridge Univesity Press.
- Polat, S., Uğurlu, C. T. ve Bilgin Aksu, M. (2018). Okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi -Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 205-224. Doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s9m
- Pollock, K. (2020). School Leaders' Work During the COVID-19 Pandemic: A Two-Pronged Approach. *International Studies in Educational Administration*, 48(3), 38-45.
- Proctor, T. (1999). *Creative problem solving for managers*. London: Routledge.
- Prudon, P. (2014). *Confirmatory factor analysis: A brief introduction and critique*. Qualtrics, P. UT, USA.
- Putri, Y., & Suharti, L. (2021). Learning agility and innovative behavior: The roles of learning goal orientation and learning organization. *International Journal of Economics, Business and Accounting Research (IJEBAR)*, 5(3), 711-722
- Reisman, F. (2013). Introduction to creativity: Process, product, personality, environment & technology. In (F. Reisman, Ed.), *Creativity: Process, product, personality, environment & technology* (pp. 9-27). 2013 KIE Conference Books.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310.
- Roach, D.A. (2015). *The Importance of Improving Learning Agility for a Growing Population of Graduate Students: Helping Universities Meet 21st Century Workforce Demands* (Doctoral dissertation). Robert Morris University.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel Davranış* (İ. Erdem, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Gerçek Dünya Araştırması* (2. Baskı). (Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Rogers, C.R. (1954). Toward a theory of creativity. *A Review of General Semantics*, 11(4), 249-260.
- Runco, M. A. (2004). Everyone has creative potential. In R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko, & J.L. Singer (Eds.), *Creativity from potential to realization* (pp. 21-30). Washington, DC: American Psychological Association.
- Runco, M. A. (2007). To understand is to create: An epistemological perspective on human nature and personal creativity. In R. Richards (Ed.), *Everyday Creativity and new views of human nature psychological, social, and spiritual perspectives* (pp. 91-108). Washington: American Psychological Association.
- San, İ. (1993). Sanatta Yaratıcılık, Oyun, Drama. A. Ataman (Yayına Hazırlayan), *Yaratıcılık ve Eğitim* içinde (ss. Türk Eğitim Derneği Yayınları. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- San, İ. (2004). *Sanat ve Eğitim* (3. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Sanchez-Gonzalez, J.L. (2007). *Learning agility, diversity and on-the-job experience: a research study in a global technology corporation* (Doctoral Dissertaiton). Seattle University.
- Sarkar, A., & Singh, M. (2012). Empowerment of women teachers. *Journal of Psychology Study*, 57, 85–94.
- Sawyer, R.K. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. New York: Oxford University Press.
- Saylık, A. (2017). *Okul Müdürlerinin Paternalist (Babacan) Liderlik Davranışları İle Hofstede'nin Kültür Boyutları Arasındaki İlişki* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Schleicher, A. (2012). (Ed.) *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-en>
- 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. *Journal of Educational Research*, 99, 323-338.
- Scratchley, L.S. (1998). *Managerial Creativity: The Development And Validation of A Typology and Predictive Model* (Doctoral Dissertation). The University Of British Columbia.
- Scratchley, L.S., & Hakstian, A. R. (2001). The measurement and prediction of managerial creativity. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 367-384, DOI: 10.1207/S15326934CRJ1334_14
- Seah, C.H., & Wilson, A. (2011). A phenomenological study of university students' grieving experiences. *Illness, Crisis & Loss*, 19(1), 3-25.

- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (25. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senge, P. (1990). The leader's new work: Building learning organizations. *Sloan Management Review*, 32(1), 1-17.
- Serrat, O. (2009). *Harnessing creativity and innovation in the workplace*. Retrieved from <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/27596/harnessing-creativity-and-innovation-workplace.pdf>
- Setili, A. (2015). Does your leadership style destroy agility . . . or supercharge it. *Leader To Leader*, 2015, 56-61.
- Shalley, C.E., Gilson, L.L., & Blum, T.C. (2000). Matching creativity requirements and the work environment: Effects on satisfaction and intentions to leave. *Academy of Management Journal*, 43(2), 215-223.
- Shalley, C.E., & Zhou, J. (2008). Organizational creativity research a historical overview. In J. Zhou, & C.E. Shalley (Eds.), *Handbook of organizational creativity* (pp. 3-32). United States of America: Taylor & Francis Group.
- Shively, C. H. (2011). Grow creativity! *Learning & Leading with Technology*, 38(7), 10-15.
- Sıdar, R. (2011). *Bilim Sanat Merkezlerinde Okuyan Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Sığrı, Ü. ve Tıgılı, M. (2006). Hofstede'nin Belirsizlikten Kaçınma Kültürel Boyutunun Yönetmel-Örgütsel Süreçlere ve Pazarlama Açısından Tüketici Davranışlarına Etkisi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 327-342.
- Simon D., Kriston L., Loh A., Spies C., Scheibler F., Wills C., & Harter M. (2010). Confirmatory factor analysis and recommendations for improvement of the Autonomy-Preference-Index (API). *Health Expectations*, 13, 234-243.
- Simonton, D. K., & Ting, S.S. (2010). Creativity in Eastern and Western civilizations: The lessons of historiometry. *Management and Organization Review*, 6(3), 329-350.
- Smith, B. C. (2015). *How does learning agile business leadership differ? Exploring a revised model of the construct of learning agility in relation to executive performance* (Unpublished PhD dissertation). Colombia University, New York.
- Smith, J. K., & Smith, L.F. (2010). Educational creativity. In J.C. Kaufman & R.J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 250-264). United States of America: Cambridge University Press.
- Smith, L., and Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *Sch. Leadersh. Manag.*, 32, 57-71. doi: 10.1080/13632434.2011.614941

- Sohmen, V. (2015). Reflections on creative leadership. *International Journal of Global Business*, 8(1), 1-14.
- Sternberg, R.J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98.
- Stoll, L., & Temperley, J. (2009). Creative leadership: A challenge of our times. *School Leadership and Management*, 29(1), 63-76.
- Stoycheva, K.G., & Lubart, T.I. (2001). The nature of creative decision making. In C.M. Allwood & M. Selart (Eds.), *Decision making social and creative dimensions* (pp. 15-33). Springer.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: SAGE Publications.
- Styhre, A., & Sundgren, M. (2005). *Managing creativity in organizations critique and practices*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sulaiman, B. F., Hashim, C. N., Ibrahim, M. B., Hassan, S. S., & Oluwatosin, O.S. (2015). Impact of creativity to organizational competitiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(8), 106-113.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Swisher, V. (2013). Learning agility: the “X” factor in identifying and developing future leaders. *Industrial and Commercial Training*, 45(3), 139-142.
- Swisher, V. (2014). *Learning agility it's a trait of true leaders*. Retrieved from https://www.hr.com/en/magazines/leadership_excellence_essentials/february_2014_leadership/learning-agility-it%E2%80%99s-a-trait-of-true-leaders_hri18g9c.html
- Swisher, V., Hallenbeck, G.S., Jr, Orr, E.J., Eichinger, R.W., Lombardo, M.M., & Capretta, C.C. (2013). *FYI for learning agility: A must-have resource for high potential development*. Minneapolis: Korn Ferry.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim Öğretmenlerinde Yaratıcılık, Mesleki Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Şen, E. ve Şahin, H. (2017). Transformative Learning Theory: Subvert the dominant paradigm. *Tıp Eğitimi Dünyası*, (4), 39-48.
- Şenol, B. (2013). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışları ve Mizah Anlayışları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th Edition). New York: HarperCollins.
- Takmaz, U. Ş. (2009). *İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Düzeyi İle Öğretmenlerin Karara Katılma Davranışları Arasında İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tan, F.Z. (2014). Öğrenme, Örgütlerde Öğrenme, Öğrenen Organizasyonlar Terimlerinin Tanımı ve Kavramsal Ayırım. *Business & Management Studies: An International Journal*, 2(2), 188-217.
- Taşdemir, İ. ve Atalmış, E.H. (2021). Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışları ile Yaratıcı Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (SUJEF)*, 21(1), 84-103.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri* (Y. Dede ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thurston, B.J., & Runco, M.A. (1999). Flexibility. M. A. Runco ve S.R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 729-733).
- Torrance, E. P. (1972). Predictive validity of the Torrance Test of Creative thinking. *The Journal of Creative Behavior*, 6(4), 236-262.
- Torrance, E. P. (1977). *Creativity in the Classroom; What Research Says to the Teacher*. Washington DC: National Education Association. <https://eric.ed.gov/?id=ED132593>
- Tozlu, A. (2016). Karar Verme Yaklaşımları Üzerinde Herbert Simon Hegemonyası. *Sayıştay Dergisi*, (102), 27-45.
- Töremen, F. (2003). Yaratıcı Okul ve Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 227-253.
- Tracy, B. (2015). *Yaratıcılık ve sorun çözme* (S. Bursa, Çev.). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Tsai, K.C. (2013). Leadership recipes for promoting students' creativity. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(5), 1-9.
- Tunçer, R.N. (2020). *Bağımsız Anaokullarında Farklılıklar ve Farklılıkların Yönetimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tusting, K. ve Barton, D. (2011). *Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri* (A.Yıldız ve A. Demirli, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları

- Uçar, R. ve Sağlam, E. (2019). Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 16(1), 417-435.
- Ulutaş, S. (2010). *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Usta, M.E. ve Boğa, F. (2021). Okul Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Harran Educational Journal*, 6(1), 18-49.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa Yolculuk* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- VandeWalle, D. (2003). A goal orientation model of feedback-seeking behavior. *Human Resource Management*, 13, 581–604.
- VandeWalle, D., Cron, W. L., & Slocum, J. W., Jr. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, 86, 629–640.
- VanGundy, A.B. (1987). *Creative problem solving a guide for trainers and management*. Greenwood Press, Inc., United States of America.
- Wadaani, M. R. (2015). Teaching for creativity as human development toward self-actualization: The essence of authentic learning and optimal growth for all students. *Creative Education*, 6, 669-679.
- Wanberg, C.R., & Banas, J.T. (2000). Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 132-142.
- Wang, K. Y., & Casimir, C. (2007). How attitudes of leaders may enhance organizational creativity: Evidence from a Chinese study. *Creativity and Innovation Management*, 16(3), 229-238.
- Weisberg, R.W. (2006). *Creativity understanding innovation in problem solving, science, invention, and the arts*. Canada: John Wiley & Sons.
- Weisberg, R.W. (2015). On the usefulness of “value” in the definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 27(2), 111-124.
- Wertheimer, M. (1996). *A contemporary perspective on the psychology of productive thinking*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto, Ontario, Canada.
- West J. P., & Berman, A.M. (1997). Administrative creativity in local government. *Public Productivity & Management Review*, 20(4), 446-458.
- Woodman, R.W., Sawyer J.E., & Griffin, R.W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *The Academy of Management Review*, 18(2), 293-321.

- Woods, K. (2012). Measure 'learning agility' when promoting working parents. <https://www.thehrspecialist.com/16823/measure-learning-agility-when-promoting-working-parents>
- Yadav, N., & Dixit, S. (2017). A Conceptual Model of Learning Agility and Authentic Leadership Development: Moderating Effects of Learning Goal Orientation and Organizational Culture. *Journal of Human Values*, 23(1), 40-51.
- Yalçın, C. (2019). *Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Eskişehir İli)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yaşlıoğlu, M.M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *Istanbul University Journal of the School of Business*, 46, 74-85.
- Yavuz, M. (2009). Okul Müdürlerinin Yönetimle İlgili Görüş ve Uygulamalarının Yönetim Kuramları Bakımından Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 121-155.
- Yazıcı, Ş. (2020). *Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği, Değişime Hazır Olma Durumları ve Performansları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıkıcı, B. (2019). *Okul Yöneticilerinin Okul Gelişimi Ve Stratejik Planlamadaki Hazır Bulunuşluğunun Paydaşlara Göre Değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin Yaratıcılığa Bakış Açısı ve Anasınıfı Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerine Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, E. (2007). Bilgi Çağında Yaratıcılığın ve Yaratıcılığı Yönetmenin Önemi. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ. İ. B. F. Dergisi*, 109-120.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızlı, H., Saban, A. ve Baştuğ, M. (2016). Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1254-1267.
- Yockey, S.D. (2015). *Creation and validation of a research-oriented learning agility measure* (Master thesis). Western Illinois University, Faculty of Psychology.
- Yossef, S.A.M., & Rakha, A.H.H. (2017). Efficiency of personal and administrative skills for managerial leadership on administrative creativity at Najran University. *Journal of Education and Practice*, 8(6), 113-122.

- Yurter, Y. (2016). *İlkokul ve Ortaokullarda Okul İklimi İle Örgütsel Yaratıcılık Davranışları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Zümrüt, N. (2020). *Öğrenme çevikliği ile performans arasındaki ilişkiye işbirlikçi ortamın etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.



EKLER

EK 1. Millî Eğitim Bakanlığı Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.9777719
Konu : Araştırma İzni

17.05.2019

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 05.04.2019 tarihli ve 1334 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Özge ERDEMLİ'nin "**Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliği ile Yönetmelik Becerileri Arasındaki İlişki**" konulu uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (33 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

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

Bilgi için: D. KARAGÖZEL

Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

EK 2. Etik Kurul Onayı

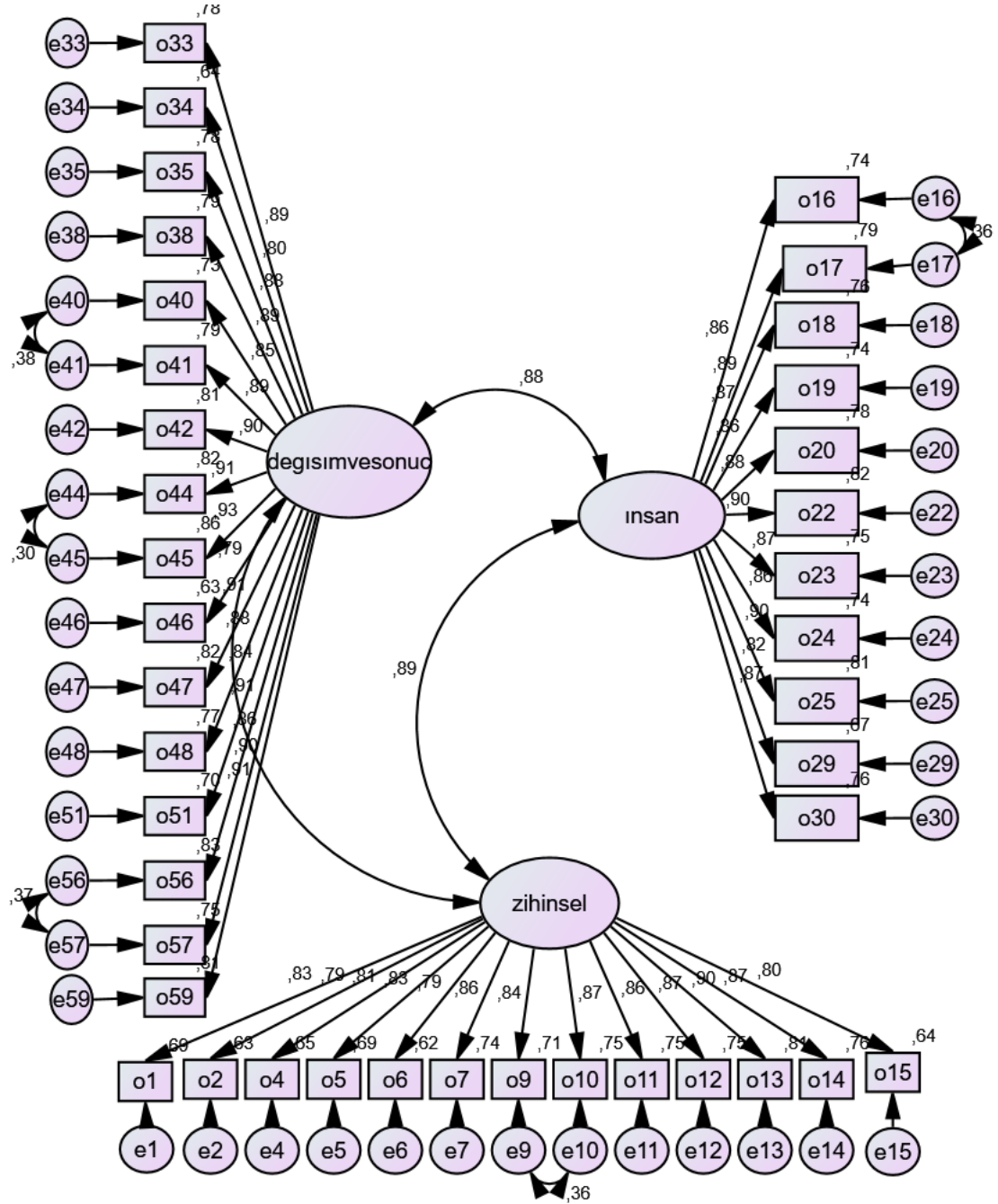
ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 04/11/2019
Toplantı Sayısı : 13
Karar Sayısı : 384

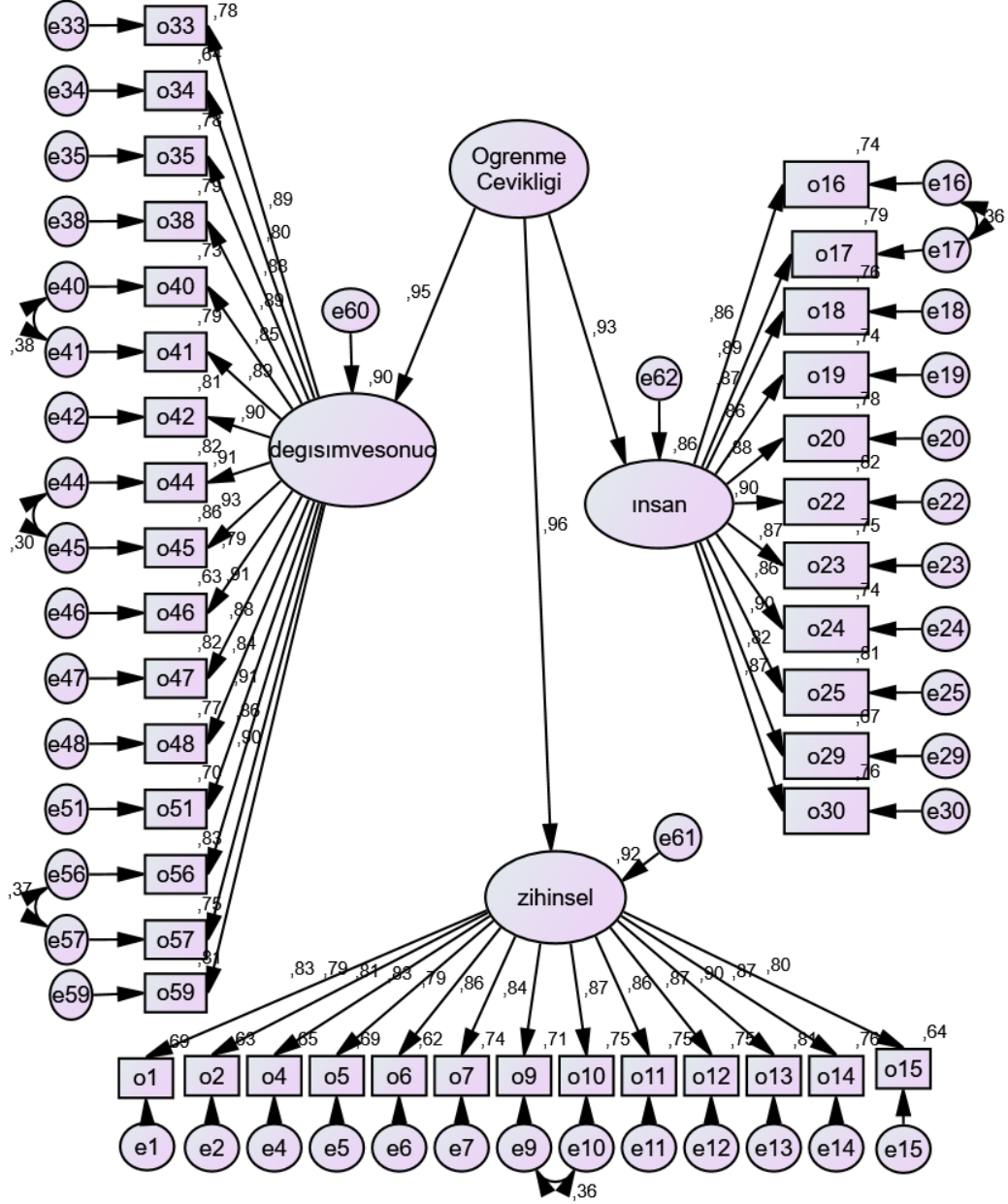
384- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Özge Erdemli**'nin "Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliği ile Yönetmel Yaraticılık Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı tezi ile ilgili 15/10/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Özge Erdemli**'nin "Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliği ile Yönetmel Yaraticılık Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

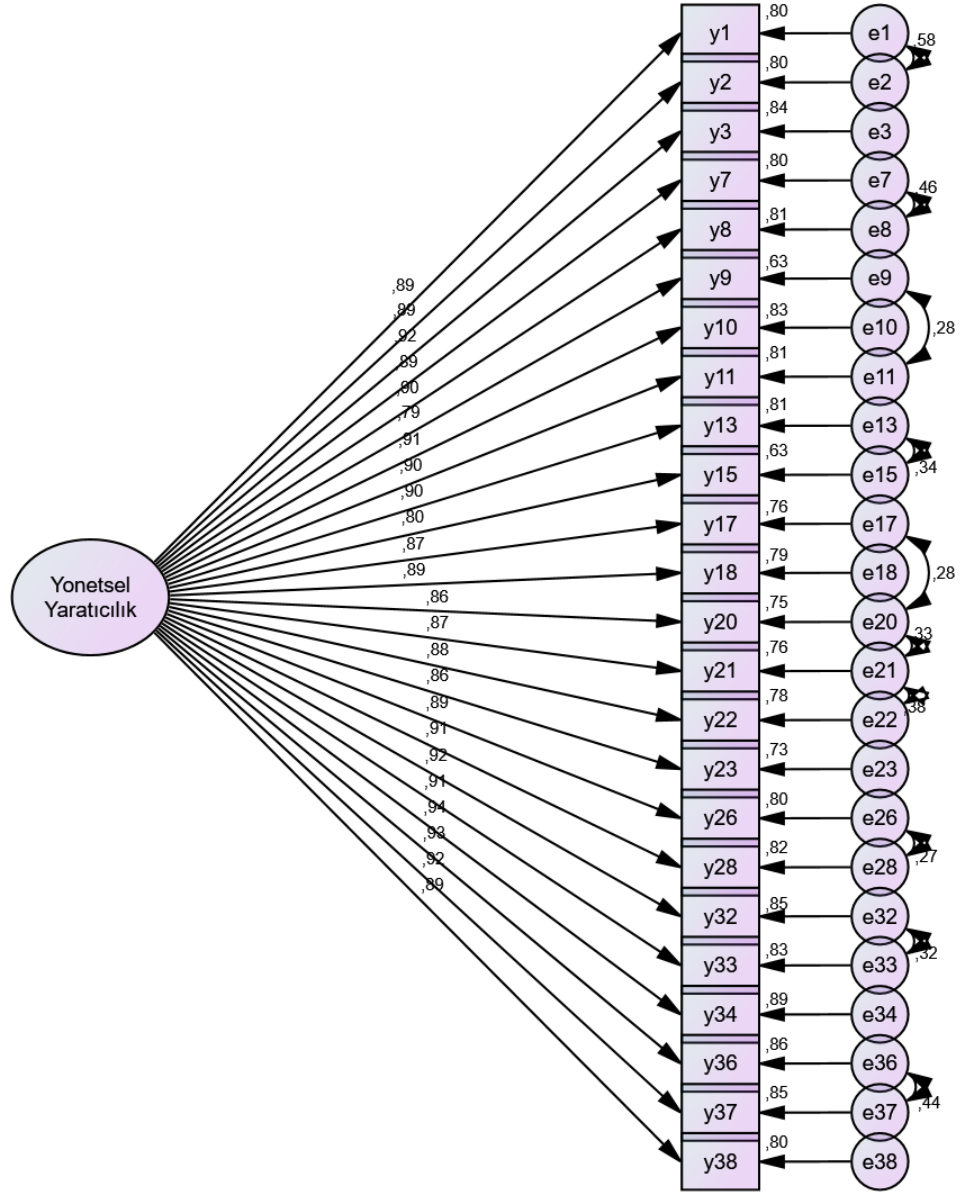
**EK 3. Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri
Ölçeği Birinci Düzey DFA Modeli**



**EK 4. Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri
Ölçeği İkinci Düzey DFA Modeli**



Ek-5. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yaratıcılık Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği Birinci Düzey DFA Modeli



Ek-6. Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliği ve Yönetsel Yaratıcılık Becerileri Görüşme Formu

Değerli Okul Yöneticisi,

Bu görüşme formu, “Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliği ile Yönetsel Yaratıcılık Becerileri Arasındaki İlişki” isimli doktora tezine veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Çalışmada okul yöneticilerinin öğrenme çevikliği ve yönetsel yaratıcılık becerilerine yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere yönelik sorular, ikinci bölümde okul yöneticilerinin öğrenme çevikliğine ve yönetsel yaratıcılık becerilerine ilişkin sorular bulunmaktadır. Bu görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacak ve sizden toplanan görüşler yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak, başka bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Araştırmaya sağlayacağınız katkı ve desteğiniz için çok teşekkür ederim.

Araş. Gör. Özge Erdemli

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Görüşme esnasında ses kaydı alınmasına izin veriyor musunuz? ☐ Evet ☐ Hayır

Tarih: _____

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:

1. ☐ Kadın

2. ☐ Erkek

Mesleki Kıdeminiz:

..... yıl

Yöneticilik Kıdeminiz

.....yıl

Bu okuldaki görev süreniz:

.....yıl

Eğitim Durumunuz:

1. ☐ Önlisans

2. ☐ Lisans

3. ☐ Yüksek lisans

4. ☐ Doktora

GÖRÜŞME SORULARI

S.1.	Okulda kriz durumu yaşadığınız/karmaşık bir sorunla karşılaştığınız bir an oldu mu? Örneklerle açıklayınız?
S.2.	Okulda ilk defa karşılaştığınız kriz durumlarınızı/karmaşık sorunları çözmek için nasıl bir yol izlersiniz? Örneklerle açıklayınız?
1.1.	Eski yönetimin bu sorunu nasıl çözdüğünü araştırır mısınız? Bu çözümler işinize yaramakta mıdır? Lütfen açıklayınız.
1.2.	Karmaşık sorunların çözümü için kimlere başvurursunuz? Diğer okul müdürlerine danışır mısınız? Neden?
1.3.	Hangi durumlarda okuldaki sorunları üst makamlara iletirsiniz?
S.3.	Görev yaptığınız okullarda uzun zamandır bekleyen, çözülememiş bir sorunla karşılaştığınız mı?
3.1.	Bu durumla ilgili neler yaptığınızı açıklayınız?
S.4.	Okulunuzda insan ilişkilerini nasıl yönetiyorsunuz?
4.1.	Okulunuzda öğretmenler, yöneticiler, veliler ve öğrencilerle ilişkileriniz nasıldır?
4.2.	İletişimde kimlerle sorun yaşıyorsunuz? Neden? Bu iletişim sorunlarınızı nasıl çözüyorsunuz?

S.5.	Paydaşlardan (öğrenci, öğretmen, veli) okulda gerçekleştirdiğiniz faaliyetlerinizle ilgili geri bildirimler almak için neler yapıyorsunuz? Örneklerle açıkla mısınız?
5.1.	Paydaşlardan gelen bu bildirimlerden nasıl yararlanıyorsunuz? Lütfen açıklayınız.
S.6.	Okulunuzda eğitim-öğretimin kalitesini artırmak için herhangi bir değişim/yenilik yaptınız mı? Örnek vererek açıkla mısınız?
6.1.	Bu yenilik/değişim hareketi kimin fikriydi?
6.2.	Okulunuzda daha önce olmayan bir yenilik yaptınız mı? Örneklerle açıkla mısınız?
S.7.	Okulda değişimin gerekli olduğu durumlarda süreci nasıl yönetiyorsunuz, açıkla mısınız?
7.1.	Değişim durumlarında, değişime yönelik direnç gösteren öğretmenler oluyor mu? Oluyorsa bu durumlarda neler yaptığınızı açıkla mısınız?
S.8.	Okulunuzun başarısını artırmak için (öğrencilere veya öğretmenlere yönelik) ne gibi farklı uygulamalar/etkinlikler yapılmaktadır? Örneklerle açıkla mısınız?
S.9.	Sizce okul müdürlüğü yaratıcılık gerektiren bir meslek midir? Neden?
9.1.	Sizce yaratıcı bir okul müdürü neler yapmalıdır?
S.10.	Kendinizi yaratıcı bir yönetici olarak görüyor musunuz?
10.1.	Yaratıcı uygulamalarınızdan örnek verebilir misiniz?
S.11.	Okulunuzu diğer okullardan farklı kılan uygulamalar/etkinlikler nelerdir? Lütfen örneklerle açıkla mısınız?
11.1.	Diğer yöneticilerden sizi farklı kılan özellikleriniz nelerdir? Lütfen açıkla mısınız?
S.12.	Okulunuzda yaratıcı öğretmenler var mı? Örnekler verir misiniz?
12.1.	Öğretmenler size yaratıcı fikirler ilettiklerinde neler yapıyorsunuz?
12.2.	Yaratıcı öğretmenleri nasıl destekliyorsunuz?
S.13.	Yaratıcı öğretmenlerle çalışmak ister misiniz? Neden?
S.14.	Okulda gerçekleştirmeyi çok isteyip de hayata geçiremediğiniz bir fikriniz/projeniz var mı? Örnek verir misiniz?
14.1.	Bu fikri hayata geçirememenizin bireysel sebepleri neler olabilir?
14.2.	Bu fikri hayata geçirememenizin dışsal sebepleri neler olabilir?
GÖRÜŞME BİTMİŞTİR KATKILARINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.	

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Okul Yöneticilerinin Öğrenme Çevikliği ile Yönetsel Yaratıcılık Becerileri Arasındaki İlişki” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 24.01.2022
Gönderim Numarası	: 1747046902
Sayfa Sayısı	: 175
Sözcük Sayısı	: 49,655
Karakter Sayısı	: 358,208
Benzerlik Oranı	: %9
Savunma Tarihi	: 19.01.2022

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

Öğrencinin Adı Soyadı: Özge ERDEMLİ

Tarih: 24.01.2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Özge ERDEMLİ

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı	2010-2011
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı	2011-Devam Ediyor

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü	Gazi Üniversitesi-Gazi Eğitim Fakültesi	2005-2009
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı- Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek Lisans Programı	Ankara Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2011-2015

Yayınlar:

1. Aydın, İ., Erdemli, Ö., Güner Demir, T. ve Toptaş B. (2021). Okulda Hediye Sürecine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(3), 891-920.
2. Erdemli, Ö. (2021). Meta-Sentez: Nitel çalışmaları sentezlemede yeni bir yöntem. İ. Aydın (Ed.), *Prof. Dr. Ali Balcı'ya Armağan* içinde (ss. 573-586). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi.
3. Erdemli, Ö., Güner Demir, T., & Kurum, G. (2021). Yükseköğretimde eğitim-öğretim etiği ölçeği-öğrenci formu: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(4), 1250-1278.
4. Erdemli, Ö., & Kurum, G. (2021). Ostracism at school from school administrators' and teachers' point of view: Causes and results. *Hacettepe University Journal of Education*, 36(2), 350-368.

5. Erdemli, Ö., & Güner Demir, T. (2021). Eğitim Örgütlerinde E-Denetim. K. Yılmaz & E. Oğuz (Ed.), *Prof. Dr. İlayet Aydın'a Armağan* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
6. Kurum, G. & Erdemli, Ö., (2021). Challenges encountered by academicians in international students' education: Turkey case. *Eurasian Journal of Educational Research*, 91, 145-172. doi: 10.14689/ejer.2021.91.8
7. Kurum, G., Erdemli, Ö., & Güner Demir, T. (2020). Algılanan İçsel Statü Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *IPCEDU 2020 E-Kitabı* içinde (ss. 423-438). Ankara: Pegem Akademi. ISBN:978-625-7228-61-9
8. Erdemli, Ö. (2020). Definition, causes and effects of boredom in work life: A review of literature. S. Çinkır (Ed.), *Empowering education: Research, theory and practice* (pp. 247 -258). Peterlang.
9. Aydın, İ., Güner Demir, T., Toptaş, B., & Erdemli, Ö. (2020). Teachers' struggle with gifts: Gift culture at schools and associated ethical problems. *Ethics & Behavior*, 30(4), 1-15.
10. Erdemli, Ö. & Güner Demir, T. (2019). Türkiye'de yapılan hizmet içi eğitim tezlerinin değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması B. Aslan & F. Bıkmaz (Ed.), *Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e Armağan* içinde (ss. 95-120). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi.
11. Taşkın, P., Erdemli, Ö., & Güner Demir, T. (2019). Çocuğun ihmal ve istismardan korunmasında okulun rolüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 65-95.
12. Aydın, İ., Toptaş, B., Güner Demir, T., & Erdemli, Ö. (2019). Being an expatriate teacher in Turkish private schools: Opinions on education, teaching, and administration processes. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 1-22.
13. Aydın, İ., Demirkasımoğlu, N., Erdemli, Ö., & Güner Demir, T. (2019). Public service motivation from the point of view of teachers and school administrators: A qualitative study. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)*, 47, 167-190.
14. Erdemli, Ö., & Güner Demir, T. (2018). Öğretmenlik meslek etiği açısından hediye alma: Örnek olay ekseninde değerlendirme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1), 611-637.
15. Erdemli, Ö. (2018). Öğretmene yönelik şiddet: Medyaya yansıyan olayların incelenmesi. Y. Kepenekci, & P. Taşkın (Ed.), *Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan* içinde (ss. 583-594). Ankara: Pegem Akademi.
16. Taşkın, P., & Erdemli, Ö. (2018). Education for Syrian Refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155-178, DOI: 10.14689/ejer.2018.75.9
17. Aydın, İ., Demirkasımoğlu, N., Güner Demir, T. & Erdemli, Ö. (2017). Kamu Hizmeti Motivasyonu Ölçeğinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(2), 105-125.
18. Aydın, İ., Erdemli, Ö., Güner Demir, T. & Toptaş, B. (2016). "Silence belongs to the young, speech belongs to the old": The reason why research assistants remain silent. *Journal of Education and Human Development*, 5(4),109-118.
19. Erdemli, Ö. & Toptaş B. (2016). Çalışanı işte tutma. Balcı, A. & I. Aydın (Ed.), *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na Armağan* içinde (ss. 553-574). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. ISBN: 978-605-136-302-8.

20. Erdemli, Ö. (2015). Teachers' withdrawal behaviors and their relationship with work ethic. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 201-220.
21. Erdemli Ö. & Güner Demir T. (2015). Eğitim kalitesinde önemli bir engel: Öğretmen devamsızlığı. I. Aydın & S. Çinkır (Ed.), *Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran'a Armağan* içinde (ss. 420-437). Ankara: Anı Yayıncılık.
22. Aydın İ., Güner Demir T. & Erdemli Ö. (2015). Teachers' views regarding the social status of the teaching profession. *Anthropologist*, 22(2), 146-156.

