



**KOLAYLAŖTIRICI OKUL YAPISININ
ÖĞRET MENLERİN YENİLİKÇİ DAVRANIŖLARI
VE ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Abdullah YURT

Doktora Tezi

EĞitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**KOLAYLAŞTIRICI OKUL YAPISININ ÖĞRETMENLERİN YENİLİKÇİ
DAVRANIŞLARI VE ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

(The Effect of Facilitative School Structure on Teachers' Innovative Behaviour and Learning Agility)

DOKTORA TEZİ

Abdullah YURT

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Canan ALBEZ

Erzurum
Kasım, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Abdullah YURT tarafından hazırlanan “Kolaylaştırıcı Okul Yapısının Öğretmenlerin Yenilikçi Davranışları ve Öğrenme Çevikliği Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışması 25 /11/ 2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Mehmet TEYFUR <i>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır
Danışman:	Dr. Öğr. Üyesi Canan ALBEZ <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ <i>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Ahmet AYIK <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Refik DİLBER

Enstitü Müdürü

Aslı Islak İmzalıdır

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Kolaylaştırıcı Okul Yapısının Öğretmenlerin Yenilikçi Davranışları ve Öğrenme Çevikliği Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

25/ 11/ 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Abdullah YURT

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanmasından yazımına kadar her aşamasında derin bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım, bana her konuda rehberlik eden, yardımlarını esirgemeyen değerli danışmanım hocam, Dr. Canan ALBEZ'e, tez çalışması süresince çalışmamı inceleyerek öneriler sunan Doç. Dr. Ahmet AYIK'a, Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERÇOŞKUN'a teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışmalarım sürecinde bana destek olan eşim Nevin YURT'a, değişik vesileler ile öğrenim hayatım nedeni ile birlikte geçirmemiz gereken zamanlarda yanlarında olamadığım, oğlum İlhan Yunus YURT ve Abdülhamit YURT'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Abdullah YURT

ÖZ

DOKTORA TEZİ

KOLAYLAŞTIRICI OKUL YAPISININ ÖĞRETMENLERİN YENİLİKÇİ DAVRANIŞLARI VE ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Abdullah YURT

Kasım 2024, 177 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin yenilikçi davranışları ve öğrenme çevikliği üzerindeki etkisini belirlemektir. Aynı zamanda öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı, yenilikçi davranış ve öğrenme çevikliği hakkındaki görüş ve deneyimlerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem: Araştırmada karma yöntem içerisinde yer alan açımlayıcı desen kullanılmıştır. Öncelikle nicel veriler Likert türü ölçeklerle elde edilmiştir. Daha sonra ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel verileri Denizli’de Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde görev yapan çeşitli kademe ve branşlardaki öğretmenlerden elde edilmiştir. Nicel örnekleme 366 öğretmen yer alırken nitel çalışma grubunda toplam 24 öğretmen yer almaktadır. Araştırmanın verileri 2023-2024 öğretim yılında toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Nicel bulgulara göre, öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasi algısı, engelleyici bürokrasi algısından yüksektir. Öğretmenlerin yenilikçi davranışları ve öğrenme çeviklikleri orta düzeydedir. Kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve öğrenme çevikliği öğretmenlerin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir; ancak çalışılan okul kademesine göre fark etmektedir. Kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve yenilikçi davranış öğretmenlerin yaş aralığına göre anlamlı farklılık göstermezken, öğrenme çevikliğinde anlamlı farklılık vardır. Kolaylaştırıcı bürokrasi öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermezken, engelleyici bürokrasi ve öğrenme çevikliğinde anlamlı farklılık vardır. Kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve öğrenme çevikliğinde öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık yokken yenilikçi davranışta vardır. Çalışılan okuldaki süreye göre her üç değişkende de anlamlı farklılık yoktur ancak mesleki kıdemde kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve öğrenme çevikliğinde vardır. Kolaylaştırıcı bürokrasi, yenilikçi davranış ve öğrenme çevikliği arasında pozitif yönlü korelasyon varken engelleyici bürokrasi, yenilikçi davranış ve öğrenme çevikliği arasında negatif yönlü, anlamlı ilişki vardır. Yenilikçi davranış ve öğrenme çevikliği arasında anlamlı ilişki vardır. Yenilikçi davranış, engelleyici bürokrasi ve kolaylaştırıcı bürokrasi ile öğrenme çevikliği arasında kısmi aracılık rolüne sahiptir. Araştırmanın nitel bulgularına göre, okuldaki bürokratik yapıyı, yenilikçi davranışları ve öğrenme çevikliğini etkileyen çeşitli bireysel ve örgütsel faktörler yer almaktadır.

Sonuçlar: Okul yönetiminin kolaylaştırıcı bürokratik yönetim yaklaşımı ve uygulamaları öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını ve öğrenme çevikliğini yordamakta ve desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: kolaylaştırıcı okul yapısı, engelleyici okul yapısı, yenilikçi davranış, öğrenme çevikliği

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE EFFECT OF FACILITATIVE SCHOOL STRUCTURE ON TEACHERS' INNOVATIVE BEHAVIOUR AND LEARNING AGILITY

Abdullah YURT

November 2024, 177 Pages

Purpose: The main purpose of this study is to determine the effect of facilitative school structure on teachers' innovative behaviours and learning agility. It also aims to reveal teachers' views and experiences about facilitative school structure, innovative behaviour and learning agility.

Method: In the research, the convergent parallel design within the mixed method was used. Firstly, quantitative data were obtained with Likert type scales. Then, data were collected through a semi-structured interview form. The quantitative and qualitative data of the study were obtained from teachers in various grades and branches working in Merkezefendi and Pamukkale districts in Denizli. While there are 366 teachers in the quantitative sample, there are 24 teachers in the qualitative study group. The data of the study were collected in the 2023-2024 academic year. Content analysis was used to analyse qualitative data.

Findings: According to the findings of quantitative data, teachers' perception of facilitative bureaucracy is higher than the perception of obstructive bureaucracy. Teachers' innovative behaviours and learning agility are at medium level. Facilitative bureaucracy, obstructive bureaucracy and learning agility do not differ significantly according to teachers' gender and education level, but they differ according to the level of school they work in. Facilitative bureaucracy, obstructive bureaucracy and innovative behaviour do not differ significantly according to the age range of the teachers, but there is a significant difference in learning agility. Facilitative bureaucracy does not show a significant difference according to the number of teachers in the schools where teachers work, while there is a significant difference in obstructive bureaucracy and learning agility. While there is no significant difference in facilitative bureaucracy, obstructive bureaucracy and learning agility according to the number of students in the schools where teachers work, there is a significant difference in innovative behaviour. There is no significant difference in all three variables according to the length of time in the school, but there is in facilitative bureaucracy, obstructive bureaucracy and learning agility in professional seniority. While there is a positive correlation between facilitative bureaucracy, innovative behaviour and learning agility, there is a negative and significant relationship between inhibitory bureaucracy, innovative behaviour and learning agility. There is a significant relationship between innovative behaviour and learning agility. Innovative behaviour has a partial mediating role between inhibiting bureaucracy and facilitating bureaucracy and learning agility. In the qualitative findings of the study, there are various individual and organisational factors affecting the bureaucratic structure, innovative behaviours and learning agility in schools.

Conclusions: Facilitative bureaucratic management approach and practices of school administration predict and support teachers' innovative behaviours and learning agility.

Keywords: facilitating school structure, inhibiting school structure, innovative behaviour, learning agility

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	8
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	8
Araştırmanın Sınırlılıkları	10
Varsayımlar	10
Terim ve Tanımlar.....	10
İKİNCİ BÖLÜM	11
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	11
Kolaylaştırıcı Okul Yapısı	11
Kolaylaştırıcı Liderlik	15
Yenilikçi Davranış ve Örgütler	16
Örgütlerde Yenilikçi Yaklaşımları Engellenen Faktörler	20
Öğretmenlerin Yenilikçi Davranışları.....	21
Öğrenme Çevikliği	22
Öğrenme Çevikliğinin Boyutları.....	26
İlgili Araştırmalar.....	26
Kavramlar Arasındaki İlişkiler ve Hipotezler	28
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	30
Yöntem	30
Araştırma Yöntemi.....	30
Evren ve Örneklem	31

Çalışma Grubu	33
Veri Toplama Araçları	33
Süreç.....	35
Verilerin Analizi.....	36
Araştırmacı Rolü	37
Geçerlik ve Güvenirlik.....	38
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	41
Bulgular	41
Betimsel Bulgular	41
Öğretmen Görüşlerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi	42
Cinsiyete Göre Farklılık.....	42
Eğitim Düzeyine Göre Farklılık.....	43
Çalışılan Okul Kademesine Göre Farklılık	45
Yaş Aralığına Göre Farklılık.....	50
Çalışılan Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Farklılık	55
Çalışılan Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılık	60
Çalışılan Okuldaki Süreye Göre Farklılık.....	66
Mesleki Kıdeme Göre Farklılık	67
Korelasyon Testi Sonuçları	70
Engelleyici Bürokrasi ile Öğrenme Çevikliği Arasında Yenilikçi Davranışın Aracılık Rolü.....	75
Kolaylaştırıcı Bürokrasi ile Öğrenme Çevikliği Arasında Yenilikçi Davranışın Aracılık Rolü.....	77
Nitel Verilere İlişkin Bulgular	79
Tema 1: Okuldaki Bürokratik Yapı	80
Tema 2: Yenilikçi Davranışlar	87
Tema 3: Öğrenme Çevikliği.....	96
BEŞİNCİ BÖLÜM	103
Tartışma ve Sonuç	103
Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç	103
Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	103
İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	105
Kolaylaştırıcı Okul Yapısı, Yenilikçi Davranış ve Öğrenme Çevikliği Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışma ve Sonuç	128

Kolaylaştırıcı Okul Yapısı, Öğrenme Çevikliği Üzerindeki Etkisinde Yenilikçi Öğretmen Davranışlarının Aracılık Rolüne İlişkin Tartışma ve Sonuç	128
Nitel Araştırma Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	129
Öneriler	133
KAYNAKÇA	135
EKLER	149
ÖZ GEÇMİŞ.....	163



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Hoy ve Miskel'e Göre Okul Yapısının İki Farklı Tipi</i>	14
Tablo 2. <i>Örnekleme İlişkin Dağılımın İlçe ve Kademelere Göre Oranları</i>	31
Tablo 3. <i>Belirlenen ve Hedeflenen Örneklem Büyüklüğünün İlçelere Göre Dağılımı</i>	32
Tablo 4. <i>Belirlenen Örneklem Büyüklüğünün İlçelere ve Kademelere Göre Dağılımı</i>	32
Tablo 5. <i>Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri</i>	33
Tablo 6. <i>Değişkenlerin Skewness ve Kurtosis Değerlerine İlişkin Bulgular</i>	37
Tablo 7. <i>Bağımsız ve Bağımlı Değişkenlere Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	41
Tablo 8. <i>Bağımsız ve Bağımlı Değişkenlerin Öğretmenlerin Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları</i>	43
Tablo 9. <i>Bağımsız ve Bağımlı Değişkenlerin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları</i>	44
Tablo 10. <i>Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler ile Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları</i>	45
Tablo 11. <i>Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler ile Öğretmenlerin Yaş Aralığı Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları</i>	51
Tablo 12. <i>Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler ile Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğretmen Sayısı Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları</i>	56
Tablo 13. <i>Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler ile Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısı Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları</i>	60
Tablo 14. <i>Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler ile Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Kıdemi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları</i>	66
Tablo 15. <i>Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler ile Öğretmenlerin Mesleki Kıdemi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları</i>	68
Tablo 16. <i>Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	71
Tablo 17. <i>Yapısal Modele İlişkin Parametre Tahminleri</i>	76
Tablo 18. <i>Yapısal Modele İlişkin Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etkiler</i>	76
Tablo 19. <i>Yapısal Modele İlişkin Parametre Tahminleri</i>	78
Tablo 20. <i>Yapısal Modele İlişkin Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etkiler</i>	79
Tablo 21. <i>Birinci Temaya Ait Kategori ve Kodlar</i>	80
Tablo 22. <i>İkinci Temaya Ait Kategori ve Kodlar</i>	88

Tablo 23. <i>Üçüncü Temaya Ait Kategori ve Kodlar</i>	97
--	----



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Okul Bürokrasisinin Tipolojisi	12
Şekil 2. Bireysel Yenilikçilik Döngüsü	19
Şekil 3. Bireysel Yenilikçilik Modeli	19
Şekil 4. Örgütlerdeki Yenilikçi Davranışlar Önündeki Bazı Engeller	20
Şekil 5. Öğrenme Çevikliğinin Boyutları	26
Şekil 6. Kavramsal Diagram.....	28
Şekil 7. Araştırma Tasarımı	30
Şekil 8. Engelleyici ve Kolaylaştırıcı Bürokrasi Ölçüm Modellerine Ait Standardize Edilmiş Katsayılar	39
Şekil 9. Birinci Araştırma Modeli	75
Şekil 10. İkinci Araştırma Modeli	77
Şekil 11. İçerik analizinde ortaya çıkan tema ve kategoriler	80

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

AGFI	: Adjusted Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi)
CFI	: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
DF	: Degree of Freedom (Serbestlik Derecesi)
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI	: Goodness of Fit Index (Uyum İyiliği İndeksi)
NFI	: Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)
RMR	: Root Mean Square Residual
RMSEA	: Root Mean Square Error Of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
YEM	: Yapısal Eşitlik Modellemesi

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Örgütlerin giderek büyümesiyle birlikte, örgütlerdeki yönetimin ve işleyişin daha kolay, daha verimli ve profesyonel olması konusunda çeşitli arayışlar ortaya çıkmıştır. Örgütlerdeki verimliliği çoğaltacak, iş akışını düzenleyecek, çalışanların performanslarını artıracak ve hiyerarşik yapıyı koruyacak şekilde bazı düzenlemeler zaman içerisinde her örgütün gündeminde olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Her örgüt kendi yapısı içerisinde en iyi performansı sergilemeyi ve en iyi üretkenliği ortaya koymayı hedeflemektedir. Bunun için de örgütler, çalışanlarının işlerini daha iyi şekilde yapmaları konusunda yapısal düzenlemeleri zaman zaman gerçekleştirmektedir.

Bürokratik yönetim anlayışı, örgütlerdeki iş akışını kolaylaştırmak ve hızlandırmak için benimsenmiş ve özellikle geçtiğimiz yüzyıldan beri kullanılan önemli bir yaklaşımdır (Akçakaya, 2016). Örgütlerde uzmanlaşma ve her bir iş kademesinin yazılı kurallar çerçevesinde, belirli bir zaman dilimi içinde gerçekleştirilmesi bürokrasinin temelini meydana getirmektedir (Ertekin, 2017). Bürokratik yönetim ile örgütlerde, uzmanlaşmanın ve hiyerarşik yapılanma ile verimin ve performansın artacağını öngörülmüştür (Çevikbaş, 2014).

Bürokratik yönetim anlayışına göre, çalışanların bir işte uzun süre kalması beraberinde uzmanlaşmayı getirecektir ve çalışanların nesnel ve resmî kurallar doğrultusunda iş görmesi örgütteki işleyiş mekanik biçimde hızlandıracaktır (Göktürk, 2020). Ancak örgütteki hiyerarşi içinde çalışanların işlerinde uzman olmaması ya da yazılı kurallar dışında keyfi uygulamalara yer vermesi örgütün verimliliğini azaltmakta, iş yükünü artırmakta, hatalı işlerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bundan dolayı da Weber'in idealize ettiği biçimiyle çalışması halinde uzmanlığa, hiyerarşiye ve rasyonel kurallara dayalı bürokratik yapılanma örgütlerde işleri kolaylaştırmakta ve verimliliği artırmaktadır (Civek & Özkahveci, 2021). Aksi durumda ise örgütlerde keyfilik, işleri zorlaştırma ya da kurallara uymama gibi durumlar verimsizliği artırmakta ve örgütlerin yapısına zarar vermektedir (Yıldırım, 2024).

Weber'le özdeşleşen bürokrasi kuramında ve bürokratik örgüt yapısında örgüt içerisindeki işleyiş, görevler, hiyerarşi ve sorumluluklar yazılı kurallarla belirlenmiş ve dağıtılmıştır. Weber'in örgüte yaklaşımının ve örgüt incelemelerinin temelinde *meşruluk* kavramı ön plandadır (Bursalıoğlu, 2005). Weber'e göre geleneksel ve karizmatik yetkiyi

devam ettirmek gittikçe zorlaştığı için örgütlerde hukuki ya da diğer deyişle rasyonel yetki tipine gereksinim vardır ve bu da ancak bürokrasi ile mümkün olmaktadır. Ayrıca örgütlerde karmaşıklığı gidermenin en kolay yolu olarak da kuralların ve görevlerin net olarak belirlendiği bürokrasi öne çıkartılmıştır (Aydın, 2010).

Weber'in ideal yönetim olarak nitelediği ve adlandırdığı yapıda örgüt içerisindeki görevlerin net ve hiyerarşik biçimde dağılımı ile uzmanlaşma ve iş bölümünde kolaylık öngörülmektedir. Böylece bir örgüt içerisinde işler daha hızlı, kolay ve uzman eliyle gerçekleştirilebilecektir (Özer & Dönmez, 2013). Hoy ve Miskel'e (2012, s. 98) göre bir örgütte bürokratikleşmeyi ölçen temel kriterler içerisinde yetkinin kademelendirilmesi, uzmanlaşma, görevliler için kurallar, prosedürel düzenlemeler, nesnellik ve teknik yeterlik yer almaktadır. Weber tipi bir okul yapısında ise profesyonelleşme ve bürokratikleşme birbirini tamamlar niteliktedir.

Okullar birer eğitim örgütü olarak pek çok insanın, belirlenmiş amaçlar doğrultusunda bir arada bulunduğu büyük yapılardır. Okulların hem kurumsal hem de insanî boyutu söz konusudur ve bundan dolayı çeşitli yönetsel süreçlerin kullanılması kaçınılmaz olmaktadır. Diğer bir deyişle okullardaki yapı, davranışı da belirleyen en önemli faktörler içerisinde (Bursalıoğlu, 2010). Belirlenmiş amaçlara erişebilmek için okullarda yönetsel süreçlerin etkili ve verimli şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Okullar aynı zamanda bürokratik yapılardır. Okullardaki merkezi ve bürokratik yapının işletilmesi, yöneticilerin engelleyici-zorlayıcı bir tutum almalarına ya da kolaylaştırıcı-yol açıcı rol sergilemelerine zemin oluşturabilmektedir (Watts, 2009). Bürokrasinin katı ve otokratik uygulamalara yol açan tarafı okullarda işlerin zora girmesine ve yönetim süreçlerinin de olumsuz etkilenmesine yol açabilmekte ve belirlenen amaçlara erişim de güçleşebilmektedir. Ancak bunun yanında bürokrasiyi biçimsellikten çok işleri kolaylaştırmak için kullanan yöneticiler de vardır.

Kolaylaştırıcı bir örgüt yapısının olduğu okullarda örgütsel vatandaşlık (Alev, 2019), akademik iyimserlik ve okul etkililiği (Çalık & Tepe, 2019), iş doyumu (Bozkuş vd., 2019), uyum ve işbirliği (Töremen & Karakuş, 2008), bağlılık (Sinden vd., 2004) gibi pek çok olumlu sonucu görmek mümkündür. Ayrıca kolaylaştırıcı örgüt yapısının hakim olduğu okullarda okul yönetim süreçlerine katılım ve olumlu meslektaş ilişkileri yaşanırken engelleyici bürokrasinin ve okul yapısının olduğu okullarda güven sorunu, yabancılaşma, çatışma, otoritenin yersiz ve gereksiz kullanımı gibi sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Yılmaz & Beycioğlu, 2017). Bu bağlamda okullardaki yapının kolaylaştırıcı ya da zorlayıcı türden olmasının okuldaki yönetim süreçlerini, yönetici-öğretmen ilişkilerini, öğrencilerin akademik ve sosyal

yaşantılarını, öğretmen davranışlarını ve performansını ve aynı zamanda okul-veli ilişkisini doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği ileri sürülebilir.

Kolaylaştırıcı örgüt yapısının yaygın olduğu okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin de istendik düzeyde olması beklenmektedir. Mesleki gelişimin yenilikçi öğretmen davranışlarının ortaya çıkmasında rol oynaması bu kavramın günümüzdeki önemini artırmaktadır. Çünkü içinde bulunduğumuz yüzyılda öğretmenlerin kendilerini sürekli ve hızlı şekilde geliştirmeleri, ortaya çıkan yeniliklere uyum sağlayabilmeleri beklenmektedir. Gelişmelerin gerisinde kalan bir öğretmenin performansı ve verimi düşük olmakta ve öğrenciler üzerinde yeteri kadar etki meydana getirememektedir. Ancak buna karşın yenilikçi öğretmen davranışları sergileyen öğretmenler, öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini geliştirme konusunda oldukça etkili olabilmektedir (Tura & Akbaşı, 2021).

Öğretmenlerin yenilikçi davranışları daha çok bilimsel ve teknolojik konulardaki becerileri, yeni fikirler ve öğretim teknikleri geliştirebilmeleri, mevcut bir sorunu ortadan kaldıracı çözüm bulma kapasiteleri ile ilgilidir (Çimen & Yücel, 2017). Eğitim örgütlerinde sürdürülebilir başarının ortaya çıkmasında yenilikçi öğretmen davranışlarının etkisinin olduğu muhakkaktır. Öğretmenlerin yenilikçi davranışları üzerinde pek çok faktörün etkisinden söz etmek mümkündür. Karip'e (1997) göre bu faktörleri politika etkenleri, ortamdaki kaynaklı etkenler olarak gruplamak mümkündür. Benzer şekilde Zennouche, Zhang ve Wang (2014) öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını bireysel ve örgütsel olmak üzere iki grupta ele almıştır.

Tura ve Akbaşı'ya (2021) göre öğretmenlerin yenilikçi davranışları üzerinde etkisi olduğu düşünülen faktörler içerisinde kişilik özellikleri ön plandadır. Merak, açıklık, risk alma, öğrenme stilleri gibi çeşitli kişilik özellikleri yenilikçiliği etkilemektedir. Diğer bir bireysel özellik ise motivasyondur. Okulda başarmaya, kapasite artırmaya ve geliştirmeye dönük motivasyonu güçlü öğretmenlerde yenilikçi davranışlar daha sık görülmektedir (Messmann & Mulder, 2011). Özyeterlik, bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliği, yaratıcılık ve problem çözme becerisi de yenilikçilik üzerindeki etkili bireysel faktörler içindedir.

Öğretmen yenilikçiliği üzerinde bireysel faktörler kadar örgütsel faktörler de etkilidir. Örgütün yapısı, yönetilme biçimi, örgüt içi iletişim gibi farklı etkenler öğretmenlerin öğretim performansları ve diğer özelliklerini etkilemektedir. Meslektaşlar arası dayanışma ve işbirliği, yöneticinin motive edici dili ve kolaylaştırıcı yönetim anlayışı, güven, liderlik biçimi, bürokratik faktörler, örgütteki dayanışma ve işbirliği kültürü, örgütünün pozitif iklimi gibi unsurlar örgütün yapısından kaynaklı faktörler içerisinde sayılabilir (Gray & Summers, 2016; Mitchell, 2018; Tura & Akbaşı, 2021).

Yenilikçi öğretmen davranışı sergileyen öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini daha iyi yönettiği, proaktif davranışlar gösterdiği (Pan vd., 2021) daha iyi bir öğretmen liderliği sergilediği (Kösterelioğlu & Demir, 2014) ve bu gelişime bağlı olarak da öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal gelişimlerini destekleyen daha iyi bir performans ortaya koyduğu görülmüştür. Yenilikçi öğretmenlerin öğrenmeye açık kişiler olduğu, derslerinde yenilikleri ve teknolojik imkânları kullanma konusunda istekli oldukları, risk alabildikleri, deneyime açık oldukları görülmüştür (Deniz, 2016). Yenilikçi öğretmenleri daha geleneksel yaklaşımları benimseyen öğretmenlerden ayırt eden en temel özelliklerden birisi de öğrenme çevikliğidir. Öğrenme çevikliği, hızlı düşünme, problemleri etrafı analiz edebilme, uyum sağlayabilme, zorlu ve farklı koşullar altında performans ortaya koyabilmek için yeni yeterlilikler elde etme olarak nitelenebilir (Canaslan & Güçlü, 2020).

Öğrenme çevikliği, bilişsel esneklik ve uyum sağlayabilme kapasitesi ile de bağlantılı bir kavramdır. Öğretmenlerin farklı çalışma şartları altında görevlerini yaparken bu şartlardan en iyi şekilde yararlanabilme konusunda ortaya koydukları performansları öğrenme çevikliği ile yakından ilgilidir. Aynı zamanda öğrenme çevikliğinin öğretmenlerin değişime ve yeniliğe açık olmaları ve performansları ile ilişkisi söz konusudur (Yazıcı, 2020). Günümüz dünyasında ihtiyaç duyulan öğretmen profili yenilikçi, tasarımcı, işbirliğine açık, güçlü öğrenen, yaratıcı, teknolojiye hakim, kolaylaştırıcı ve liderlik yönü güçlü olanlardır. Özellikle pek çok dijital platform için eğitsel / pedagojik içerik üretmeye yatkın öğretmenlerin öğrenme çevikliği daha gelişmiş olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenme çevikliği aynı zamanda öğretme performansını da etkilemektedir (Howard, 2017).

İlgili literatür incelendiğinde, kolaylaştırıcı okul yapısı, yenilikçi öğretmen davranışları ve öğrenme çevikliği ile ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı ve bu değişkenlerin farklı değişkenler ile birlikte ele alındığı görülmüştür. Ancak her üç değişkeni bir arada inceleyen bir çalışmaya yerli ve yabancı literatürde rastlanamamıştır. Kolaylaştırıcı okul yapısının pek çok örgütsel davranış ile ilişkisi literatürde ele alınmıştır. Alev'in (2019) bulguları kolaylaştırıcı okul yapısının örgütsel vatandaşlığı pozitif şekilde yordadığını göstermektedir. Yılmaz ve Beycioğlu'nun (2017) bulgularında da kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin rol fazlası davranış ortaya koymaya destek olduğunu göstermektedir.

Tepe'nin (2018) bulguları da kolaylaştırıcı okul yapısının akademik iyimserlik ve etkili okul oluşturmada pozitif etki meydana getirdiğini ortaya koymaktadır. Oldaç (2016) kolaylaştırıcı okul yapısının olduğu eğitim örgütlerinde öğretmen dayanışması ve işbirliğinin, akademik iyimserliğin ve öğrenci başarısının yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. Mitchell'in (2018) bulguları da bu yöndedir ve kolaylaştırıcı okul yapısının öğrenci başarısında

anamlı bir etki oluşturduğu görülmüştür. Yılmaz'ın (2018) bulguları ise kolaylaştırıcı okul yapısının  ğretmen liderliğini desteklediğini göstermiştir. Gray'e (2016) göre kolaylaştırıcı okul yapısı örgütlerde güveni artırmakta ve öğretmenlerin kolektif etkisini de çoğaltmaktadır. Kolaylaştırıcı okul yapısı, hem öğretmenler hem öğrenciler hem de diğer paydaşlar üzerinde olumlu sonuçlar ve etkiler meydana getirmektedir. Öğretmenlerin çeşitli örgütsel davranışlarını geliştirmede ve mesleki anlamdaki gelişimlerini desteklemede; öğrencilerin de kendi potansiyellerini kullanma ve tam öğrenme yaşayabilmelerinde önemli bir değişkendir. Sinden vd. (2004) kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin örgüte olan bağlılıklarını artırdığını ve örgütün geliştirilmesinde bunun oldukça önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir.

T re'nin (2019) bulgularında öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarının yüksek düzeyde olduğu ve yenilikçiliği destekleyen türde eğitim alan öğretmenlerin bu türden eğitim almayanlara göre daha yüksek düzeyde yenilikçi davranışlar sergilediğini ortaya koymaktadır. Yenilikçi  ğretmenler aynı zamanda araştırmacı öğretmenlerdir. Sadıç'ın (2019) bulguları da bunu doğrulamaktadır ve bireysel anlamda yenilikçi davranışları olan öğretmenlerin kendi alanlarında akademik araştırmalara ağırlık verdiği belirtilmiştir. Canbek ve İpek (2021) ise öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları üzerinde psikolojik güçlendirmeye ve işle bütünleşmeye dikkat çekmiş ve bu iki değişkenin etkisini dile getirmişlerdir.

Tura ve Akbaşlı (2021) yapmış oldukları ampirik çalışmada örgütsel zekânın öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerinde anlamlı etki meydana getirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin  ğrenme  evikliği ile mesleki performans arasında yakın ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bazı araştırma bulgularında yer almaktadır (Howard, 2017). Diğer ifadeyle öğrenen öğretmenlerin performansı daha yüksek olmaktadır ve bu durum da öğrenciye olumlu olarak yansımaktadır. Kaya'nın (2019) kapsamlı araştırmasında da öğretmenlerin öğrenme  evikliği ile  ğretmen kalitesi arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Cananaslan'ın (2022) bulgularında da okul kültürünün öğrenme çevikliğini yordadığı ortaya konulmaktadır. Kısacası literatürdeki çalışmalarda belirlenen üç değişkenin başka değişkenlerle olan ilişkilerinden söz edilmiş ancak her üç değişkenin kendi içerisindeki ilişkisine dair bir ampirik çalışmaya hem yerli literatürde hem de yabancı literatürde rastlanmamıştır. Bu  alışma ile literatürdeki bu boşluğun giderilmesi beklenmektedir.

Literatürdeki ampirik bulgulara bakıldığında öğretmenlerin öğrenme  evikliği üzerinde etkisi olduğu düşünülen farklı faktörlerden söz etmek mümkündür. Bunların bazıları arasında teknolojiyi öğrenebilme kapasitesi ve kültürü (Ghosh vd., 2021), dönüşümcü liderlik ve öğrenen  rg tler (Lim vd., 2017), liderin liderlik başarısı (Meuse, 2019), sürdürülebilir ve paylaşılan örgüt kültürü (Marjerison vd., 2022) sayılabilir.  ğrenme  evikliği ayrıca

öğretmenlerin kendisinden kaynaklanan faktörlerle, mesleki gelişime verdikleri önemle, okul yapısı ve liderlik ile de bağlantılı olabilir. Örneğin Özgenel ve Yazıcı'nın (2021) bulguları okul yöneticilerinin eğitim düzeyiyle yakından ilgilidir ve daha yüksek eğitilmiş okul yöneticilerinde daha yüksek öğrenme çevikliği vardır. Yine aynı araştırma bulguları kıdemli okul yöneticilerinde öğrenme çevikliğinin daha fazla olduğunu göstermektedir. Kaya ve Argon'un (2021) çalışmasında ortaya çıkan bulgular ise mesleki gelişim konusunda öğrenme istekliliği yüksek olan öğretmenlerin bu özelliklerinin öğrenme çevikliğini etkilediğini ortaya koymaktadır. Meuse'nin (2019) ortaya koyduğu bulgular ise güçlü liderlerin temel özellikleri arasında yüksek öğrenme çevikliğinin olduğunu göstermekte ve lider performansı ile öğrenme çevikliği arasında yüksek korelasyona dikkat çekmektedir. Okulun etkili bir öğrenme kültürüne sahip olması ve özellikle yönetsel konularda esneklik-kolaylık gösteren bir yapıya sahip olması da öğretmenlerin çeşitli mesleki ve kişisel özelliklerini güçlendirebilecek bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Kolaylaştırıcı okul yapısının ve bu kültürün hakim olduğu okullarda öğretmenlerin kendilerini yeni şeyler öğrenme konusunda daha motive ve istekli göreceği düşünülmektedir. Literatürde okulların bürokratik yapısının öğretmen profesyonelliğine ve liderliğine etkisi (Fidan & Beyhan, 2020; Yılmaz, 2018), kolaylaştırıcı okul yapısı ve örgütsel vatandaşlık (Alev, 2019), karar alma süreçlerine katılım (Çiftçi, 2019), okul etkililiği (Tepe, 2018), öğrenci başarısı (Oldaç, 2016), profesyonel öğrenme topluluğu olabilme (Şahin & Yenel, 2021), akademik iyimserlik (Boz & Saylık, 2021), örgütsel bağlılık (Sinden vd., 2004), yöneticiye güven (Gilmore, 2007) gibi değişkenlerle ilişkisine dair çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin yenilikçi davranışları ve öğrenme çevikliğine olan etkisine ve kolaylaştırıcı okul yapısının öğrenme çevikliğine olan etkisinde yenilikçi öğretmen davranışlarının aracılık rolüne ilişkin literatürde bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Okul yapısının öğretmenlerin yenilikçi davranışları ve öğrenme çevikliğine etkisi, eğitim yönetiminde mesleki yeterlilik ve liyakat kavramlarının önemini ortaya koymaktadır. Eğitim yönetimi alanında lisans veya lisansüstü akademik formasyona sahip olmadan yönetici pozisyonuna atanan bireylerin, yenilikçi eğitim uygulamalarını destekleme ve eğitimde kaliteyi artırma konusundaki yeterlilikleri tartışmaya açıktır. Eğitim Yönetimi bilim alanında akademik ve mesleki yeterliliğe sahip olmayan yöneticilerin okul yapısı ve işleyişi üzerindeki etkisi, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlar geliştirme kapasitelerini sınırlandırabilir ve bu durum eğitimde kalite ve yenilikçilik üzerinde olumsuz sonuçlara yol açabilir.

Türkiye gibi bürokratik yapının ağırlık kazandığı eğitim sistemlerinde, eğitim yöneticilerinin yetkinliği, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını teşvik etme ve destekleme noktasında hayati bir rol oynamaktadır. Örgütsel yapının okul yönetiminden bağımsız düşünülmesinin mümkün olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, okullarda sağlanan yönetsel destek ve okulun genel işleyişi, öğretmenlerin yenilikçilik ve çeviklik kapasitesini doğrudan etkilemektedir. Eğitim yönetimi alanında yeterli mesleki formasyona sahip olmayan bireylerin yönetici pozisyonunda bulunması, okul yapısının örgütsel açıdan ihtiyaç duyduğu değişim dinamiklerine ayak uydurma kapasitesini sınırlandırmaktadır. Bu bağlamda, yönetici liyakatinin eksikliği, yalnızca okulun yönetsel performansını değil, aynı zamanda eğitim kalitesini de zayıflatabilir.

Ayrıca, farklı yönetim modelleri bağlamında ele alındığında dahi, eğitim liderlerinin okul yapısı üzerindeki etkisinin inkâr edilemeyecek bir önemi bulunmaktadır. Modern ya da postmodern örgüt modellemeleri gibi çeşitli yönetim yaklaşımlarında eğitim liderlerinin yapısal dinamiklere yönelik stratejik etkisi göz ardı edilemez. Bu bağlamda, eğitimde reform ve yenilikçilik arayışları için eğitim yöneticilerinin alan bilgisine sahip, donanımlı ve mesleki yeterlilikle desteklenmiş bireyler olmaları gerekmektedir. Eğitim yönetimi alanında nitelikli ve liyakat sahibi yöneticilerin bulunması, eğitimde daha yenilikçi, esnek ve etkin yapılar oluşturulması açısından kaçınılmaz bir ihtiyaçtır. Dolayısıyla, eğitim yönetimi bilim alanında meslek temelli bir formasyon, okullarda hem yönetsel kaliteyi artırmak hem de öğretmenlerin yenilikçi ve çevik yaklaşımlarını destekleyici bir örgütsel kültür yaratmak için vazgeçilmez bir temel oluşturmaktadır.

Okullarda, merkezi ve bürokratik yapının ağırlıklı olduğu bir yönetim biçimi, öğretmenlerin inovatif düşüncelerini ortaya koyma isteğini sınırlandırabilir. Eğitim kurumlarında, karar alma süreçlerinde katılımcılığın düşük olması, öğretmenlerin mesleki tatmin ve bağlılık hislerini zayıflatmakta ve yenilikçi davranışlara karşı bir direnç oluşturmaktadır. Buna karşılık, daha kolaylaştırıcı bir okul yapısı, öğretmenlerin inisiyatif kullanmalarını teşvik ederek, eğitim-öğretim süreçlerinde yenilikçi yöntemleri uygulamaya yönelik cesaretlerini artırabilmektedir. Okul müdürlerinin veya yöneticilerinin, eğitim liderleri olarak, okulun genel yapısı üzerindeki etkisinin incelenmesi, mesleki gelişimlerini destekleyecek unsurları belirlemek açısından önem arz etmektedir.

Bu bağlamda, okul yapısının öğretmenlerin yenilikçilik potansiyelleri üzerindeki rolünü ele almak, Türkiye’de ve benzer sosyo-kültürel bağlamlara sahip eğitim sistemlerinde önemli bir gereksinimi ortaya koymaktadır. Eğitim örgütlerinde kolaylaştırıcı bir yapı ile çalışan okullarda meslek algısı ve motivasyonu yüksek öğretmenlerin yenilikçi davranışlarının

artacağı, aksine katı bir bürokratik yapının bu potansiyeli engelleyeceği varsayılmaktadır. Eğitim ve okul yönetiminde mesleki liyakat, bilinç ve bilinçli eğitim liderliği, okulların geleceği için büyük önem taşımaktadır ve bu konudaki eksiklikler, öğretmenlerin eğitim sürecine katılımlarını olumsuz etkileyen temel faktörler arasında yer almaktadır. Bu nedenle bu araştırma, okul yapısının öğretmen davranışları ve eğitimde başarı için yenilikçi yaklaşımlar üzerindeki etkilerini inceleyerek, eğitim yönetimi alanına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı okulların kolaylaştırıcı yapısının öğretmenlerin yenilikçi davranışlar ortaya koyabilmesinde ve öğrenme çevikliği üzerindeki etkisini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısına ilişkin algı düzeyleri, yenilikçi davranış ve öğrenme çevikliği düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin demografik değişkenleri (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okul türü, ilçe türü, mesleki kıdem, branş, öğrenci ve öğretmen sayısı) ile kolaylaştırıcı okul yapısı, yenilikçi davranış ve öğrenme çevikliği arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Kolaylaştırıcı okul yapısı, yenilikçi davranış ve öğrenme çevikliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Kolaylaştırıcı okul yapısı, öğrenme çevikliği üzerindeki etkisinde yenilikçi öğretmen davranışlarının aracılık rolü var mıdır?
5. Öğretmenlerin görüşlerine göre çalıştıkları okullardaki bürokratik yapının nitelikleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yaşamında karşılaştıkları hangi durumlar onların yenilikçi davranışlarını ve öğrenme çevikliğini desteklemekte veya zorlamaktadır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Bu araştırma, eğitim alanındaki paydaşların her biri için somut ve ölçülebilir yararlar sunma potansiyeline sahiptir. Bu araştırma, öncelikle okul yöneticileri için stratejik ve uygulamalı bir rehber niteliği taşımaktadır. Okul yapısının öğretmenlerin yenilikçi davranışları ve öğrenme çevikliği üzerindeki etkisini inceleyen çalışma, okul yönetiminde alınacak kararlarda önemli bir bilgi kaynağı olarak öne çıkabilir. Özellikle eğitim yönetimi disiplinine katkı sunarak, yöneticilerin okullarda yenilikçi bir öğretim ortamı oluşturmaya yönelik yaklaşımlar geliştirmelerine olanak tanıyabilir. Okul yöneticileri, araştırmanın bulgularını kullanarak okulun örgütsel yapısını ve iklimini daha verimli bir hale getirebilir; bu da

öğretmenlerin yenilikçi yöntemleri benimsemelerini teşvik edecek ve öğrencilerin akademik gelişimlerine dolaylı olarak katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, çalışma okul yöneticilerinin mesleki gelişim süreçlerine de katkıda bulunabilir ve onların okullarda daha etkili liderler olmalarına destek verebilir. Daha sonra ise öğretmenler için, araştırma yenilikçi öğretim stratejileri ve öğrenme yöntemlerinin geliştirilmesine yönelik daha iyi anlayışlar sunarak, sınıf içi etkileşimi artırabilir ve öğrenci başarısını destekleyebilir. Öğrenciler, bu araştırma, veri, bulgu ve sonuçlardan yarar sağlayarak daha ilgi çekici ve katılımcı bir öğrenme deneyimi yaşayabilir. Bu da onların motivasyonunu artırabilir ve daha iyi akademik sonuçlar elde etmelerine yardımcı olabilir. Veliler, çocuklarının eğitim sürecine daha fazla katılım sağlama ve onların gelişimini daha iyi izleme fırsatına sahip olabilirler. Ayrıca, bu araştırma eğitim yönetimi ve okul yönetimi açısından da büyük bir öneme sahiptir.

Okulların yönetimi, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme ortamlarını nasıl algıladıkları konusunda daha fazla içgörü sağlayabilir. Eğitim politikalarının şekillendirilmesi ve okul yönetimi uygulamalarının iyileştirilmesi konularında somut adımlar atılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, bu araştırma, eğitim örgütlerinin rekabetçi ve hızla değişen bir dünyada ayakta kalabilmeleri için kritik bir öneme sahiptir. Okulların, öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmeleri ve rekabet avantajlarını koruyabilmeleri için bu araştırmanın sonuçlarından yararlanabileceği söylenebilir.

Yenilikçi öğretim yaklaşımları ve öğrenme stratejilerinin benimsenmesi, okulun itibarını artırabilir ve ebeveynlerin, öğrencilerin ve toplumun güvenini kazanabilir. Bu da öğrenci kayıtlarının artması, finansal sürdürülebilirliğin sağlanması ve okulun daha geniş bir topluluk içinde daha etkili bir şekilde konumlanmasına yardımcı olabilir. Son olarak, bu araştırma aynı zamanda eğitim politikası oluşturucuları için de bir rehber niteliği taşımaktadır. Araştırmanın sonuçları, eğitim politikalarının saptanmasında ve uygulanmasında rehberlik edebilir. Eğitim sistemlerini daha verimli ve etkili bir hale getirebilmek için gerekli değişiklikleri belirlemeye yardımcı olabilir. Bu sayede geleceğin eğitim sistemi, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt veren, daha adil ve daha başarılı bir şekilde işleyen bir sistem olabilir.

Günümüzde eğitim sistemi, hızla değişen teknoloji ve toplumsal olgularla beklentiler nedeniyle sürekli olarak değişmektedir. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ve öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları da bu değişime ayak uydurmalıdır. Bu bağlamda, kolaylaştırıcı okul yapılarının öğretmenlerin yenilikçi davranışları ve öğrenme çevikliği üzerindeki etkisi önemli bir araştırma alanıdır. Bu tez, eğitimdeki bu değişim süreçlerini daha iyi anlama ve eğitimdeki yeniliklere nasıl daha etkili bir şekilde yanıt verilebileceğini araştırma ihtiyacına yanıt

vermektedir. Kolaylaştırıcı okul yapılarının öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını nasıl şekillendirdiği ve öğrenme çevikliğini nasıl artırabileceği, eğitim sisteminin geleceğini şekillendiren temel sorular arasındadır. Bu tez, eğitim alanındaki gelişmeleri daha iyi anlayarak, gelecekteki eğitim sisteminin daha etkili ve sürdürülebilir olmasına katkıda bulunabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma belirli bir zaman diliminde (2023-2024 eğitim-öğretim yılı) yürütülmüş kesitsel bir araştırmadır. Bu nedenle, bu araştırmanın sonuçları zaman ve bağlama özgü sınırlılıklar içermektedir.
- Bu araştırma sınırlı bir örnekleme (Denizli'nin merkez 3 ilçesinde çalışan öğretmenlere) dayanmaktadır. Araştırma sonuçları bu örnekleme dayalı olarak genelleştirilebilir, ancak daha geniş bir örnekleme yapılan çalışmaların sonuçlarına kıyasla daha sınırlıdır.

Varsayımlar

Bu araştırma bağlamında, veri toplama araçlarının belirlenen araştırma hedefleriyle uyumlu olduğu, katılan öğretmenlerin ölçme aracındaki ifadeleri doğru bir şekilde anladığı, verdikleri cevapların dürüst ve samimi olduğu, ve araştırma örnekleminin evreni temsil edebileceği kabul edilmektedir.

Terim ve Tanımlar

Kolaylaştırıcı Okul Yapısı: Öğretmenlerin görevlerini yaparken ve karşılaştıkları sorunları çözerken onlara yardımcı olmayı amaçlayan kural ve prosedürleri içeren bürokratik okul yapısıdır (Hoy ve Sweetland, 2001)

Öğrenme Çevikliği: Öğretmenlerin değişen eğitim koşullarına ve öğrenci ihtiyaçlarına hızlı ve etkili bir şekilde uyum sağlama yeteneğidir (Kaya, 2023).

Yenilikçi Davranış: Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde daha etkili ve verimli yöntemler geliştirmek ve uygulamak amacıyla yeni fikirler ve yöntemler kullanmalarıdır (Tura ve Akbaşlı, 2020)

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Kolaylaştırıcı Okul Yapısı

Örgüt yapısı, özellikle günümüzde bir örgütte görev ve sorumlulukların nasıl bölüneceği, yapılması gereken işlerin nasıl dağıtılacağı ve karar alma süreçlerinde hiyerarşinin-yetkinin nasıl kullanılacağı ve nasıl koordine edileceği ile ilgili kabul edilmiş düzeni ifade etmektedir (Robbins & Judge, 2013). Bursalıoğlu'na (2010) göre örgütün kendisi bir yapıdır ve bu yapının iyi kurulabilmesi ancak iyi bir modele dayanmasıyla mümkün hale gelmektedir. Örgütler ancak üyeleri tarafından meydana getirilen birer koalisyondur ve bu koalisyonun ortaya çıkmasında uzlaşma, uyma ve kontrol gerekmektedir. Tüm örgütlenmiş insan etkinliklerinde iş bölümü ve koordinasyonun yanı sıra uyum, denetim, standartlaştırma gibi alt alanlar vardır ve bunların toplamı örgütte yapıyı meydana getirir (Mintzberg, 2014). Mintzberg'e (2014) göre örgütlerin yapısı beş temel bileşenden meydana gelir. Bunlar stratejik üst yönetim, orta kademe, teknik yapı, destek personeli ve mal-hizmet üretim birimi şeklindedir. Bu birimler arasındaki uyum ve hiyerarşi örgütün genel yapısını ve işleyişini meydana getirmektedir. Bir örgütün yapısı amaçlara erişme konusunda ne kadar esnek ve kolaylaştırıcı bir işleyişe sahipse örgütün güçlenmesi ve amaçlarına erişmesi de o kadar mümkün olmaktadır.

Örgütlerin yapısını etkileyen bazı temel faktörlerden söz edilebilir. Bu faktörlerin bir kısmı örgütün kendi yapısıyla, iklimiyle ve ekosistemiyle ilgiliyken bir kısmı dışsal faktörler ve liderlik becerileri ile bağlantılıdır. Bu faktörlerin etkisiyle örgütlerde yapı ve ona bağlı olarak da davranışlar değişebilmektedir. Mintzberg'e (1991) göre bu faktörler arasında çevre önemli bir yere sahiptir. Çevresel koşullar örgütsel yapıyı etkilemektedir. Politik etkiler, genel ekonomik durum, sosyal-kültürel talepler, dış paydaşlar bu grup içerisinde yer almaktadır. Diğer önemli bir faktör ise kullanılan teknolojidir. Gelişen teknoloji uzmanlıkları ve örgütsel yapıyı etkilemekte, beraberinde çeşitli fırsatları ve tehditleri getirmektedir. Üçüncü faktör ise Mintzberg'e (1991) göre örgütün yaşı ve büyüklüğüdür. Örgütlerin yaşı arttıkça ve büyüdükçe farklı yapılaşmalar söz konusu olmakta, basit organik yapılardan bürokratik örgütlere geçişler olmaktadır. Dördüncü faktör ise güçtür. Dışarıdan fazlaca kontrol edile örgütlerde bürokratik yapı ortaya çıkmaktadır ve liderlerin ihtiyaç duyduğu ya da tercih ettiği güç biçimi de örgütü etkilemektedir.

Günümüz örgütlerinin işleyişinde işleri düzene sokmak için bürokrasiden yararlanılır. Okullar da büyük örgütler olarak bürokratik yapılara sahip yerlerdir. Okullarda yapılan işlerin zamanında ve uzmanlar tarafından gerçekleştirilmesi verimlilik açısından önemlidir (Erdoğan, 2012). Dolayısıyla okullardaki bürokratik işleyişin örgütün amaçları doğrultusunda düzgün işlemesi, işlerin yolunda gitmesi ve çalışanların örgütteki iş akışından memnun olmaları açısından önemlidir.

Bürokrasi, örgütlerde belirli bir rutin dahilinde işlerin prosedüre uygun şekilde gerçekleştirilmesini öngörmektedir. Bürokrasinin işleri kolaylaştırmak ve hızlandırmak için kullanılması örgütlerin yararına sonuç üretirken çalışanların aşırı kontrolü ya da bir tür baskı aracı amacıyla kullanılması ise örgütlere yarar yerine zarar vermektedir (Öngel, 2019). Okullar, formal yanı bulunan bürokratik örgütlerdir ve bürokratik örgütlerde hiyerarşi, iş bölümü, uzmanlık, kurallar ve yetkiler bulunur. Ancak bürokrasinin tüm bu formal bileşenleri okullardaki işleri kolaylaştırmak ve hızlandırmak için bulunmaktadır ve aynı zamanda hizmet alan-hizmet veren tüm paydaşlar için örgütün bir değer üretmesi anlamına gelmektedir.

Özellikle büyük yapılı ve insan kaynağının fazla olduğu okullarda bürokrasi, örgütün işleyişi daha fazla bürokratik olmaktadır. İşlerin belirli bir hiyerarşi içerisinde yapılmaması bu türden okullarda zaman zaman karmaşanın ortaya çıkmasına yol açabilmektedir ve bürokratik kurallarla birlikte prosedür kişisel görüşlerden çok ilkeleri ön plana çıkarmaktadır. Böylece örgütlerde bir devamlılık da ortaya çıkmaktadır (Madan, 2014). Şekil 1’de okul bürokrasisinin literatürde yer alan bir tipolojisini görmek mümkündür:

Şekil 1. Okul Bürokrasisinin Tipolojisi

Kolaylaştırıcı	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	Kurallara Bağlı Bürokrasi
Kolaylaştırıcı		
Engelleyici	Hiyerarşik Bürokrasi	Engelleyici Bürokrasi

Kaynak: Hoy ve Sweetland, 2001, s.302

Yüksek düzeyde merkezileşmiş örgütlerde kararlar sadece bir veya birkaç kişi tarafından alınırken genellikle düşük özerklik söz konusudur. Merkezileşmenin düşük olduğu örgütlerde ise güven ve işbirliğinin yanı sıra çözüm odaklı yaklaşım ve özerklik vardır (Bozkuş

vd., 2019). Yukarıdaki tipolojiden başka olarak literatürde okul ve örgüt bürokrasisini Hoy ve Miskel (2013), bazı sınıflamalar altında toplamışlardır. Bu sınıflamalara bakıldığında Weberyen (yüksek bürokrasi + yüksek profesyonellik) ilk sırada yer almaktadır. İkinci kategoride Profesyonel (Düşük bürokrasi + yüksek profesyonellik) yer alırken üçüncü kategoride Otoriter (yüksek bürokrasi+düşük profesyonellik) ve son sırada ise Kaotik (düşük bürokrasi + düşük profesyonellik) gelmektedir.

Literatüre bakıldığında örgütlerdeki bürokratik işleyişin kolaylaştırıcı ve engelleyici olmak üzere iki kategoride ele alındığı görülmektedir. Engelleyici bürokraside bir örgütteki çalışanların davranışları üzerinde otokratik ve katı kurallar uygulanır ve kurallara uymayanları cezalandırma eğilimi vardır. Kolaylaştırıcı yapının ya da kolaylaştırıcı bürokrasinin olduğu örgütlerde ise işleri engellemek yerine kolaylaştırmak, yol açmak, yol göstermek ve sorunların çözümü için alternatifler oluşturmak söz konusudur. Yani kolaylaştırıcı yapıda yöneticiler, astlara rehberlik eder ve işleri hafifletir (Hirschhorn, 1997; Hoy & Miskel, 2012). Bürokratik okul yapısında zorlaştırıcı bürokrasinin uygulanması, günümüz eğitim sistemi içerisinde ihtiyaçları karşılamamakta ve okulda güven ve iletişimi de ortadan kaldırmaktadır (Hoy & Sweetland, 2001). Oysa ki kolaylaştırıcı yapının olduğu okullarda öğretmenler kendilerini mesleki açıdan geliştirmekte ve güçlendirmekte, çatışma azalmakta, işbirliği artmakta, güven düzeyi yükselmekte, örgütsel amaçlara daha sıkı bir bağlılık yaşanmaktadır (Özer & Dönmez, 2013; Weick & Sutcliffe, 2001). Bu sayede okullarda daha olumlu ve istendik bir yapının ortaya çıkması mümkün olmaktadır. Ayrıca kolaylaştırıcı okul yapısı çalışanların yeteneklerinin geliştirilmesinde de fırsat sunmaktadır (Hoy & Sweetland, 2001).

Kolaylaştırıcı okul yapısının hâkim olduğu eğitim örgütlerinde yönetsel birtakım kolaylıklar söz konusudur. Öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları bürokratik ya da yönetsel sorunlar karşısında çözüm odaklı bir tutum sergilenir ve bu tür okullarda öğretmen-yönetici işbirliğine daha çok rastlanır. Tam tersi olan ve engelleyici yapının yaygın olduğu okullarda ise daha katı kurallar ve otoriter bir anlayış kendini göstermektedir (Alev, 2019). Kimi okullardaki bürokratik ve esnek olmayan uygulamalar güncel ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalabilmektedir (Murphy, 2013). Okullarda kolaylaştırıcı örgüt yapısının ve anlayışının yaygın olması ise etkileşim, iletişim, işbirliği ve güven gibi değerlerin de yaygınlaşmasına yardımcı olmaktadır (How & Sweetland, 2001). Hoy ve Miskel'e göre okul yapısının destekleyici yani kolaylaştırıcı ve engelleyici yönlerine ilişkin ortaya çıkan bazı farklılıklar Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. *Hoy ve Miskel'e Göre Okul Yapısının İki Farklı Tipi*

	Destekleyici Yapı	Engelleyici Yapı
Biçimlendirme	Esnek kurallar ve prosedürleri destekler	Katı kurallar ve prosedürleri destekler
	Problemleri öğrenme fırsatı olarak görür	Problemleri tehdit olarak görür
	Değerlerde farklılığa saygı	Görüş birliği ister
	Girişimi destekler	Hataları cezalandırır
	Güven verir	Şüphelidir
Merkezileşme	Problem çözmeyi kolaylaştırır	İtaat ister
	İşbirliğini destekler	Kontrol sağlar
	Açıklığı destekler	Güvensizliği besler
	Öğretmeni cezalandırır	Öğretmeni korur
	Yenilikleri destekler	Değişmeyi istemez
Süreç	İşbirliği arar	Otokratik kurallarla yönetir
	Birlikte karar verme	Tek taraflı karar
Bağlam	Problem çözme	İtaate zorlama
	Öğretmenin güveni	Öğretmenin güvensizliği
	Doğruluk ve gerçeklik	Gerçekliği saklama ve aldatma
	Kaynaşma	Kargaşa
	Öğretmenin güçlülük hissi	Öğretmenin güçsüzlük hissi

Kaynak: Hoy ve Miskel, 2012, s.105

Kolaylaştırıcı okul yapısı okullardaki örgütsel süreçlerin kalitesini de yükselten bir etkiye sahiptir (Sinden, 2002). Ayrıca rol çatışmalarının veya bireylerin kendi aralarında çatışmalarının da önüne geçilmesi, yönetici ve yöneten arasındaki empati ve güveni güçlendirmesi bakımında da önemli bir işleve sahiptir (Öngel, 2019). Okullar, diğer bazı örgütlerden ayrı olarak pek çok farklılığın ve dinamik unsurun bir arada olduğu örgütlerdir ve bu tip örgütlerde katı ve engelleyici yapının kurulması amaçlardan uzaklaşmaya yol açabilir. Bundan dolayı da öğrenci ve öğretmenin yararına olacak şekilde yapının kolaylaştırıcı şekilde tasarlanması ve işletilmesi gerekmektedir (Hoy & Sweetland, 2004).

Günümüzde çağdaş okul yöneticilerinin rollerini tanımlarken kullanılan özellikleri arasında kolaylaştırıcı olmaları, rehberlik etmeleri ve ilişki geliştirmeleri sayılmaktadır (Balyer, 2012). İşleri kolaylaştıran ve yönettiği okulun yapısını bu kültür ve anlayış üzerine kuran bir yöneticinin olduğu okullarda öğretmenlerin daha iyi bir mesleki performans sergilemesi beklenir. Okulların bürokratik yapısı kolaylaştırıcı olduğunda öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri bundan olumlu etkilenmektedir (Fidan & Beyhan, 2020). Kolaylaştırıcı okul yapısı, öğretmenlerde pek çok mesleki özelliği geliştirmekte, öğretmenlerin okullarda daha iyi bir performans ile çalışmalarına da yardımcı olmaktadır. Tam tersine, engelleyici okul yapısında korku, baskı, ceza, iletişimsizlik, otokrasi, kontrol, öğretmenlerin güçsüzleştirilmesi söz konusudur (Hoy, 2003).

Kolaylaştırıcı Liderlik

Roger Schwartz, bilgi çalışmasıyla karakterize edilen günümüzün iş ortamına en uygun olduğunu düşündüğü bir liderlik tarzı olan kolaylaştırıcı liderlik konusundaki çalışmalarıyla en çok tanınan yazarlardan biridir. Schwartz (1996), kolaylaştırıcı bir liderin temel rolünü, ekibin bir bütün olarak daha etkili hale gelmesine yardımcı olmak olarak tanımlamaktadır. Odak, bir kez daha, bireysel lider üzerinde değil, tüm örgüt üzerindedir. Kolaylaştırıcı liderin örgütün daha verimli olmasına yardım etme şekli, açık, özgür ve dürüst diyalog yoluyla gerçekleştirilen gelişmiş problem çözme şeklindedir. Schwartz (1996), herhangi bir kolaylaştırıcı lider için gerekli olan üç ana yol gösterici değer belirlemiştir. Bunlar geçerli bilgi, özgür ve bilinçli seçim ve iç taahhüttür. Belirli bir sorunla ilgili tüm gerçekler, karar vermeye dahil olan tüm organizasyon üyelerine sağlanmalıdır, bu çalışanlara bu bilgiler üzerinde özgür ve etkilenecek bir şekilde hareket etme fırsatı verilmelidir ve bu süreç boyunca odaklanma ihtiyacı vardır. Kararları zorlama yoluyla değil, taahhüt yoluyla yürütme konusunda olmak (Schwartz, 1996).

Schwartz'ın kolaylaştırıcı liderlik tartışması, güçlü bir hizmetkârlık temasına sahiptir. Kolaylaştırıcı liderlerin birincil amacı, kendi güç tabanlarını genişletmek değil, örgütlerine hizmet etme arzusudur. Dolayısıyla hizmet etme düşüncesi merkezi liderlik teması olarak gücün yerini almaktır. Hizmetkâr liderler, dinleme, farkındalık, empati, yönetim ve ikna gibi birçok özelliği istemektedir (Russell vd., 2002). Hizmetkâr liderliğin örgüt kültürü, çalışanların tutum ve iş davranışları ve son olarak da örgütsel performans üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenmektedir (Russell vd., 2002). Fran Rees, kolaylaştırıcı liderlik konusundaki çalışmalarıyla tanınan başka bir araştırmacıdır. Rees (1998; akt. Rabie, 2013), kolaylaştırmanın bir liderin vizyon, kararlılık, empati ve yetkilendirmeyi birleştirme becerisinden geldiğini belirtir. Kolaylaştırma, liderliğe yönelik bir yaklaşım türü olarak görülebilir. Diğer yaklaşımlar ikna ve işbirliğini içerir. Reese'e göre kolaylaştırıcı liderliğin önemli ilkesi, liderlerin yetki vermesi, koordine etmesi ve elverişli örgütsel ortamlar yaratmak için çalışması, ancak kendileri için yapabileceklerini çalışanlar için yapmamaları gerçeğiyle ilgilidir (Rees, 1998; akt. Rabie, 2013). Kolaylaştıran liderler, grubun kendilerine ve uzmanlıklarına bağımlı olduğu boyutu azaltmaya çalışır ve grup üyeleri arasında ortak bir sorumluluk ve başarı duygusu geliştirir (Bloom, 2004). Bu nedenle kolaylaştırıcı liderler, ne yapacaklarını söylemeden çalışanları doğru yöne iterler; kontrol etmeden yönetirler.

Kolaylaştırıcı liderlik fikri, yönetim literatüründeki odağın öğrenen örgütlere kaymasından bu yana özellikle popüler hale gelmiştir. Bilgi çağında, üstün örgütsel performans öncelikle daha hızlı öğrenmeye bağlıdır ve liderler bu konuda önemli bir destekleyici rol

oynamaktadır. Endüstriyel çağda liderlerin her ne pahasına olursa olsun kontrol ve verimlilik için liderlik etmesi beklenirken, bugünün bilgi çağının sorumluluk, uyum sağlama ve öğrenme için liderlik etmesi gerekmektedir (Uhl-Bien vd., 2007). Öğrenen örgütler organik ve oldukça esnektir ve uyarlanabilir; rekabet avantajları, diğer kuruluşlardan daha hızlı fırsatlardan yararlanabilmeleridir (Van Den Eede vd., 2004). Öğrenen örgütler daha çok adhokrasi ile ilişkilendirilse de burada roller oldukça uzmanlaşmıştır, gayri resmi ve organizasyonel biçim matris benzeridir, birçok bilim insanı bu organizasyonlarda liderlerin rolünü araştırmıştır. Öğrenen örgütlerde liderlik bir kez daha paylaşılr ve tüm organizasyon seviyelerinde mevcut olmalıdır. Bu liderliğin çoğalmasını sağlamak, daha üst düzey pozisyonlardaki bireylerin veya yöneticilerin sorumluluğundadır. Diğer önemli liderlik rolleri arasında zor sorular sorarak öğrenmeyi kolaylaştırmak, destek ve cesaretlendirme yoluyla diğer üyelerin potansiyellerinin kilidini açmak ve öz değerlendirme dahil eleştirel düşünme yer alır (Rushmer vd., 2004).

Kolaylaştırıcı liderliğin bilgiyi destekleyen bir kültürü şekillendirmede önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlamda kültür, örgütlerdeki amaçları, stratejik hedefleri, inanç sistemini, varsayımları ve doğal kabul edilen rutinleri kapsar (De Tienne vd., 2004). Lee ve Choi'ye (2003) göre, bilgi yönetimi söz konusu olduğunda örgüt kültürü en önemli kolaylaştırıcı role sahip faktörler arasındadır. Birçok araştırmacı, bilginin yaratılmasına ve paylaşılmasına elverişli bir kültürün geliştirilmesinde liderliğin önemine özel atıfta bulunarak, bilgi yönetimi faaliyetlerinin kolaylaştırılmasında liderliğin oynadığı kritik role işaret etmiştir. Bu tür bir kültür, güvenmek, öğrenmek ve bağlanmak olarak tanımlanmıştır. Güvenle liderlik etmek, ikna etmek ve etkileşimli diyalog, bu kültürel iklimin teşvik edilebileceği yollar arasındadır (Ribiere & Sitar, 2003).

Yenilikçi Davranış ve Örgütler

Yenilik, sosyal, kültürel ve yönetsel ortamlarda yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanması ve bilginin faydaya dönüştürülmesi anlamına gelmektedir (Cansız, 2013). Yenilikçilik literatürde yeni bir yöntem uygulamak için ortaya konan yaratıcı süreçler olarak tanımlamaktadır ve bu yenilik bir fikir, ürün ya da örgütsel yöntem şeklinde gerçekleşebilir (Agostini, 2016). Yenilikçi davranış, en yalın tanımıyla kişinin yeni ve yararlı, özgün ve orijinal fikirleri ve ürünleri iş hayatına dahil etmeyi amaçlayan davranışları olarak nitelenebilir (Farr ve Ford, 1990; akt. Turan, 2021). Yenilikçi davranışlar bireye yada örgüte faydalı bir düşüncenin ya da özgün bir uygulamanın ortaya çıkmasından uygulanmasına ve oradan da sonuçlarının gözlemlenmesine kadar geçen süreci de kapsamakta ve ifade etmektedir. Dolayısıyla örgütlerde hedeflere erişimde, rekabet avantajını elde tutmada yeni fikirlere ve uygulamalara günümüzde her zamankinden daha fazla ihtiyaç bulunmaktadır. Bu durum örgütlerde yenilikçi fikir ve

uygulamalara örgütlerin daha fazla zaman ve enerji harcaması anlamına gelmektedir. Örgütlerin içinde ve dışında meydana gelen değişimler örgütleri çeşitli şekillerde yenilikçi uygulamaları kullanmaya zorlamaktadır. Güncel ihtiyaçlara karşılık vermesi için örgütlerde yenilikçi davranışlar ve uygulamalar önemli olmakla birlikte özellikle insan ve hizmet kavramlarının ağır bastığı örgütlerde bu kavram kendini daha çok hissettirmektedir (Birinci, 2018). Yenilikçi ürün ve hizmetlerin geliştirilmesi, yenilikçi süreçlerin ortaya çıkartılması örgütlerde ancak yapısal bazı düzenlemelerde mümkün olmaktadır ve yenilikçi ve dönüşümcü liderlik davranışının olduğu örgütlerde yenilikçi uygulamalar söz konusu olmaktadır (Özteber, 2021). Örgütlerde yenilikçi yaklaşımların istenilen şekilde gerçekleşmesi ve başarılı olabilmesi için liderlik kadar örgütün ikliminin buna uygun olması gerekmektedir (Koçak & Temiz, 2016). Destekleyici bir örgüt iklimi, yenilikçi davranış ve fikirlerin ortaya çıkmasında son derece önemli bir yer tutmaktadır. Yenilikçi fikirler ve yaratıcı uygulamalar bunları besleyen bir örgüt ekosisteminde ortaya çıkar ve yaratıcı bireylerin fikir alışverişinde bulunması, vizyon paylaşması, proje geliştirmesi yenilikçiliği geliştirmektedir (Mongelli & Rullani, 2017). Örgütlerin başarılı olmasında yenilikçilik kültürünün önemli bir etkisi vardır. Yeniliği destekleyen kültürün olduğu örgütlerde kapasite kullanımı da fazladır ve yenilikçilik kapasitesi örgütlerin performansını etkilemektedir.

Yukl'a (2018) göre öğrenen örgüt olmakla yenilikçi olmak arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Bütün örgütler öğrenmekle birlikte bazı örgütler bunu diğerlerinden daha hızlı ve etkili şekilde gerçekleştirirler. Bu türden örgütlerde öğrenme, yenilik, esneklik ve inisiyatif daha fazla kendini göstermektedir. Yine bu türden örgütlerde öğrenmeye fazlaca kaynak ayrılır, kaynağa-bilgiye ihtiyaç duyanlar için bu süreç son derece kolaydır. Ancak değişime ve dönüşüme dirençli liderlerin olduğu örgütlerde yenilikçi davranış ya da öğrenme pek sık görülmez. Yukl (2018) örgütlerde yeniliğin ortaya çıkabilmesi için ve bunun yanında etkili öğrenmenin gerçekleşmesinde bazı faktörlere dikkat çekmektedir:

Yetenekli ve yaratıcı insanların işe alınması: Bu sayede hedeflerin gerçekleştirilmesinde inovatif yolları ortaya çıkarmak mümkün olmaktadır.

- *Esnekliğin ve yeniliğin takdir edilmesi:* Bu sayede insanlarda ve örgütlerde öğrenme kapasitesi artacaktır.
- *Liderlerin birey ve takım düzeyinde öğrenmeyi teşvik etmesi:* Öğrenmeyi destekleyen bir lider davranışı örgütün yeniliği desteklemesi anlamına gelecektir. Bu sayede hem bireylere hem örgüte iş yapmanın farklı yollarını bulma konusunda cesaret gelecektir.

- *İnsanların zihinsel modellerini geliştirmesine yardım etmek:* Liderlerin, insanların sorunların kaynağına ve performanslarına ilişkin zihinsel modelleri değiştirmesi konusundaki teşviğini ifade etmektedir.

Yenilikçi örgütler değişimin sürekli olduğu yerlerdir ve problemlere alternatif çözümler bu tür örgütlerde daha fazla üretilir (Su, 2019). Örgütlerde yenilikçi ürün ve davranışlar çoğunlukla bir ihtiyacın ortaya çıkmasıyla meydana gelmektedir. Ortaya çıkan rekabet şartları, diğer örgütlerin gerçekleştirmiş olduğu yenilikçi davranışlara bağlı olarak ortaya çıkan ayakta kalabilme durumu, yeni bir bakış açısı ile süreç yönetiminde öncü olma gereksinimi ve teknoloji örgütlerde yeniliklerin ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir (Özay, 2020). Yenilikçi davranışların ya da ürünlerin ortaya çıkmasında birkaç aşama söz konusu olmaktadır. Bunlar sırasıyla Eren'e göre (1976; akt. Özay, 2020) şöyledir:

Fikrin Ortaya Çıkması: Örgütün içinde veya dışındaki faktörlerin etkisiyle değişime duyulan ihtiyacın açığa çıkmasını ifade etmektedir.

Fikirlerin Çeşitlendirilmesi ve Seçilmesi: Örgütün ihtiyaç duyduğu yenilikçi davranış ve ürünler için beyin fırtınası gibi görüş alışverişlerinin yapılmasıdır.

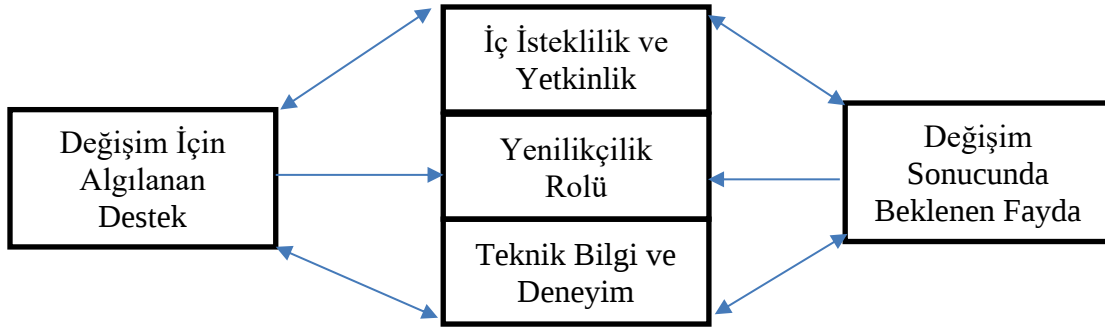
Kavram Oluşturma: Geliştirilen fikrin, paydaşlar tarafından başlangıç reaksiyonlarının ölçülmesidir.

Pilot Uygulama: Örgütsel süreçler içerisinde yenilikçi fikir ya da ürünün denenmesi sürecini ifade etmektedir. Uzkurt (2008), örgütlerde yeniliklerin birtakım özelliklerinden söz etmektedir. Buna göre örgütlerde yenilik;

- **Süreçtir:** Birbirine bağlı aşamalardan oluşur.
- **Süreklidir:** Tek seferde olup biten bir olgu değildir, devamlıdır.
- **En Önemli Rekabet Aracıdır:** Varlığını koruyabilmek için örgütlerin yenilikçi davranması kaçınılmazdır.
- **Problem Çözme Sürecidir:** Bireyler ve örgütler açısından belirli problemlerin ortadan kaldırılması anlamına gelmektedir.
- **Yaşam Kalitesini Artırır:** Yenilikler örgütlerde hem refahı hem de yaşam kalitesini yükseltmektedir.
- **Ekonomik ve Sosyal Fayda Sunar:** Ortaya çıkan yeni fikirler örgütlere ve bireylere hem ekonomik hem de sosyal açıdan katkı sağlar.
- **Yenilikler Onları Destekleyen Kültürel Ortamın Ürünüdür:** Uygun ortamın olduğu yerlerde yenilik ortaya çıkar. Örgütlerde örgütsel yenilik kadar bireysel yenilikçilik de

önemlidir. Şekil 2’de bireysel yenilikçiliğin örgütlerdeki döngüsünü görmek mümkündür:

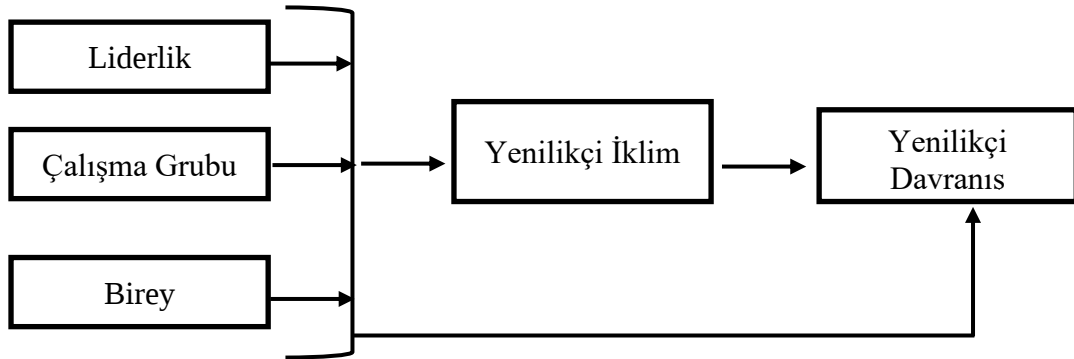
Şekil 2. Bireysel Yenilikçilik Döngüsü



Kaynak: Özçer, 2005, s.53

Örgütlerde yenilikçi bireysel davranışlar yaratıcı düşünce bireyler problemleri fark etmesi ile ve bunlara yaratıcı çözüm önerileri ya da fikirler üretmeye çabalaması ile başlar. Daha sonra ise yaratıcı-yenilikçi fikri için destek arar ya da destekleri artırmak ister. Sonra ise uygulamaya geçer. De Jong ve Den Hartog (2010) ise örgütlerde yenilikçi davranışlar için dört faktörlü bir tasnif kullanmıştır. Bu tasnife göre ilk kategoride “Fırsatların Araştırılması” yer almaktadır. Birey bu aşamada yeni bir şeyin hayata geçirilmesi için arayış içindedir, fırsatlarının bilir ve tanır, kullanacağı kaynaklardan haberdar olur. İkinci kategoride ise “Fikir Üretme” vardır. Problemi ortadan kaldırmak için ve mevcudu iyileştirmek adına birey yaratıcı-yenilikçi düşünceler ortaya koyar. Üçüncü kategoride “Fikirleri Savunma” yer almaktadır. Üretilen fikirlerin getireceği faydaları ve katkıları potansiyel paydaşlara kabul ettirir. Son kategoride ise “Fikirleri Uygulama” yer almaktadır ve yenilikçi fikirler imkânlar ölçüsünce uygulanır. Scott ve Bruce’un (1994; akt. Özkan, 2016:74) bireysel yenilikçilik süreci modeli Şekil 3’te gösterilmiştir:

Şekil 3. Bireysel Yenilikçilik Modeli



Kaynak: Özkan, 2016:74

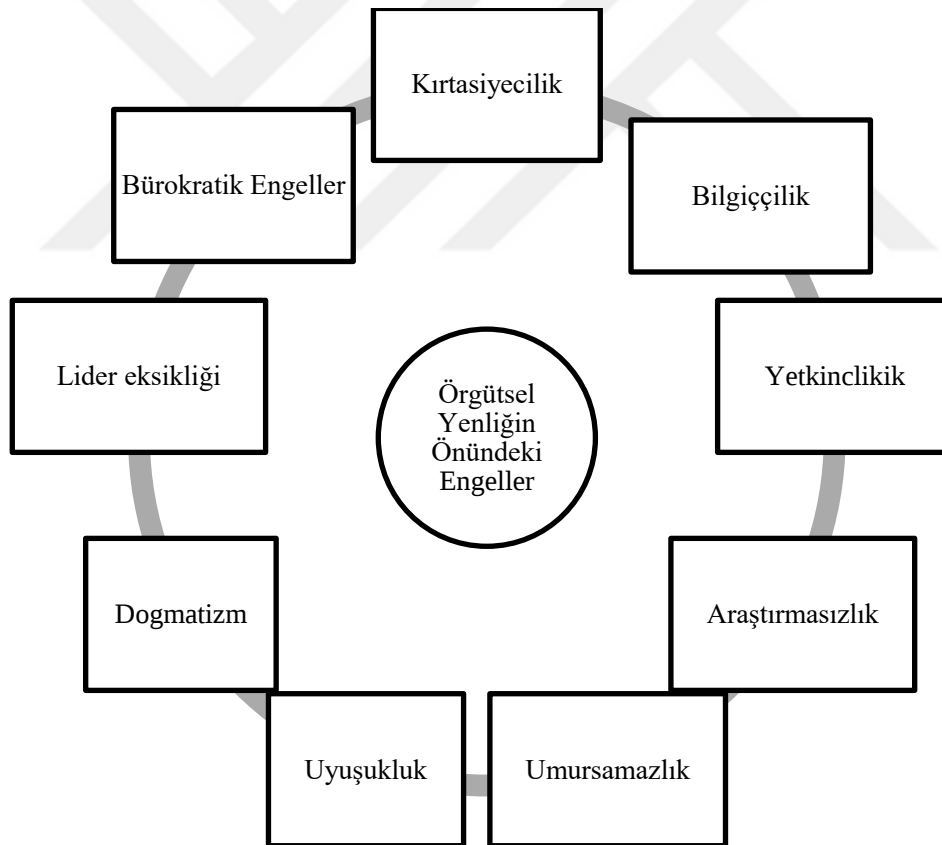
Yenilikçi davranışların ortaya çıkması ve desteklenmesi uzun vadede rekabet avantajını elde bulundurmada ve örgütün başarısını artırmada önemli bir faktör olarak öne çıkabilir.

Yenilikçi fikirler, yenilikçi uygulamalar ve ürünler örgütlerde motivasyon ve canlılık için de önemli bir değerdir (Gezer, 2019; Sözer, 2006). Yenilikçi davranışlar ya da düşünceler örgütlerin ileriye dönük vizyonlarının ortaya çıkmasında da katkı sunabilecek potansiyele sahiptir. Çünkü vizyon gelecekle ilgilidir ve gelecekteki muhtemel durumlar yenilikçilikle beslenen davranışlar gerektirmektedir. Bunun yanında örgütlerde kalitenin artırılmasında, güvenilirliğin güçlendirilmesinde yenilikçi davranışlara ve ürünlere ihtiyaç duyulmaktadır çünkü bu durum verimi de yükseltmektedir (Prahalad & Krishnan, 2008).

Örgütlerde Yenilikçi Yaklaşımları Engelleyen Faktörler

Bazı örgütlerde yenilikçi davranışların önünde çeşitli engeller olabilmektedir. Bu engellerin bir kısmı örgütün dışındaki durum ve paydaşlarla ilgili olabildiği gibi kimisi de örgütün içindeki durum ve paydaşlarla ilgili olabilmektedir. Başaran'a (2004, s.213) göre örgütlerin yenilikçi davranışlarının önündeki bir dizi engel Şekil 4'te gösterilmiştir:

Şekil 4.Örgütlerdeki Yenilikçi Davranışlar Önündeki Bazı Engeller



Araştırmazlık: Yenilik için gereken araştırmaları yapmamak, çeşitli eylemlerde bulunmamaktır.

Dogmatizm: Eleştiriye, tartışmaya kapalı olmaktır. Bilimsel gerçeklerle bağlantılı olmayan kalıp yargılara inanmaktır.

Yetkincilik: Mükemmeliyetçi yaklaşımlar bazen lider tarafından sıklıkla yapılmakta ve işgörenlerin en yetkin kişiler olması beklentisi çeşitli hataları beraberinde getirebilmektedir.

Uyuşukluk: Çeşitli faktörlerden dolayı içine girilen örgütsel rehaveti ifade etmektedir.

Umursamazlık: Çevrede ve dışarıda olup biten gelişmeler karşısındaki umursamaz yönetsel tavırları ifade etmektedir.

Lider Eksikliği: Örgütsel yeniliği destekleyecek türde bir liderin olmamasını ifade etmektedir.

Bilgiççilik: Her şeyi bildiğini düşünen bir yönetsel anlayışı temsil etmektedir. Bu düşünce biçimi etrafta olup bitenleri görmemeye engel olmaktadır.

Bürokratik Engeller: Mevcut durumu muhafaza etmek isteyen, tutucu bürokratik anlayışı ifade etmektedir.

Kırtasiyecilik: Örgütlerde gereksiz belgelerin artması, geçmiş gereksiz uygulamaların tekrar edilmesiyle enerjinin boşa harcanmasıdır.

Öğretmenlerin Yenilikçi Davranışları

Yenilikçilik kavramı, bireyin ortaya çıkan yeni fikirleri diğerlerinden daha önce benimsemesi ve uygulaması olarak ifade edilmektedir (Rogers, 1995). Yenilikçi bireyler, risk alabilen, yeni fikirleri denemekte istekli, girişimci, sosyal yönü güçlü, iletişimi ve teknolojiyi iyi kullanan, merak düzeyi yüksek ve öğrenmeye açık kişilerdir (Kılıçer, 2011; Saraç, 2019). Günümüzde etkili öğretmen tanımının içerisinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanan, tasarımcı, bireysel farklılıkları gözetken, alanıyla ilgili gelişmeleri takip eden, içerik üretebilen, yeniliklere açık ve yenilikleri kullanan öğretmenler girmektedir. Yeniliklere karşı öncelikle bir direnç ve tepkisel yaklaşım söz konusu olsa da yenilikçi öğretmen özelliklerine sahip kişilerin bu konuda öncü oldukları ve yenilikleri benimsedikleri görülmektedir (Yoz & Kara, 2021).

Yenilikçi öğretmen davranışlarına sahip öğretmenlerin aynı zamanda öğretim konusunda sergilediği performansın daha kapsayıcı bir tarafı olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerinin güçlendirilmesinde yenilikçi davranışları olan öğretmenlerin oldukça önemli olduğu görülmektedir ve bu davranışlara sahip öğretmenlerin öğrenciler tarafından daha çok sevildiği ve desteklendiği görülmektedir (Gurbetoğlu & Tomakin, 2011). Öğretmeni özgün ve değerli kılan da kendisine has yenilikçi düşünceleri ve metodu olan kişiler olmasıdır. Bu niteliğe sahip öğretmenlerin öğrenciler üzerinde de büyük etkisi olabilmektedir.

Öğretmenlerin yenilikçi davranış sergilemeleri sürekli öğrenmeyi kendilerine bir mesleki prensip olarak benimsemeleri ile ilişkilidir (Kılıç, 2015; Tura & Akbaşlı, 2021). Sürekli öğrenme kültürü ya da hayat boyu öğrenme olarak adlandırılan durum kişilerin hayatının her anında öğrenmeye açık olmaları ve öğrenme için kendilerini motive etmeleri ile ilgili bir durumdur. Sürekli öğrenme ya da hayat boyu öğrenme öğretmenlerin değişen ve gelişen durumlar karşısında kendilerini ve bilgi-becerilerini güncellemeleri demektir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yenilikçi öğretmenlere ilişkin yapılan nitelemelere göre aşağıdaki bazı maddelerin sıralandığı görülmektedir (Öztürk, 2015, s.27):

- Öğrenme ve öğretme konusunda tutkulu
- Bilişim teknolojilerini iyi kullanan
- Mesleki bilgi ve becerilerini güncelleyen
- Vizyon sahibi
- Risk alabilen, inisiyatif sahibi
- Yeni fikirlere açık
- Meslektaşlarının deneyimlerinden ve eleştirilerinden yararlanan öğretmenler.

Sıralanan maddelere pek çok özelliği daha eklemek mümkün olabilir. Ancak yenilikçi öğretmenlerin özellikle sınıf içindeki uygulamalara doğrudan katkısı olacak özellikleri ile daha yenilikçi özellikler gösterdiği söylenebilir. Yenilikçi öğretmen davranışlarının ortaya çıkmasında değişen eğitim anlayışı ve eğitim sistemlerinin yanı sıra öğretmenlerin kendi mesleki pratiklerini güçlendirme konusundaki motivasyonları da etkili görülmektedir (Öztürk, 2015).

Öğrenme Çevikliği

Öğrenme çevikliği, günümüz hızla değişen ve gelişen bilgi ekonomisinde bireyler, kurumlar ve toplumlar için taşıdığı kritik önem ile öne çıkan bir kavramdır. Bu kavram, öğrenme yeteneği, esneklik, hız ve uyum kabiliyeti gibi temel özelliklerle tanımlanır. Öğrenme çevikliği, bireylerin yeni bilgilere hızla adapte olma, mevcut bilgileri etkili bir biçimde güncelleme ve değişen koşullara hızla uyum sağlama yeteneğini temsil eder. Bu yetenek, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde rekabet avantajının anahtarını oluşturur. Akademik bir perspektiften bakıldığında, öğrenme çevikliği, bireylerin öğrenme süreçlerini optimize etme yeteneği olarak değerlendirilebilir. Bu, öğrenme materyallerini etkili bir biçimde kullanabilme, öğrenme stratejilerini hızla adapte edebilme ve karmaşık problemleri çözme yeteneklerini geliştirme kapasitesini içerir. Özellikle eğitim kurumları için, öğrenme çevikliği öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilir. Bu, öğrencilerin bilgiye daha hızlı ve

etkili bir şekilde erişim sağlamalarını, öğrenme deneyimlerini özelleştirmelerini ve değişen öğrenme ihtiyaçlarına daha kolay uyum sağlamalarını kolaylaştırabilir.

Çeviklik basitçe, hızlı ve doğru bir şekilde yön değiştirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Sheppard & Young, 2006). Öğrenme çevikliği kavramı ilk defa Lombardo ve Eichinger tarafından “High Potentials as High Learners” adlı makalede kullanılmıştır. Makalenin bulgularına göre potansiyeli ve performansı yüksek olduğu düşünülen kişilerin önemli bir kısmı aynı zamanda öğrenme çevikliği olan kişilerdir (Lombardo & Eichinger, 2000). Yapılan tanımlara bakıldığında öğrenme çevikliği, bireylerin ilk kez karşılaştıkları durumlar karşısındaki öğrenme yetenekleri olarak ifade edilmektedir (Lombardo & Eichinger, 2000; Yazıcı & Özgenel, 2020). Gravett ve Cadwell (2016) öğrenme çevikliğini tanımlarken bilinmeyen ile karşı karşıya gelme konusundaki istekliliğin ve uyumluluk ile birlikte ele almaktadır. Öğrenme çevikliği, deneyimsel öğrenmeyi geliştirme ve daha sonra bu öğrenmeyi yeni durumlara uyarlama arzusu ve kapasitesine atıfta bulunan, örgütsel davranış alanından alınan nispeten yeni bir terimdir (Lombardo & Eichinger, 2000). Öğrenme çevikliğinin, başarının ve yüksek performansın güçlü bir göstergesi olduğu keşfedilmiştir. Farklı araştırma bulgularına göre, öğrenme çevikliği, yeni koşullarla başa çıkmak için bireylerin öğrenme stillerini uyarlama, ayarlama ve genişletme kapasitesini vurguladığından, gelecekteki başarının güçlü bir göstergesidir (Jalil vd., 2022).

Öğrenme çevikliği kavramı ilk defa Lombardo ve Eichinger tarafından “High Potentials as High Learners” adlı makalede kullanılmıştır. Makalenin bulgularına göre potansiyeli ve performansı yüksek olduğu düşünülen kişilerin önemli bir kısmı aynı zamanda öğrenme çevikliği olan kişilerdir (Lombardo & Eichinger, 2000). Yapılan tanımlara bakıldığında öğrenme çevikliği, bireylerin ilk kez karşılaştıkları durumlar karşısındaki öğrenme yetenekleri olarak ifade edilmektedir (Lombardo & Eichinger, 2000; Yazıcı & Özgenel, 2020). Gravett ve Cadwell (2016) öğrenme çevikliğini tanımlarken bilinmeyen ile karşı karşıya gelme konusundaki istekliliğin ve uyumluluk ile birlikte ele almaktadır.

İnsanların hızlı şekilde yeni bir sorunu ele alması, bu konuda alternatif yollar denemesi ve harekete geçmesi çevikliği göstermektedir. Öğrenme çevikliği ile ilgili yapılan diğer tanımlara bakıldığında da gelişim fırsatlarını kaçırmayan kişileri öğrenme çevikliği olan kişiler olarak nitelendirdikleri görülmektedir (De Meuse vd., 2010). Öğrenme çevikliği olan kişilerin özelliklerine bakıldığında kendi zayıf yönlerini gören ve güçlendirmek için girişimde bulunan, bugünkü deneyimlerini gelecekteki durumlara transfer edebilecek esneklikte olan, zorluklar karşısında pratik çözümler üretebilen kişiler oldukları görülmektedir (Yazıcı & Özgenel, 2020). Yüksek düzeyde öğrenme çevikliği bulunan insanların kendi potansiyellerini ortaya

çıkartabilmek ve potansiyelini geliştirebilmek adına yeni zorlukların arayışı içinde oldukları da görülmektedir (De Meuse vd., 2010). Literatür incelendiğinde öğrenme çevikliğini meydana getiren bileşenlerin üç kategoride ele alındığı görülmektedir. Bunların birincisi bireylerin yeni deneyimler yaşama konusunda istekli olması, ikincisi zor durumlar karşısında dayanabilme ve başedebilme becerisi gösterme ve üçüncüsü ise yeni durumlara hızla uyum sağlayabilmedir (Dries & Peperman, 2012). Mevcut literatürde farklı araştırmalar öğrenme çevikliği olan kişilerde aynı zamanda araştırma ve öğrendiklerini uygulama becerisinin de gelişmiş olduğunu gösteren bulgular vardır (Yazıcı, 2020).

De Meuse ve Feng (2015), öğrenme çevikliği ile ilgili yapmış olduğu çalışmalarda bu becerinin farklı alt boyutlarından söz etmiştir. Bunlar arasında *bilişsel yetenek* ilk sırada yer almaktadır. *Kişiler arası sezgi* olarak isimlendirilen ikinci boyutta bireyin başkalarıyla kurabildiği etkileşime dikkat çekilmektedir. Üçüncü boyut ise *değişime isteklilik* olarak belirlenmiştir ve bireyin mevcut durumdaki bazı alışkanlıkları bırakarak yeni durumlar karşısındaki değişim isteğini ifade etmektedir. *Başarı gösterme* dördüncü alt boyuttur ve bireyin çeşitli zorluklar karşısında ortaya koyduğu başarıya karşılık gelmektedir. Beşinci alt boyut *içgörü* ve altıncı alt boyut ise *çevresel farkındalık* olarak belirlenmiştir. Son alt boyut ise *geri bildirime duyarlılıktır*.

Öğrenme çevikliğin teorik temelleri genellikle yetişkin öğrenmeleri için yapılan çalışmaların bulgularına dayanmaktadır. Öğrenme çevikliği hem akademik öğrenmelerin hem de bireysel öğrenmelerin önemli bir bileşenidir ve kişinin potansiyelini geliştirmesi, daha uzun vadede ise kariyerini güçlendirmesi için gerekli görülmektedir (Canaslan & Güçlü, 2020). Günümüzde öğrenen örgütler olarak tanımlanan örgütlerin yeni durumlara daha kolay uyum sağladığı ve rakiplerine göre daha güçlü oldukları görülmektedir. Öğrenen örgütler öğrenen paydaşlar ile ortaya çıkmaktadır ve okullar da önemli eğitim örgütleri olarak öğrenme çevikliği yüksek düzeyde olan öğretmenlerden meydana gelen bir yapı ortaya koyduğunda çok daha yüksek bir potansiyel ortaya çıkmış olacaktır.

Lombardo ve Eichinger, (2000) iddialı bir tez ortaya koyarak örgütlerin geleceklerinin yüksek düzeyde öğrenme çevikliği olan kişilerin ellerinde olduğunu ileri sürmektedir. Öğretmenlerin ve eğitim örgütlerini yöneten kişilerin yüksek düzeyde öğrenme çevikliğin olması gerekmektedir. Yüksek düzeyde öğrenme çevikliği olan öğretmenlerin kendi mesleki potansiyellerini güçlendirmeleri söz konusu olacağı gibi öğrencilerinin de öğrenme motivasyon ve çevikliğini de güçlendirmeleri beklenmektedir.

De Meuse (2016; akt. Howard, 2017), öğrenme çevikliğini yedi ögeye ayırır: bilişsel bakış açısı, kişilerarası zekâ, değişim çabukluğu, mükemmelleşme dürtüsü, içgörü, çevresel

farkındalık ve geri bildirim duyarlılığı. Bilişsel perspektif, geniş bir üst düzey bakış açısından stratejik ve eleştirel düşündürmektir. Kişilerarası zekâ, farklı görüş ve değerlere sahip başkalarıyla etkili bir şekilde etkileşimde bulunmaktır. Değişim çabukluğu, değişimden zevk almak ve yeni şeyler öğrenmek için merak göstermektir. Mükemmele giden yol, kişisel ve profesyonel hedefler belirlemek ve yeni ve denenmemiş işler sunmaktır. Kendini anlamak, kendini anlamaktır. Çevresel farkındalık, dış çevreyi dikkatlice gözlemlemek ve çevresel değişikliklere yargılayıcı olmayan bir şekilde yaklaşmaktır. Geribildirime duyarlılık, başkalarından gelen geri bildirimleri dikkatli bir şekilde almak ve değerlendirmektir.

Öğrenme çevikliği bireylerin öğrenme süreçlerinden esneklik ve hızının farklılaşması demektir ve insanların ortaya çıkan yeni bilgileri öğrenmesine ve uygulamasına öğrenme çevikliği olanak tanımaktadır. Öğrenme çevikliğine ilişkin alan araştırmalarına bakıldığında bireylerin başarısı, potansiyelini ortaya çıkartabilmesi ve kariyerinin şekillenmesinde öğrenme çevikliğinin etkisini görmek mümkündür (Gravett & Caldwell, 2016; Howard, 2017). Öğrenme çevikliği güçlü olan bireyleri karşılaştıkları zorlu durumları birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirmekte ve risk almaktadır (Zümrüt, 2020). Öğrenme çevikliği güçlü olan bireylerde sürekli yeni beceriler edinme, deneyimlerden yeni kazanımlar elde etme, değişen koşullar altında iyi performans gösterme gibi davranışlar sıklıkla görülmektedir (Swisher, 2013). Öğretmenlerin bir çok yetkinlik ve yeterlik düzeyleri öğrenme çevikliğinin gerisindeki faktörler içerisinde ve örneğin teknoloji okuryazarlığı yeterliliği, bir okulun çevikliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Crocitto & Youssef, 2003). Çeviklik, değişen dünyada okulların hayatta kalması ve gelişmesinde en önemli faktörlerden biridir. Mevcut okullar, mevcut değişim ve belirsizlik ortamında başarılı olmak için pedagojik çeviklik geliştirmelidir (Worley & Lawler, 2010). Etkili performans için okulların pedagojik çevikliğe yatırım yapması gerekmektedir. Ayrıca okulların öğrenme çevikliği kültürünü ve teknolojisini geliştirmesi ve içselleştirmesi beklenmektedir (Ghosh vd., 2021).

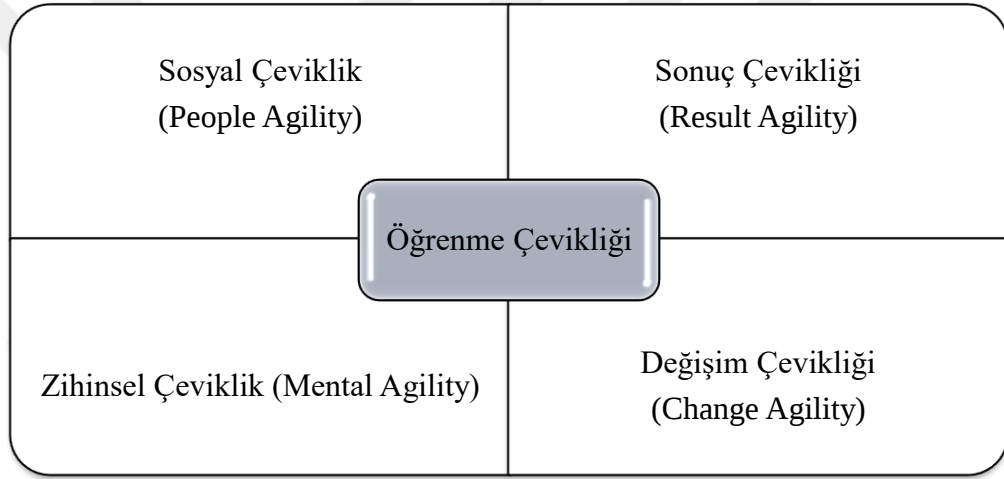
Literatüre bakıldığında eğitim örgütlerinde öğrenmeyle ilgili çevikliği artırabilecek sekiz faktör belirlenmiştir. Bunlar çevreyi algılama yeteneği, örgütsel yapı, bilgi ve iletişim teknolojilerinin benimsenmesi, örgütsel öğrenme, insan kaynakları stratejileri, liderlik, değişime hazır olma ve paydaşlarla işbirliğidir (Menon & Suresh, 2020). Öğrenme çevikliği çeşitli kariyer deneyimleri yoluyla zaman içerisinde geliştirilebilir. Farklı görevler ve deneyimler örgütlerde çalışanların öğrenme çevikliğini olumlu etkileyebilir. Toplumdaki hızlı değişimlere öncülük etmek, uyum sağlamak, yönetmek ve sürdürülebilirlik için eğitimin esnek, uyum sağlayan ve dış ortamlara iyi uyum sağlayan liderler yetiştirmesi gerekir. Eğitimde bir liderlik niteliği olarak öğrenme çevikliğinin önemli bir konu olarak ele alınmasının pratik

nedeni, şirketlerin veya kuruluşların yetenek seçerken ve potansiyellerini geliştirip korurken araması gereken temel bir özellik olarak görülmesidir (Murphy, 2021). Bu nedenle, sürekli değişen ve karmaşık bir topluma önderlik edecek liderler yetiştirmek, eğitimin temel hedefi olmalıdır ve eğitimin her kademesi için bu durum son derece önemlidir. Örneğin, Sung, Choi, Kim, Oh ve Jin (2013), üniversite öğrencileri için değişen bir gelecek toplumu için gerekli yeterlilikleri incelerken, yaşam boyu öğrenme yeterliliğinin bir alt bileşeni olarak öğrenme çevikliği kavramını rapor etmişlerdir.

Öğrenme Çevikliğinin Boyutları

Öğrenme çevikliğinin literatürde farklı boyutlarının yer aldığı görülmektedir. Bunlar arasında öne çıkanlar Lombardo ve Eichinger (2000) tarafından Şekil 5’te belirtilmiştir:

Şekil 5. Öğrenme Çevikliğinin Boyutları



Kaynak: Lombardo ve Eichinger

- *İnsanların Çevikliği-Sosyal Çeviklik:* Deneyimden öğrenebilmeyi, başka insanlarla iletişime ve etkileşime açık olmayı, kendi özelliklerinin farkında olmayı ifade etmektedir.
- *Sonuç Çevikliği:* Zor şartlar altında kalındığında sonuç alabilmeyi ifade etmektedir.
- *Zihinsel Çeviklik:* Sorunları yeni bir perspektiften ele alabilmeyi, karmaşık konuları ve düşünceleri başkalarına anlatma konusundaki beceriyi ifade etmektedir.
- *Değişim Çevikliği:* Merak, tutku, yeniliğe açıklık, senemekten keyif alma gibi becerileri ifade etmektedir.

İlgili Araştırmalar

İlgili literatür incelendiğinde kolaylaştırıcı okul yapısı, yenilikçi öğretmen davranışları ve öğrenme çevikliği ile ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı ve bu değişkenlerin farklı

değişkenler ile birlikte ele alındığı görülmektedir. Ancak her üç değişkeni bir arada inceleyen bir çalışmaya yerli ve yabancı literatürde rastlanmamıştır. Kolaylaştırıcı okul yapısının pek çok örgütsel davranış ile ilişkisi literatürde ele alınmıştır. Alev'in (2019) bulguları kolaylaştırıcı okul yapısının örgütsel vatandaşlığı pozitif şekilde yordadığını göstermektedir. Yılmaz ve Beycioğlu'nun (2017) bulgularında da kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin rol fazlası davranış ortaya koymaya destek olduğunu göstermektedir.

Tepe'nin (2018) bulguları da kolaylaştırıcı okul yapısının akademik iyimserlik ve etkili okul oluşturmada pozitif etki meydana getirdiğini ortaya koymaktadır. Oldaç (2016) kolaylaştırıcı okul yapısının olduğu eğitim örgütlerinde öğretmen dayanışması ve işbirliğinin, akademik iyimserliğin ve öğrenci başarısının yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. Mitchell'in (2018) bulguları da bu yöndedir ve kolaylaştırıcı okul yapısının öğrenci başarısında anlamlı bir etki oluşturduğu görülmektedir. Yılmaz'ın (2018) bulguları ise kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmen liderliğini desteklediğini göstermektedir. Gray'e göre (2016) kolaylaştırıcı okul yapısı örgütlerde güveni artırmakta ve öğretmenlerin kolektif etkisini de çoğaltmaktadır. Kolaylaştırıcı okul yapısı, hem öğretmenler hem öğrenciler hem de diğer paydaşlar üzerinde olumlu sonuçlar ve etkiler meydana getirmektedir. Öğretmenlerin çeşitli örgütsel davranışlarını geliştirmede ve mesleki anlamdaki gelişimlerini desteklemede; öğrencilerin de kendi potansiyellerini kullanma ve tam öğrenme yaşayabilmelerinde önemli bir değişkendir. Sinden vd. (2004) kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin örgüte olan bağlılıklarını artırdığını ve örgütün geliştirilmesinde bunun oldukça önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir.

Töre'nin (2019) bulgularında öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarının yüksek düzeyde olduğu ve yenilikçiliği destekleyen türde eğitim alan öğretmenlerin bu türden eğitim almayanlara göre daha yüksek düzeyde yenilikçi davranışlar sergilediğini ortaya koymaktadır. Yenilikçi öğretmenler aynı zamanda araştırmacı öğretmenlerdir. Sadıç'ın (2019) bulguları da bunu doğrulamaktadır ve bireysel anlamda yenilikçi davranışları olan öğretmenlerin kendi alanlarında akademik araştırmalara ağırlık verdiğini göstermektedir. Canbek ve İpek (2021) ise öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları üzerinde psikolojik güçlendirmeye ve işle bütünleşmeye dikkat çekmiş ve bu iki değişkenin etkisini dile getirmiştir.

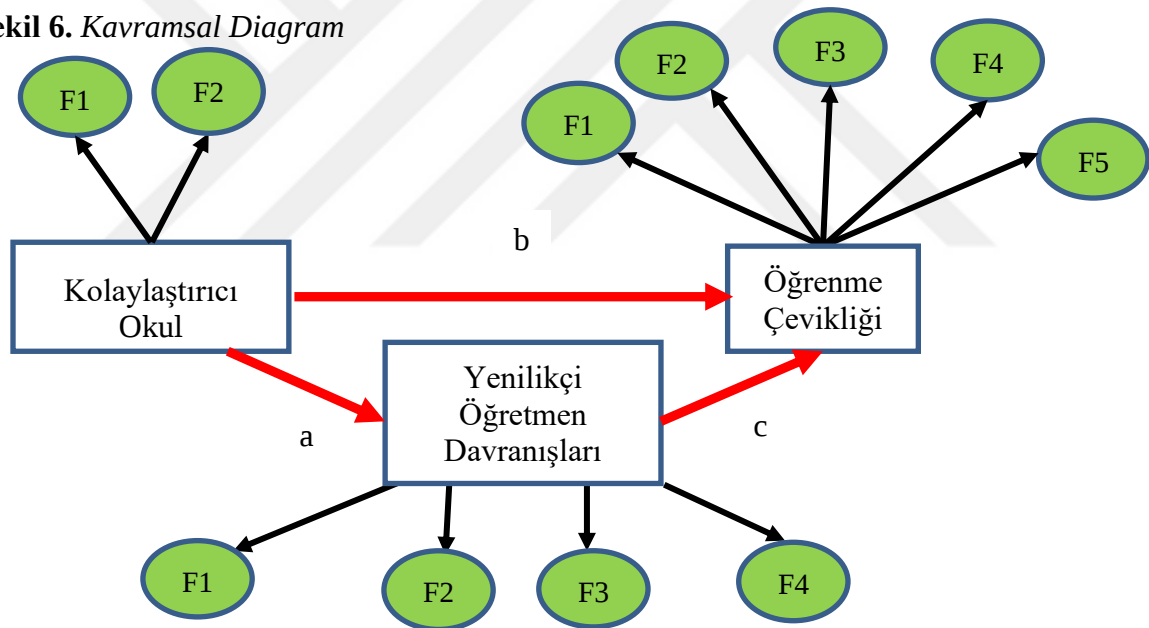
Tura ve Akbaşlı (2021) yapmış oldukları ampirik çalışmada örgütsel zekânın öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerinde anlamlı etki meydana getirdiğini ispatlamaktadır. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile mesleki performans arasında yakın ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bazı araştırma bulgularında yer almaktadır (Howard, 2017). Diğer ifadeyle öğrenen öğretmenlerin performansı daha yüksek olmaktadır ve bu durum da öğrenciye olumlu olarak yansımaktadır. Kaya'nın (2019) kapsamlı araştırmasında da öğretmenlerin

öğrenme çevikliği ile öğretmen kalitesi arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Cananaslan'ın (2022) bulgularında da okul kültürünün öğrenme çevikliğini yordadığı ortaya konulmaktadır. Kısacası literatürdeki çalışmalarda belirlenen üç değişkenin başka değişkenlerle olan ilişkilerinden söz edilmiş ancak her üç değişkenin kendi içerisindeki ilişkisine dair bir ampirik çalışmaya yerli ve yabancı literatürde rastlanmamıştır. Yapılan bu araştırmanın literatürdeki boşluğun giderilmesinde katkısı olduğu söylenebilir.

Kavramlar Arasındaki İlişkiler ve Hipotezler

Yukarıda ifade edilen teorik ve ampirik araştırmaları dikkate alan bu çalışma, okulun kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokratik yapısının öğretmenlerin yenilikçi davranışları aracılığıyla öğrenme çevikliğini geliştirmedeki rolünü anlamak için bu üç değişkeni bütünleştiren bir kavramsal çerçeve önermektedir. Şekil 6, kolaylaştırıcı okul yapısının iki alt boyutu ile öğretmenlerin yenilikçi davranışları ve öğrenme çevikliği arasındaki ilişkiyi gösteren bir diagram sunmaktadır (F: Faktör).

Şekil 6. Kavramsal Diagram



Öncelikle bu çalışma, okuldaki kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokratik yapıyı, öğretmen ekibinin yenilikçi davranışlarını teşvik etmede çok önemli bir faktör olarak kavramsallaştırmaktadır. Yenilikçi okulun yapı ve süreçlerinin katı olmadığı, güçlü okul kültürü ve ikliminin çalışanların yenilikçi davranışlarını beslediği fikri (Bülbül, 2012; Fuad, Musa & Hashimi, 2022; Watt, 2002) bu varsayımı desteklemektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme çevikliğini teşvik etmede öğrenmeyi kolaylaştıran bir okul ortamına duyulan ihtiyaç (Senge, McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014) ve yenilikçi okullarda öğretmenlerin öğrenmeye hazır ve istekli olması gerektiği düşüncesi (Çiftçi, 2022) araştırmanın diğer

varsayımlarını desteklemektedir. Buna göre Şekil 1'deki modelde gösterilen araştırma hipotezleri aşağıda sıralanmıştır.

H1. Kolaylaştırıcı okul yapısının iki alt boyutu, yenilikçi öğretmen davranışlarını anlamlı şekilde etkilemektedir. (a)

H2. Kolaylaştırıcı okul yapısının iki alt boyutu, öğrenme çevikliğini anlamlı şekilde etkilemektedir. (b)

H3. Kolaylaştırıcı okul yapısının iki alt boyutu, yenilikçi öğretmen davranışları aracılığıyla öğrenme çevikliğini anlamlı şekilde etkilemektedir. (c)



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

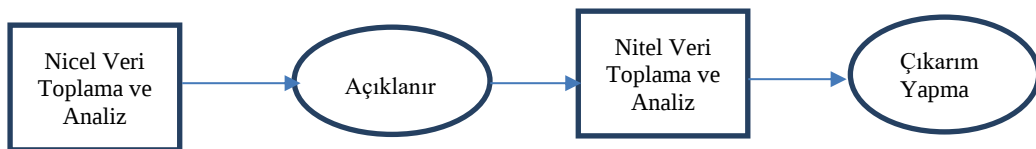
Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birarada kullanıldığı karma araştırma metodolojisinde desenlenmiştir. Araştırmada, kolaylaştırıcı okul yapısı, yenilikçi davranışlar ve öğrenme çevikliği ile ilgili algılarını derinlemesine incelemek ve sonuçların gerisindeki nedenlerin neler olduğunu ortaya çıkarabilmek için karma araştırma desenlerinden açımlayıcı ardışık karma araştırma deseni tercih edilmiştir.

Açımlayıcı ardışık desenin amacı araştırma problemine hem verinin toplanması hem de analizi için nicel aşama ile başlayıp daha sonra nicel sonuçları açıklamak için nitel çalışmaların yürütülmesidir. Nicel aşama ile başlayıp ikinci aşamda nitel çalışma ile nicel sonuçları açıklamak bu desenin temel özelliğidir (Creswell, 2017b, s.38). Bu araştırma deseninde öncelikle araştırmacı nicel veriyi toplayarak analiz eder. Daha sonra ise hangi sonuçların daha derin keşfinin yapılacağını belirledikten sonra nitel aşamayı gerçekleştirir. En son aşamada ise nicel ve nitel sonuçlar bir arada incelenerek nitel sonuçların nicel sonuçları açıklamada ortaya koyduğu destek ve çıkarımlara yer verilir (Creswell, 2017b, s.38-39). Araştırma tasarımı Şekil 7’de gösterilmiştir.

Şekil 7. Araştırma Tasarımı



Şekil 7’ye göre araştırmanın nicel kısmında genel tarama modellerinden betimsel ve ilişkisel tarama modeli birarada kullanılmıştır. Bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişki ortaya çıkartılmak istendiğinden çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişkenin birlikte değişimini ve derecesini-yönünü inceleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2016). İlişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilen araştırmada karşılaştırma ve korelasyon türünde ilişki çözümlemesi yapılmış, değişkenler arasındaki ilişkiler ve düzeyi açıklanmış ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmada korelasyon türünde yapılan çözümlemelerin yanı sıra demografik değişkenler üzerinden karşılaştırma türünde ilişkisel çözümlemeler de yapılmıştır.

Araştırmanın bir bağımsız ve iki bağımlı değişkeni vardır. Kolaylaştırıcı okul yapısının iki alt boyutu (kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokrasi) bağımsız değişken, yenilikçi öğretmen davranışı ile öğrenme çevikliği bağımlı değişken olarak belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın nicel boyutunda örneklemin evreni temsiliyet düzeyine önem verilmektedir. Bu amaçla araştırmada olasılıklı örnekleme içerisinde yer alan basit seçkisiz örnekleme tekniği ile örneklem grubu belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme tekniği Creswell'e (2017a) göre evrendeki her bir bireyin araştırma içerisine dahil olma olasılığının eşit olduğu ve yanlı seçimi en aza indiren bir örnekleme tekniğidir. Evren büyüklüğünün yeterli düzeyde olduğu araştırmalarda basit seçkisiz örnekleme tekniği daha anlamlı olmaktadır (Erkuş, 2005). Nicel araştırmalarda örneklemin evreni yeteri düzeyde temsil etmesi genellenebilirlik açısından oldukça önemlidir. Bundan dolayı da örneklem büyüklüğü hesaplandıktan sonra süreçte yaşanabilecek çeşitli veri kayıpları da göz önünde bulundurularak minimum büyüklüğün üzerinde bir örneklem büyüklüğüne erişilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibari ile Denizli il merkezinde görev yapan tüm branşlardaki öğretmenler meydana getirmektedir.

Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün (<https://denizli.meb.gov.tr/>) resmi verilerine göre iki merkez ilçede (Pamukkale ve Merkezefendi) ilkokul-ortaokul-lise kademelerinde 7411 öğretmen görev yapmaktadır. %95 güven aralığına göre bu büyüklükteki bir evrende ulaşılması gereken minimum rakam 365'tir. Ancak veri toplama sürecinde yaşanabilecek çeşitli aksaklıklar ve çıkabilecek uç değerler gözetildiğinden daha büyük bir örneklem büyüklüğüne erişilmesi hedeflenmiştir. Bundan dolayı da minimum örneklem büyüklüğünden daha fazla bir sayı olarak 381 kişiye erişilmiş, uç değerlerin veri setinden çıkarılması neticesinde örneklem 366 kişiden oluşmuştur. Örnekleme maksimum çeşitliliğe de dikkat edilerek farklı demografik özellikleri olan öğretmenlerden örneklemin oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın evrenine ilişkin dağılım Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Örneklem İlişkin Dağılımın İlçe ve Kademelere Göre Oranları

İlçe	İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Merkezefendi	1001	25.43	1376	34.95	1560	39.62	3937	100.00
Pamukkale	1097	31.52	1214	34.95	1163	33.53	3474	100.00
Toplam	2098	28.31	2590	34.95	2723	36.74	7411	100.00

Merkezefendi ilçesinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılı itibariyle ilkokul-ortaokul-lise kademelerinde toplam 3937 öğretmen görev yapmaktadır. Bunların 1001'i (%25.43) ilkokullarda, 1376'sı (%34.95) ortaokullarda ve 1560'ı (%39.62) liselerde çalışmaktadır.

Pamukkale ilçesinde toplamda 3474 öğretmen görev yapmaktadır. Bunların 1097'si (%31.52) ilkokullarda, 1214'ü (%34.95) ortaokullarda ve 1163'ü (%33.54) liselerde çalışmaktadır. İki merkez ilçenin toplamında ise 7411 öğretmenin ilkokul-ortaokul-lise kademelerinde görev yaptığı görülmektedir. Bunların 2098'i (%28.31) ilkokullarda, 2590'ı (%34.95) ortaokullarda ve 2723'ü (%36.74) liselerde çalışmaktadır. İlçelere göre bakıldığında Merkezefendi'deki toplam öğretmen sayısının evrenin %53.69'unu, Pamukkale'deki öğretmenlerin %46.82'sini meydana getirdiği görülmektedir. Dolayısıyla veri toplanırken de bu oranlar gözetilmiş ve Tablo 3'te sunulan minimum değerlere ulaşılmıştır.

Tablo 3. *Belirlenen ve Hedeflenen Örneklem Büyüklüğünün İlçelere Göre Dağılımı*

İlçe	Örneklemdeki Sayısı ve Oranı		Ulaşılan Sayı
Merkezefendi	3937	% 53.12	101
Pamukkale	3474	% 46.82	280
Toplam	7411	% 100.00	381

İlçelerdeki öğretmen sayısının evrendeki temsil oranlarına göre dağılım ve ulaşılması gereken minimum sayılar Tablo 3'te verilmiştir. Buna göre minimum örneklem büyüklüğünü (n=366) sağlayabilmek için Merkezefendi'den 101, Pamukkale'den 280 öğretmene erişilmiştir. Her bir ilçeden toplanan verilerin de kademelerin tabakadaki oranlarına göre yapılması planlanmıştır. Buna göre ortaya çıkan dağılım ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Belirlenen Örneklem Büyüklüğünün İlçelere ve Kademelere Göre Dağılımı*

İlçe	İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Merkezefendi	41	33.33	43	30.94	17	14.29	101	100.00
Pamaukkale	82	66.67	96	69.06	102	85.71	280	100.00
Toplam	123	% 100.0	139	%100.0	119	%100.0	381	100.00

Araştırmanın nitel boyutunda ölçüt belirleme tekniği ile katılımcı listesi belirlenmiştir. Alanyazında nitel araştırmalarda yer alan çalışma grubunun büyüklüğü hakkında net bir sayı verilmemekle birlikte olgubilim deseninde çalışma grubuna dahil edilecek birey sayısının 10'u geçmemesi belirtilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.80). Yıldırım ve Şimşek'e (2013, s.80) göre bu tür çalışmalarda yapılan uzun görüşmeler zaman zaman birden fazla seans gerektirdiğinden örneklemin sınırlı kalması son derece doğaldır. Ölçüt belirleme tekniğinin kullanılacağı araştırmada çalışma grubuna, cinsiyet, yaş (20-30, 31-40 ve 41-50 ve 51 yaş üstü) kıdem (5, 10, 15, 20, 25+ yıl kıdeme sahip öğretmen), okuldaki öğretmen sayısı (0-10 arası, 11-20 arası, 21-40 arası, 41-60 arası ve 61+ öğretmen), okul türü (ilkokul, ortaokul, lise) ile öğrenci sayısı (1-250 arası, 250-500 arası, 501-1000 arası ve 1001+ öğrenci) ölçütlerini karşılayan araştırma odağına uygun gönüllü bireyler dahil edilmiştir. Bu aşamada veriler, veri derinliği ve genişliğini sağlayacak doygunluğa ulaşınca dek görüşmelere devam edilmiştir. Görüş

sıklığının yoğun ve benzer olduğu tespit edildiğinde görüşmelere son verilmiştir. Bu noktada araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunda 24 gönüllü katılımcı yer almıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel çalışma grubu uygun örnekleme tekniği ile belirlenmiş 24 öğretmenden meydana gelmektedir. Çalışma grubuna ait özellikle Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. *Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri*

Kod	Cinsiyet	Kıdem	Kademe	Branş
Ö1	Erkek	20 yıl	İlkokul	Sınıf Öğretmeni
Ö2	Erkek	23 yıl	Lise	İngilizce
Ö3	Kadın	25 yıl	Lise	Türk Dili ve Edebiyatı
Ö4	Erkek	11 yıl	Lise	Beden Eğitimi
Ö5	Kadın	17 yıl	Ortaokul	Türkçe
Ö6	Kadın	10 yıl	İlkokul	Sınıf Öğretmeni
Ö7	Kadın	15 yıl	Ortaokul	Matematik
Ö8	Erkek	10 Yıl	Ortaokul	Fen ve Teknoloji
Ö9	Kadın	10 Yıl	İlkokul	Okul Öncesi Öğretmeni
Ö10	Kadın	10 Yıl	Ortaokul	Türkçe
Ö11	Kadın	17 Yıl	İlkokul	Sınıf Öğretmeni
Ö12	Kadın	23 Yıl	İlkokul	Sınıf Öğretmeni
Ö13	Kadın	17 Yıl	İlkokul	Sınıf Öğretmeni
Ö14	Kadın	11 Yıl	İlkokul	Sınıf Öğretmeni
Ö15	Erkek	10 Yıl	Ortaokul	Fen ve Teknoloji
Ö16	Kadın	9 Yıl	Ortaokul	İngilizce
Ö17	Kadın	13 Yıl	Ortaokul	İngilizce
Ö18	Kadın	8 Yıl	Ortaokul	Özel Eğitim
Ö19	Kadın	9 Yıl	Ortaokul	Özel Eğitim
Ö20	Kadın	15 Yıl	İlkokul	İngilizce
Ö21	Kadın	22 Yıl	Ortaokul	Türkçe
Ö22	Kadın	20 Yıl	Ortaokul	Matematik
Ö23	Kadın	10 Yıl	İlkokul	İngilizce
Ö24	Erkek	9 Yıl	İlkokul	Özel Eğitim

Tablo 5’teki dağılıma bakıldığında çalışma grubunun içerisinde 6 erkek öğretmen, 18 kadın öğretmen yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 8 yıl ile 25 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin 10 tanesi ilkokul kademesinde, 3 tanesi lise kademesinde ve 11 tanesi ise ortaokul kademesinde çalışmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenler toplamda 9 farklı branşta çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veri toplamak için psikometrik özellikleri test edilmiş, geçerliliği ve güvenilirliği olan standart ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmada toplam üç ölçek ve kişisel bilgileri içeren bir form kullanılmıştır.

Kişisel bilgiler içerisinde öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, branşı, eğitim düzeyi, çalıştıkları okulların türü ve bulunduğu yerleşim yeri, okullardaki öğrenci-öğretmen sayısı yer almaktadır. Diğer ölçekler ise şöyledir:

Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği: Ölçeğin orijinal formu Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlaması Buluç (2009) tarafından yapılmıştır. Türkçe verisiyonun yeniden düzenlenmesi ve faktör analizi Özer ve Dönmez (2013) tarafından yeniden gerçekleştirilmiştir. Ölçek toplamda 12 madde ve iki alt boyuttan meydana gelmektedir. İki alt boyuttan birisi kolaylaştırıcı bürokrasi, diğeri ise engelleyici bürokrasi şeklindedir. Engelleyici bürokrasi alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri .557 ve .832 arasında değişmektedir. Kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutunun maddelerinin faktör yük değerleri ise .485 ile .785 arasında değişmektedir. On iki madde ve iki alt boyut toplam varyansın %51'ini açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach's alpha katsayısı kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutu için .806; engelleyici bürokrasi alt boyutu için .774 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarındaki uyum iyiliği göstergeleri de ölçeğin kullanılabilir olduğunu göstermektedir ($\chi^2 / df = 4,22$; RMSEA = .0056; RMR = .0036; GFI = .97; AGFI = .95; IFI = .96; CFI = .99; NFI = .94; CFI = .96; SRMR = .040). Ölçekle ilgili ikinci düzey DFA yapılmadığı için ölçeğin alt boyutları üzerinden YEM analizi gerçekleştirilmiştir.

Yenilikçi Davranış Ölçeği: Bu ölçek Jong ve Hartog (2010) tarafından geliştirilmiş ve Çimen ve Yücel (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal dili İngilizcedir. Ölçeğin özgün formunda dört alt boyut ve 10 madde vardır. Dört boyut sırasıyla “fikir üretme”, “araştırma”, “destekleme” ve “uygulama” şeklindedir. Ölçek beşli Likert formundadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanan versiyonunda 110 öğretmenden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Fikir üretme alt boyutunun güvenirlik katsayısı .61, araştırma alt boyutunun güvenirlik katsayısı .82, destekleme alt boyutunun güvenirlik katsayısı .90 ve uygulama alt boyutunun güvenirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. DFA sonuçlarındaki uyum iyiliği göstergeleri de ölçeğin kullanılabilir olduğunu göstermektedir ($\chi^2 / df = 1.54$; RMSEA = .071; RMR = .04; GFI = .92; IFI = .99; CFI = .99; NFI = .97).

Marmara Öğrenme Çevikliği Ölçeği: Ölçek Yacız ve Özgenel (2020) tarafından geliştirilmiştir ve bireylerin öğrenme çevikliğini belirlemek için kullanılmaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde 690 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda toplam 30 maddenin 5 alt boyuta bölündüğü görülmüştür. Bu alt boyutlar sırasıyla “İnsan İlişkilerinde Çeviklik”, “Sonuç Yaratmada Çeviklik”, “Zihinsel Çeviklik”, “Değişimde Çeviklik” ve “Özfarkındalık” şeklindedir. DFA aşamasında 444 öğretmenden elde edilen verilerde beşli yapı doğrulanmıştır. Ölçeğin DFA sonrası Cronbach alpha değeri .936 olarak

hesap edilmiştir. “İnsan İlişkilerinde Çeviklik”, alt boyutu için güvenirlik katsayısı .655, “Sonuç Yaratmada Çeviklik”, alt boyutu için güvenirlik katsayısı .810, “Zihinsel Çeviklik”, alt boyutu için güvenirlik katsayısı .869, “Değişimde Çeviklik” alt boyutu için güvenirlik katsayısı .888 ve “Özfarkındalık” alt boyutu için güvenirlik katsayısı .850 olarak bulunmuştur. Beş boyut bir arada varyansın %58,09’unu açıklamaktadır. “İnsan İlişkilerinde Çeviklik” alt boyutu 4 maddeden, “Sonuç Yaratmada Çeviklik” alt boyutu 6 maddeden, “Zihinsel Çeviklik” alt boyutu 8 maddeden, “Değişimde Çeviklik” alt boyutu 6 maddeden ve “Özfarkındalık” alt boyutu ise 6 maddeden meydana gelmektedir. DFA sonucu ortaya çıkan uyum iyiliği değerlerine bakıldığında değerlerin yeterli düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\chi^2 / df = 2,281$; RMSEA = .054; RMR = .028; GFI = .878; CFI = .919; AGFI = .855).

Araştırmanın nitel boyutunda ise 5 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Bkz. Ek1-D). Görüşme formu hazırlanırken öncelikle literatür taramış ve bu konuyla ilgili yapılmış çalışmalar okunarak anahtar kavramlar elde edilmiştir. Yapılan yerli ve yabancı çalışmalarda odak noktasını oluşturan kavramlar belirlenerek bu kavramlara bağlı soru havuzu meydana getirilmiştir. Ortaya çıkan sorular öncelikle eğitim bilimleri / eğitim yönetimi alanında uzman öğretim üyelerinin görüş ve eleştirilerine sunulmuş ve uzmanlardan gelen görüş ve eleştirilere bağlı olarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular uygulama öncesinde 2 öğretmene yöneltilmiştir. Alınan yanıtlar değerlendirildiğinde soruların anlaşılır ve araştırmanın odağına uygun olduğu görülmüştür. Bu yanıtlar, veri analizine dahil edilmemiştir.

Süreç

Literatür taramasıyla başlatılan araştırma sürecinde, çalışmanın kavramsal ve teorik alt yapısı için yerli ve yabancı literatürden yararlanılmıştır. 2023-2024 öğretim yılının açılması ile birlikte araştırmanın verileri toplanmaya başlanmıştır. Araştırma verileri toplanmadan önce www.ayse.meb.gov.tr üzerinden Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi ve özel eğitim kurumları için araştırma iznine müracaat edilmiştir. Aynı zamanda Atatürk Üniversitesi’nden de araştırma için etik izne başvurulmuştur. Gerekli izinlerin alınmasının ardından kurumlardan hem yüz yüze hem de Google Formlar aracılığıyla uzaktan olacak şekilde araştırmaya katılmakta gönüllü olan öğretmen ve okul yöneticilerinden veriler elde edilmiştir. Belirlenen örneklem büyüklüğüne erişilmesinin ardından veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Verilerin toplanmasının ardından ham veriler düzenlenmiş ve analize hazır hale getirilmiştir. Verilerin analizi ile bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır. En son aşamada ise mevcut araştırmadaki bulgular ile literatürdeki bulgular tartışılmış ve bulgulara bağlı bazı öneriler ortaya konulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nicel metodolojiye uygun olarak istatistiksel testlerden yararlanılmıştır. Betimsel verilerin yanı sıra normallik değerlerine bağlı olarak parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre araştırmada bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü ANOVA, çift faktörlü ANOVA, Pearson korelasyon analizi, çoklu doğrusal regresyon analizi ve yapısal eşitlik modelinden yararlanılmıştır. Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM), nicel araştırmalarda gözlenen değişkenler ile gizil yapılar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için kullanılan istatistiksel bir analizdir. Diğer anlatımla YEM, gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki nedensel ve karşılıklı ilişkilerin bir arada bulunduğu modellerin test edilmesinde kullanılan bir yaklaşımdır (Çelik & Yılmaz, 2013, ss.4-5). YEM ile araştırmacıların değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etki düzeylerini görmesi mümkündür (Şimşek, 2007). YEM, bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin modellenmesi ile karmaşık bir araştırma problemini tek bir süreçte ve sistematik olarak ele almayı sağlamaktadır ve araştırmacılara regresyon analizine göre hata miktarını en aza düşürme imkânı vermektedir (Dursun & Kocagöz, 2010).

Araştırmada yer alan bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişki Şekil 1'deki model doğrultusunda sınanmıştır. Baron ve Kenny'ye (1986) göre aracılığın test edilmesinde öncelikle bağımsız ve bağımlı değişken arasında bir ilişki olup olmadığı sınanmalıdır. Çünkü iki değişken arasında bir ilişki yoksa aracılık testi yapmak anlamsız olmaktadır. Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında anlamlı bir korelasyon bulunması halinde ise şu dört adıma dikkat edilmelidir:

- Bağımsız değişkenin aracı değişken üzerindeki etkisi
- Aracı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi
- Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi
- Bağımsız değişken ve aracı değişken birlikte ele alındığında etkinin aracı değişken üzerinden gerçekleşmesi

Ham veriler analiz edilmeden önce uç değerler ayıklanmış ve verilerin normalliğini bozan katılımcılara (12 kişiye ait veriler) ait veriler veri setinden çıkartılmıştır. Veri setinde kayıp, eksik veri olmadığı doğrulanmıştır. Değişkenlerin standardize edilen puan (Z puanı) dağılımlarının uygun aralıkta olduğu anlaşıldıktan sonra verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek verilerinin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Değişkenlerin Skewness ve Kurtosis Değerlerine İlişkin Bulgular*

Ölçekler	Alt Boyutlar	$\bar{X}$	Medyan	Skewness	Kurtosis
Kolaylaştırıcı Okul Yapısı	Engelleyici Bürokrasi	2.09	2.00	.887	.967
	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	3.88	4.00	-.939	.660
Yenilikçi Öğretmen Davranışı	Fikir Üretme	3.55	3.50	-.343	-.153
	Araştırma	3.61	3.66	-.382	-.175
	Destekleme	3.90	4.00	-.973	.545
	Uygulama	3.82	4.00	-.684	.390
	Ölçek Geneli	3.72	3.90	-.684	.103
	İnsan İlişkilerinde Çeviklik	3.95	4.00	-.436	.465
Öğrenme Çevikliği	Sonuç Yaratmada Çeviklik	3.91	3.83	-.060	-.175
	Zihinsel Çeviklik	3.91	3.87	.027	.148
	Değişimde Çeviklik	3.88	4.00	-.448	-.041
	Öz Farkındalık	4.18	4.16	-.374	.812
	Ölçek Geneli	3.96	3.96	-.306	.217

Tablo 6'ya göre değerlerin (+1,-1) aralığında olduğu görülmüş ve verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Çoklu regresyon analizi öncesinde öngörülen çok değişkenli normallik varsayımları sağlanmıştır. Değişkenler arasında ikili korelasyonlar, Cook's uzaklık değeri, durum indeksi değeri, Durbin Watson değeri, artık değerler üzerinden saçılım grafikleri, histogram, P-P plot grafikleri ile incelenmiş, otokorelasyonun ve çoklu bağlantı sorununun olmadığı, artık değerlerin normal dağıldığı görülmüştür. Ayrıca tolerans değeri ile varyans büyütme faktörünün (VIF) kabul edilen değerler aralığında olduğu analiz tablolarında gösterilmiştir.

YEM öncesinde mevcut araştırma verileri ile ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizleri tekrar yapılmıştır. Ölçek verilerinin yapı geçerliği, DFA ile sınanırken, güvenirliği için Cronbach alpha değerine bakılmıştır. Verilerin analizinde Excel, SPSS 25, JASP ve AMOS programlarından yararlanılmıştır. Analizler APA stiline göre tablolastırılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmacı Rolü

Araştırmacı bu süreçte tümüyle objektif olmaya gayret göstermiş, verileri istatistiksel testler ile analiz etme ve yorumlama sürecinde bilimsel araştırma basamaklarına dikkat ederek araştırmanın tamamında birincil düzeyde aktif olarak çalışmıştır. Araştırmacı nicel ve nitel verileri yüz yüze okullarda toplamıştır.

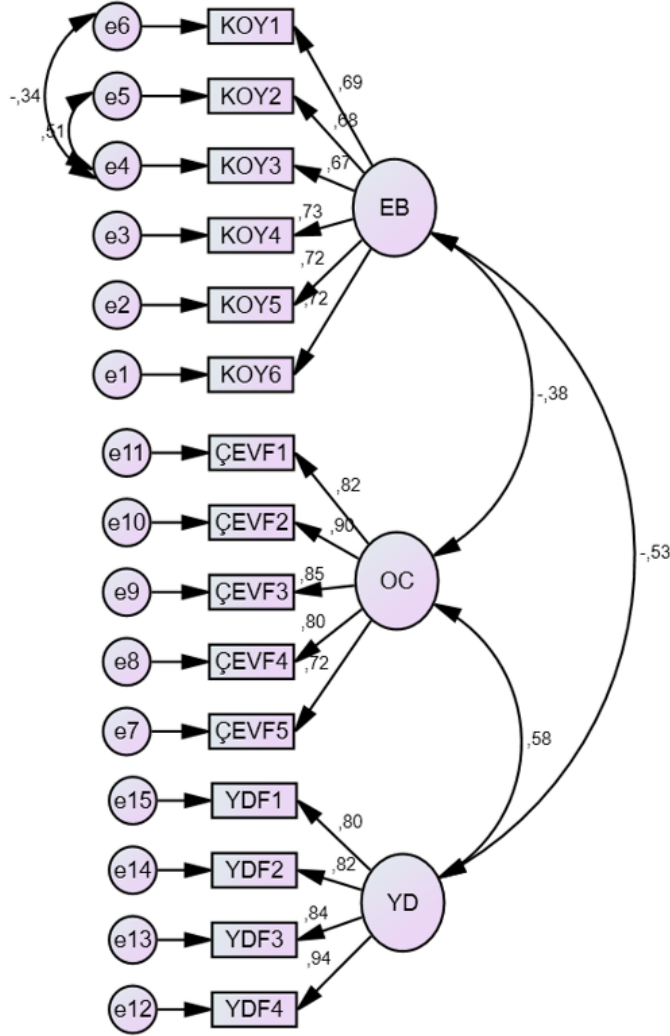
Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın nicel bulgularına ait geçerliği sağlamak için ölçülmek istenen niteliklere ve eğitim yönetimi sahasına uygun ölçme araçları kullanılmıştır. Bu amaçla psikometrik özellikleri test edilmiş ve güvenirlik katsayısı yüksek nicel ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Ayrıca yeterli büyüklükte bir örnekleme ulaşılmıştır. Bu sayede benzer ölçme araçları ve benzer örneklem büyüklüğü ile çalışan başka araştırmacıların da benzer bulgulara erişmesi mümkündür. Diğer anlatımla araştırmanın tekrarlanabilirlik özelliği desteklenmiştir.

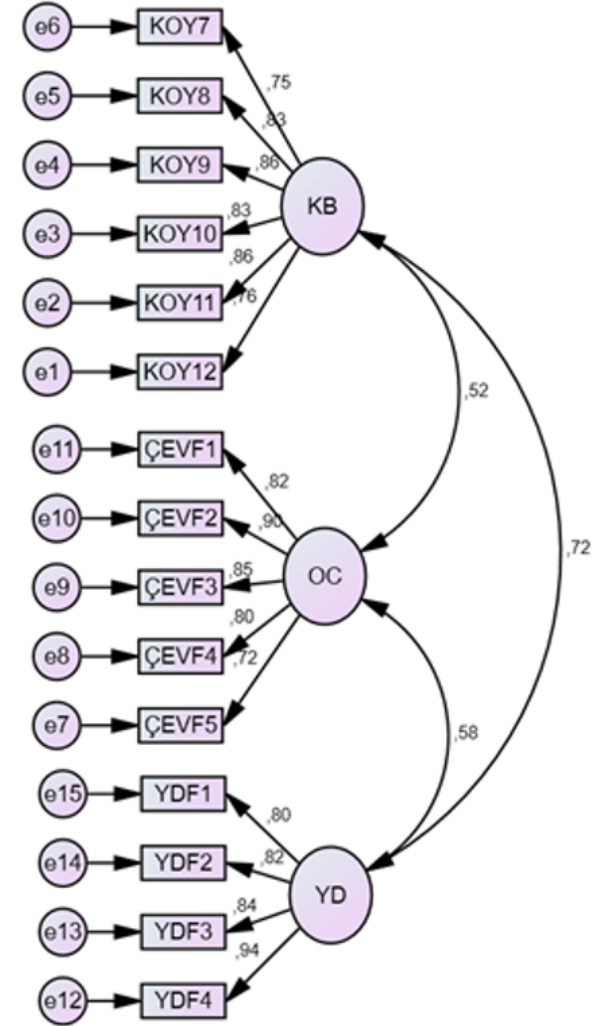
Mevcut araştırma verileri ile ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizleri tekrar yapılmıştır. Araştırmada elde edilen ölçek verilerinin yapı geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır (Bkz. Ek 2). Buna göre, veri seti üzerinden yapılan DFA'da Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ölçeğinin iki faktörlü yapısı elde edilen uyum iyiliği indekslerine göre (χ^2/sd 3.23, RMSEA .078, CFI .95, SRMR .036) kabul edilebilir değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde Yenilikçi Öğretmen Ölçeği (χ^2/sd 3.79, RMSEA .088, CFI .97, SRMR .033) ve Öğrenme Çevikliği Ölçeğinin (χ^2/sd 3.34, RMSEA .080, CFI .87, SRMR .058) yapısı ikinci düzey DFA'da elde edilen uyum değerleriyle doğrulanmıştır.

Araştırmada yapısal eşitlik model analizi öncesinde kolaylaştırıcı okul yapısının iki alt boyutu için ölçme modeli test edilmiştir. Yapılan DFA analizinde tüm değişkenlerin birlikte yer aldığı ölçme modelinin kabul edilir uyum indekslerine sahip olduğu görülmüştür (Şekil 8).

Şekil 8. Engelleyici ve Kolaylaştırıcı Bürokrasi Ölçüm Modellerine Ait Standardize Edilmiş Katsayılar



CMIN=291,842; DF=85 ; p=,000; CMIN/DF=3,433; RMSEA=,082; SRMR=,060; NFI= ,921; GFI=,900; CFI=,942



CMIN=311,633; DF=87 ; p=,000; CMIN/DF=3,582; RMSEA=,084; SRMR=,048; NFI= ,929; GFI=,895; CFI=,948

Ölçeklerin güvenilirliği için iç tutarlık katsayısı olarak Cronbach alpha değerleri incelenmiştir. Buna göre KOY ölçeğinin engelleyici bürokrasi alt boyutunun ($\alpha=.865$) kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutunun ($\alpha=.803$), YD ölçeğinin ($\alpha=.942$) ve ÖÇ ölçeği ($\alpha=.956$) ölçümlerinin güvenilir olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmanın nitel bulgularının inandırıcılığını ve doğrulanabilirliğini desteklemek için Creswell (2009) tarafından önerilen sekiz strateji dikkatle incelenmiştir. Bunlar arasında çeşitleme, katılımcı teyidi, ayrıntılı betimleme, teyit edilebilirlik, tutarlık incelemesi, uzun süreli etkileşim, uzman incelemesi, akrandan bilgi alma yer almaktadır. Creswell'in (2009) bu önerileri doğrultusunda bu araştırmada geçerliği artırmak için bazı önlemler alınmıştır.

Araştırmada nitel veri elde etmek için hazırlanan görüşme soruları, literatürdeki bulgulara dayanarak hazırlanmış ve eğitim yönetimi ve denetimi alanında uzman öğretim üyelerinin geri bildirimleriyle zenginleştirilmiştir. Bu süreçte, görüşme sorularının içeriği, yapılan ön testler ve pilot çalışmalarla test edilmiş, böylece soruların anlaşılabilirliği ve etkililiği doğrulanmıştır. Bu ön testler, katılımcıların soruları nasıl anladığını ve soruların istenilen bilgiyi toplayıp toplamadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Toplanan veriler, katılımcılara geri dönüt sağlamak için kullanılmış ve onların görüşleri doğrultusunda verilerin doğruluğu teyit edilmiştir. Bu geri dönüt süreci, katılımcıların verdikleri bilgilerin doğru anlaşıldığını ve yansıtıldığını teyit etmelerine olanak tanımıştır. Katılımcıların geribildirimleri, araştırma bulgularının doğrulanması ve rafine edilmesine olanak tanımıştır. Böylece, katılımcıların verdikleri bilgilerin doğruluğu ve güvenilirliği artırılmıştır.

Ayrıca, katılımcıların görüşlerinin ayrıntılı betimlemesi yapılmış ve elde edilen bulguların olguyu mümkün olduğunca yansıtması sağlanmıştır. Ayrıntılı betimleme, verilerin derinlemesine analiz edilmesi ve bağlamsal olarak sunulmasıyla elde edilir. Bu yöntem, araştırmanın iç geçerliliğini artırarak bulguların daha güvenilir ve doğru olmasını sağlamaktadır. Tutarlık incelemesi, toplanan verilerin analiz sürecinde sistematik ve objektif bir yaklaşım benimsenmesini sağlamıştır. Araştırmacı, veri analizi sürecinde tutarlılığı korumak adına belirli işlemler ve kodlama sistemleri kullanmıştır. Bu sayede, bulguların analizi ve yorumlanması sırasında öznelliğin minimize edilmesi hedeflenmiştir. Analiz tablolarında kodun kaynağı gösterilmiş, bulgular katılımcılara ait atıflarla desteklenmiştir. Ayrıca elde edilen bulguların, araştırma problem ve konusunda uygun bir şekilde değerlendirilmesi sağlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Betimsel Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik katılımcıların kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokrasi, yenilikçi davranış ve öğrenme çevikliği algıları incelenmiştir. Tablo 7’de bağımsız ve bağımlı değişkenlere ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 7. Bağımsız ve Bağımlı Değişkenlere Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Min	Max	SS
Kolaylaştırıcı Bürokrasi (F1)	366	3.88	1.33	5.00	.72
Engelleyici Bürokrasi (F2)	366	2.09	1.00	4.33	.65
Fikir Üretme (F1)	366	3.55	1.00	5.00	.82
Araştırma (F2)	366	3.61	1.00	5.00	.76
Destekleme (F3)	366	3.90	1.00	5.00	1.00
Uygulama (F4)	366	3.82	1.00	5.00	.79
Yenilikçi Davranış (Genel)	366	3.72	1.30	5.00	.74
İnsan İlişkilerinde Çeviklik (F1)	366	3.95	1.75	5.00	.61
Sonuç Yaratmada Çeviklik (F2)	366	3.91	2.33	5.00	.55
Zihinsel Çeviklik (F3)	366	3.91	2.25	5.00	.51
Değişimde Çeviklik (F4)	366	3.88	2.17	5.00	.67
Öz Farkındalık (F5)	366	4.18	2.33	5.00	.47
Öğrenme Çevikliği (Genel)	366	3.96	2.30	5.00	.48

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokrasi, yenilikçi davranış ve öğrenme çevikliği konusunda algılarında aritmetik ortalama değeri en düşük engelleyici bürokrasi ($\bar{X}=2.09$); en yüksek öğrenme çevikliği ($\bar{X}=3.96$) olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların çalıştıkları okulların yapısında bürokrasinin kolaylaştırıcı yönünün engelleyici yönüne nazaran ön planda olduğu anlaşılmaktadır. Okullarda yöneticilerin, öğretmenlerin iş akışlarını kolaylaştırmak adına bazı bürokratik işlemleri daha esnek hale getirmiş olması bu durumun olası nedenleri arasında olabilir. Bürokrasinin kolaylaştırıcı yönü, okulun yeniliklere açık bir yönetim anlayışını yansıtarak öğretmenlerin yenilikçi davranışlar sergilemesini desteklemektedir. Öğrenme çevikliğinin yüksek algılanması ise öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına erişimlerinin ve bu alandaki desteklerin arttığını düşündürmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin, sürekli değişen eğitim gereksinimlerine hızlı bir şekilde adapte olmaları

ve yeni öğretim yöntemlerini uygulamaya koyabilmeleri, okul ikliminde çeviklik ve inovasyonu teşvik eden bir kültürün yerleşmiş olabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin okullarındaki yenilikçi davranışlara yönelik algılarında ($\bar{X}=3.72$) özellikle yenilikçi fikirleri destekleme boyutuna ait aritmetik ortalamanın en yüksek ($\bar{X}=3.90$), yenilikçi fikirleri üretme boyutuna aritmetik ortalama değerinin en düşük ($\bar{X}=3.55$) olduğu görülmektedir. Öğretmenler öğrenme çevikliklileri ($\bar{X}=3.96$) konusunda kendilerini en yüksek öz farkındalık boyutunda ($\bar{X}=4.18$) değerlendirirken değişimde çevikliklerini ($\bar{X}=3.88$) daha düşük değerlendirmişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin yenilikçi fikirleri benimsedikleri ve destekledikleri ancak bu tür fikirleri üretme konusunda henüz yüksek bir düzeyin ortaya çıkmadığı söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin öz farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde çıkması öğrenme çevikliğinde önemli bir farkındalık yakaladıklarını göstermektedir.

Öğretmen Görüşlerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemine ait sorulara [*Öğretmenlerin demografik değişkenleri (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okul türü, ilçe türü, mesleki kıdem, branş, öğrenci ve öğretmen sayısı) ile kolaylaştırıcı okul yapısı, yenilikçi davranış ve öğrenme çevikliği arasında anlamlı farklılık var mıdır?*] ilişkin cevapları elde etmek için çeşitli testler yapılmıştır.

Cinsiyete Göre Farklılık

Tablo 8’de öğretmenlerin cinsiyetleri ile kolaylaştırıcı okul yapısı, yenilikçi davranış ve öğrenme çevikliği arasındaki farkı gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Bağımsız ve Bağımlı Değişkenlerin Öğretmenlerin Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kolaylaştırıcı Bürokrasi (F1)	Erkek	184	3.86	.74	364	-0.643	.52
	Kadın	182	3.91	.70			
Engelleyici Bürokrasi (F2)	Erkek	184	2.09	.65	364	-0.028	.98
	Kadın	182	2.09	.65			
Kolaylaştırıcı Okul Yapısı (Genel)	Erkek	184	3.89	.62	364	-0.036	.72
	Kadın	182	3.91	.61			
Davranış (F1)	Erkek	184	3.49	.85	364	-1.621	.14
	Kadın	182	3.63	.79			
Üretme (F2)	Erkek	184	3.57	.77	364	-1.312	.19
	Kadın	182	3.67	.75			
Destekleme (F3)	Erkek	184	3.82	1.06	364	-1.477	.14
	Kadın	182	3.98	.92			
Uygulama (F4)	Erkek	184	3.75	.83	364	-1.777	.07
	Kadın	182	3.90	.74			
Yenilikçi Davranış (Genel)	Erkek	184	3.66	.79	364	-1.734	.08
	Kadın	182	3.79	.69			
İnsan İlişkilerinde Çeviklik (F1)	Erkek	184	3.91	.63	364	-1.234	.22
	Kadın	182	3.99	.58			
Sonuç Yaratmada Çeviklik (F2)	Erkek	184	3.89	.54	364	0.771	.44
	Kadın	182	3.93	.55			
Zihinsel Çeviklik (F3)	Erkek	184	3.87	.47	364	-1.360	.18
	Kadın	182	3.95	.55			
Değişimde Çeviklik (F4)	Erkek	184	3.87	.66	364	-0.393	.69
	Kadın	182	3.90	.69			
Öz Farkındalık (F5)	Erkek	184	4.15	.48	364	-1.431	.15
	Kadın	182	4.23	.45			
Öğrenme Çevikliği (Genel)	Erkek	184	3.94	.47	364	-1.163	.25
	Kadın	182	4.00	.48			

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin *cinsiyetleri* ile kolaylaştırıcı bürokrasi [$t(364) = -.643$; $p > .05$], engelleyici bürokrasi [$t(364) = -.028$; $p > .05$], yenilikçi davranışlar [$t(364) = -1.734$; $p > .05$] öğrenme çevikliği [$t(364) = -1.163$; $p > .05$] algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi, yenilikçi davranış ve öğrenme çevikliği algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasının olası nedenleri arasında eğitim kültürü ve ikliminin, öğretmenler üzerinde cinsiyet farkı gözetmeksizin benzer etkiler yaratması sayılabilir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, yeterlikleri ve ortak eğitim geçmişleri, cinsiyetlerden bağımsız olarak benzer algılar geliştirmelerine katkı sağlamış olabilir. Eğitim alanındaki normatif davranışlar ve öğretmenlerin profesyonel gelişim fırsatlarının eşitliği de bu durumu pekiştirebilir. Özetle, öğretmenlerin ortak deneyim ve koşullara maruz kalmaları, cinsiyetin algılar üzerindeki etkisini minimize ederek benzer tutum ve davranışlar sergilemelerine neden olmuş olabilir.

Eğitim Düzeyine Göre Farklılık

Eğitim düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasi [$t(364) = -.343$; $p > .05$], engelleyici bürokrasi [$t(364) = .834$; $p > .05$], yenilikçi davranışlar [$t(364) = -.896$; $p > .05$], öğrenme çevikliği [$t(364) = -1.962$; $p > .05$] algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık yoktur. Ölçeklerin alt boyutları bazında yapılan analizde yenilikçi öğretmen davranışlarından sadece fikir üretme boyutunda lisansüstü mezunu öğretmenler lehine [$t(364) = -2,415$; $p < .05$] düşük düzeyde etki değerine sahip (Cohen's $d = .36$) anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde öğrenme çevikliği ölçeğinin zihinsel [$t(364) = -2,541$; $p < .05$] ve değişimde çeviklik [$t(364) = -1,983$; $p < .05$] alt boyutlarında lisansüstü mezunu öğretmenler lehine düşük düzeyde etki değerine sahip (Cohen's $d < .50$) anlamlı bir farklılık vardır (Bkz. Tablo 9). Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre algılarında belirli alanlarda anlamlı farklılıkların ortaya çıkmasının temel nedenleri, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin, daha derinlemesine bilgi ve deneyim sahibi olmaları olabilir. Lisansüstü programlar, öğretmenlere yenilikçi düşünme, araştırma yapma ve karmaşık sorunları çözme becerilerini geliştirme fırsatları sunarak, onların yenilikçi fikirleri üretme ve uygulama konusunda daha yetkin hale gelmelerini sağlayabilir. Bu nedenle, lisansüstü mezunu öğretmenlerin yenilikçi fikir üretme, zihinsel öğrenme çevikliği ve değişimde çeviklik gibi alt boyutlarda daha yüksek algılar geliştirmesi muhtemeldir. Diğer yandan, öğretmenlerin kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokrasi, yenilikçi davranışlar ve genel öğrenme çevikliği algıları arasında anlamlı bir farklılık olmamasının nedenleri, eğitim düzeyinin bu konularda belirgin bir etki yaratmaması veya öğretmenlerin mesleki deneyim ve koşullarının eğitim düzeyinden bağımsız olarak benzer algılara yol açması olabilir.

Tablo 9. Bağımsız ve Bağımlı Değişkenlerin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Yönünden Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Kolaylaştırıcı Bürokrasi (F1)	Lisans	312	3.88	.74	364	-0.343	.73	-
	Lisansüstü	54	3.92	.62				
Engelleyici Bürokrasi (F2)	Lisans	312	2.11	.64	364	0.834	.41	-
	Lisansüstü	54	2.02	.71				
Fikir Üretme (F1)	Lisans	312	3.51	.84	364	-2.415	.01	.36
	Lisansüstü	54	3.81	.68				
Araştırma (F2)	Lisans	312	3.60	.78	364	-1.325	.19	-
	Lisansüstü	54	3.75	.70				
Destekleme (F3)	Lisans	312	3.91	1.02	364	0.457	.65	-
	Lisansüstü	54	3.84	.85				
Uygulama (F4)	Lisans	312	3.82	.81	364	-0.242	.81	-
	Lisansüstü	54	3.85	.74				
Yenilikçi Davranış (Genel)	Lisans	312	3.71	.76	364	-0.896	.37	-
	Lisansüstü	54	3.81	.67				
İnsan İlişkilerinde Çeviklik (F1)	Lisans	312	3.93	.63	364	-1.756	.08	-
	Lisansüstü	54	4.09	.47				
Sonuç Yaratmada Çeviklik (F2)	Lisans	312	3.89	.56	364	-1.843	.06	-
	Lisansüstü	54	4.04	.47				
Zihinsel Çeviklik (F3)	Lisans	312	3.88	.52	364	-2.541	.01	.38
	Lisansüstü	54	4.07	.45				
Değişimde Çeviklik (F4)	Lisans	312	3.86	.69	364	-1.983	.04	.02
	Lisansüstü	54	4.05	.54				
Öz Farkındalık (F5)	Lisans	312	4.19	.47	364	0.184	.85	-
	Lisansüstü	54	4.18	.48				
Öğrenme Çevikliği (Genel)	Lisans	312	3.95	.49	364	-1.962	.05	-
	Lisansüstü	54	4.09	.41				

Çalışılan Okul Kademesine Göre Farklılık

Tablo 10’da araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10. Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler ile Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları						Tukey
	Kademe	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	
Kolaylaştırıcı Bürokrasi (F1)	1.İlkokul	118	4.14	.72	Gr. Arası	11.271	2	5.635	11.293	.00	1>2 1>3
	2.Ortaokul	134	3.84	.68	Grup İçi	181.146	363	0.499			
	3.Lise	114	3.73	.73	Toplam	192.417	365				
Engelleyici Bürokrasi (F2)	1.İlkokul	118	1.90	.58	Gr. Arası	6.683	2	3.341	8.093	.00	1<2 1<3
	2.Ortaokul	134	2.20	.69	Grup İçi	149.878	363	0.413			
	3.Lise	114	2.17	.65	Toplam	156.560	365				
Fikir Üretme (F1)	1.İlkokul	118	3.87	.87	Gr. Arası	20.281	2	10.141	16.017	.00	1>2 1>3
	2.Ortaokul	134	3.49	.75	Grup İçi	229.820	363	0.633			
	3.Lise	114	3.29	.75	Toplam	250.102	365				
Araştırma (F2)	1.İlkokul	118	3.93	.77	Gr. Arası	17.627	2	8.813	16.213	.00	1>2 1>3
	2.Ortaokul	134	3.51	.77	Grup İçi	197.330	363	0.544			
	3.Lise	114	3.41	.66	Toplam	214.957	365				
Destekleme (F3)	1.İlkokul	118	4.10	.91	Gr. Arası	7.594	2	3.797	3.834	.02	1>2 1>3
	2.Ortaokul	134	3.84	.93	Grup İçi	359.516	363	0.990			
	3.Lise	114	3.75	1.13	Toplam	367.110	365				
Uygulama (F4)	1.İlkokul	118	4.11	.82	Gr. Arası	15.825	2	7.912	13.334	.00	1>2 1>3
	2.Ortaokul	134	3.75	.76	Grup İçi	215.402	363	0.593			
	3.Lise	114	3.60	.73	Toplam	231.226	365				
Yenilikçi Davranış (Genel)	1.İlkokul	118	4.00	.74	Gr. Arası	15.187	2	7.594	14.705	.00	1>2 1>3
	2.Ortaokul	134	3.64	.70	Grup İçi	187.451	363	0.516			
	3.Lise	114	3.51	.71	Toplam	202.638	365				
İnsan İlişkilerinde Çeviklik (F1)	1.İlkokul	118	4.24	.68	Gr. Arası	14.423	2	7.212	21.495	.00	1>2 1>3
	2.Ortaokul	134	3.84	.50	Grup İçi	121.787	363	0.336			
	3.Lise	114	3.79	.56	Toplam	136.210	365				
Sonuç Yaratmada Çeviklik (F2)	1.İlkokul	118	4.17	.59	Gr. Arası	12.215	2	6.108	22.335	.00	1>2 1>3
	2.Ortaokul	134	3.80	.58	Grup İçi	99.265	363	0.273			
	3.Lise	114	3.77	.49	Toplam	111.480	365				
Zihinsel Çeviklik (F3)	1.İlkokul	118	4.10	.59	Gr. Arası	7.237	2	3.618	14.527	.00	1>2 1>3
	2.Ortaokul	134	3.86	.44	Grup İçi	90.420	363	0.249			
	3.Lise	114	3.77	.45	Toplam	97.656	365				
Değişimde Çeviklik (F4)	1.İlkokul	118	4.15	.68	Gr. Arası	12.193	2	6.097	14.245	.00	1>2 1>3
	2.Ortaokul	134	3.78	.64	Grup İçi	155.355	363	0.428			
	3.Lise	114	3.73	.65	Toplam	167.548	365				
Öz Farkındalık (F5)	1.İlkokul	118	4.39	.48	Gr. Arası	6.994	2	3.497	17.153	.00	1>2 1>3
	2.Ortaokul	134	4.06	.41	Grup İçi	74.003	363	0.204			
	3.Lise	114	4.14	.46	Toplam	80.997	365				
Öğrenme Çevikliği (Genel)	1.İlkokul	118	4.20	.52	Gr. Arası	9.681	2	4.840	23.297	.00	1>2 1>3
	2.Ortaokul	134	3.87	.41	Grup İçi	75.421	363	0.208			
	3.Lise	114	3.84	.44	Toplam	85.102	365				

Tablo 10’a göre öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile kolaylaştırıcı okul yapısının ilk alt boyutu olan “Kolaylaştırıcı Bürokrasi” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 11.293$; $p < .05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p > .05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ($\bar{X}_{ilkokul}=4.14$) ortaokullarda çalışan öğretmenler

($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=3.84$) ve liselerde çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{lise}}=3.73$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık ilkokullarda çalışan öğretmenler lehinedir. Diğer ifadeyle ilkokullarda çalışan öğretmenler kolaylaştırıcı bürokrasiyi daha fazla yaşamaktadır. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= .05$) varyansın %5'i çalışılan kademe ile açıklanmaktadır. Bu bağlamda, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin, ortaokul ve lise öğretmenlerine kıyasla daha yüksek bir kolaylaştırıcı bürokrasi algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durumun olası nedenleri arasında, ilkokul kademesinin daha fazla öğrenci merkezli bir yaklaşımı teşvik etmesi ve öğretmenlerin, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak üzere daha fazla destekleyici politikalar ve uygulamalarla karşılaşmaları sayılabilir. İlkokulda öğretmenler, genellikle daha küçük sınıflar ve daha az karmaşık müfredatla çalıştıkları için, bürokrasinin onlara sunduğu destek ve kaynaklardan daha fazla yararlanma olanağı bulabilirler. Ayrıca, ilkokul öğretmenlerinin eğitimde daha yenilikçi ve esnek yaklaşımlara ihtiyaç duyması, onların kolaylaştırıcı bürokrasi algılarını olumlu yönde etkileyen bir faktör olabilir. Ortaokul ve lise seviyelerinde ise öğretmenler, daha sıkı öğretim programı ve değerlendirme sistemleriyle karşılaştıklarından, bürokrasinin engelleyici yönleriyle daha fazla karşılaşma olasılıkları bulunmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile kolaylaştırıcı okul yapısının ikinci alt boyutu olan “Engelleyici Bürokrasi” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 8.093$; $p<.05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=1.90$) ortaokullarda çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=2.20$) ve liselerde çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{lise}}=2.17$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık ilkokullarda çalışan öğretmenler lehinedir. Diğer ifadeyle ilkokullarda çalışan öğretmenler engelleyici bürokrasiyi daha az yaşamaktadır. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0.04$) varyansın %4'ü çalışılan kademe ile açıklanmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile kolaylaştırıcı okul yapısının genel ortalama puanı arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 11.992$; $p<.05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=4.12$) ortaokullarda çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=3.80$) ve liselerde çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{lise}}=3.78$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık ilkokullarda çalışan öğretmenler lehinedir. Diğer ifadeyle ilkokullarda çalışan öğretmenler kolaylaştırıcı okul yapısını daha fazla yaşamaktadır. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0.06$) varyansın %6'sı çalışılan kademe ile açıklanmaktadır. Bu durum, ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha fazla odaklanabilmesi ve daha yenilikçi öğretim stratejileri uygulayabilmesinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ortaokul ve lise öğretmenlerinin

daha sıkı müfredat ve yapılandırılmış sınıf ortamları, bu kademelerde kolaylaştırıcı bürokrasi algısını olumsuz etkileyebilir.

Tablo 10'a göre öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile yenilikçi davranışın ilk alt boyutu olan "Fikir Üretme" arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 16.017$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=3.87$) ortaokullarda çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=3.49$) ve liselerde çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{lise}}=3.29$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık ilkokullarda çalışan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0.08$) varyansın %8'i çalışılan kademe ile açıklanmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile yenilikçi davranışın ikinci alt boyutu olan "Araştırma" arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 16.213$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=3.93$) ortaokullarda çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=3.51$) ve liselerde çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{lise}}=3.41$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık ilkokullarda çalışan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0.08$) varyansın %8'i çalışılan kademe ile açıklanmaktadır. öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesinin yenilikçi davranışları üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve liselerde çalışan meslektaşlarına kıyasla hem "Fikir Üretme" hem de "Araştırma" alt boyutlarında daha yüksek puanlar alması, ilkokul ortamlarının yenilikçi düşünce ve araştırma faaliyetlerini destekleyici bir yapı sunduğunu düşündürmektedir. İlkokul öğretmenleri, daha erken yaşlardaki öğrencilere yönelik yaratıcı öğrenme süreçlerini teşvik etme fırsatına sahip olabilirken, ortaokul ve liselerdeki öğretmenlerin daha sıkı müfredat ve değerlendirme gereklilikleriyle karşılaşmaları, yenilikçi davranışlarını sınırlandırıyor olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile yenilikçi davranışın üçüncü alt boyutu olan "Destekleme" arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 3.834$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=4.10$) ortaokullarda çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=3.84$) ve liselerde çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{lise}}=3.75$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık ilkokullarda çalışan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .02$) varyansın %2'si çalışılan kademe ile açıklanmaktadır. Bu durum, ilkokul öğretmenlerinin daha esnek ve destekleyici bir eğitim ortamı meydana getirme fırsatına sahip olmalarından kaynaklanabilir; çünkü bu kademede öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlamak için daha fazla motivasyon ve kaynak sunma eğilimindedirler. Öte yandan, ortaokul ve lise öğretmenleri, genellikle daha

katı müfredat ve değerlendirme gereklilikleriyle karşılaşmakta, bu da yenilikçi destekleme yaklaşımlarını sınırlandırabilmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile yenilikçi davranışın dördüncü alt boyutu olan “Uygulama” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 13.334$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=4.11$) ortaokullarda çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=3.75$) ve liselerde çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{lise}}=3.60$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık ilkokullarda çalışan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .07$) varyansın %7’si çalışılan kademe ile açıklanmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile yenilikçi davranışın genel ortalama puanı arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 14.705$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=4.00$) ortaokullarda çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=3.64$) ve liselerde çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{lise}}=3.51$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık ilkokullarda çalışan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .07$) varyansın %7’si çalışılan kademe ile açıklanmaktadır. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin, yenilikçi uygulamaları daha yüksek bir algıyla değerlendirmelerinin birkaç olası nedeni bulunmaktadır. Öncelikle, ilkokul öğretmenleri genellikle öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha doğrudan etkileyen erken dönem pedagojik yaklaşımları benimsemektedirler. Bu durum, öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi yöntemleri kullanma konusunda daha fazla özgürlük hissetmelerine yol açabilir. Ayrıca, ilkokul düzeyinde öğrenme ortamları daha oyun temelli ve etkileşimli bir yaklaşımı teşvik ederken, ortaokul ve lise öğretmenleri daha akademik ve standartlaştırılmış bir müfredata bağlı kalmak zorunda kalmaktadır. Bu farklılık, yenilikçi uygulamaların benimsenmesini de etkilemektedir.

Tablo 10’a göre öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile öğrenme çevikliğinin ilk alt boyutu olan “İnsan İlişkilerinde Çeviklik” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 21.495$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=4.24$) ortaokullarda çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=3.84$) ve liselerde çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{lise}}=3.79$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık ilkokullarda çalışan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .11$) varyansın %11’i çalışılan kademe ile açıklanmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile öğrenme çevikliğinin ikinci alt boyutu olan “Sonuç Yaratmada Çeviklik” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 22.335$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=4.17$) ortaokullarda çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=3.80$) ve liselerde çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{lise}}=3.77$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık

ilkokullarda çalışan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .11$) varyansın %11'i çalışılan kademe ile açıklanmaktadır.

İlkokulda görev yapan öğretmenlerin, bu iki boyutta daha yüksek bir çeviklik algısına sahip olmaları, birkaç olası nedene dayanmaktadır. İlk olarak, ilkokul öğretmenleri genellikle daha küçük yaş gruplarıyla çalıştıkları için öğrencileriyle kurdukları ilişkiler daha yoğun ve etkileşimli olabilir. Bu durum, öğretmenlerin hem öğrencileriyle hem de velileriyle daha etkili iletişim kurmalarını sağlarken, aynı zamanda eğitim ortamında esnek ve uyum sağlayabilen bir yaklaşım geliştirmelerine olanak tanıyabilir.

Ayrıca, ilkokul öğretmenleri, daha yaratıcı ve oyun temelli öğrenme yaklaşımlarını benimseyerek, eğitim süreçlerinde daha fazla esneklik ve uyum sağlama fırsatı bulmaktadırlar. Bu tür bir öğretim tarzı, öğretmenlerin beklenmedik durumlara daha hızlı yanıt vermelerine ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde karşılık vermelerine yardımcı olur. Ortaokul ve lise düzeyinde ise, genellikle daha katı müfredat ve standartlara bağlı kalınması, öğretmenlerin çeviklik algısını azaltabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile öğrenme çevikliğinin üçüncü alt boyutu olan “Zihinsel Çeviklik” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 22.335$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ($\bar{X}_{\text{ilkokul}} = 4.10$) ortaokullarda çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{ortaokul}} = 3.86$) ve liselerde çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{lise}} = 3.77$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık ilkokullarda çalışan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .07$) varyansın %7'si çalışılan kademe ile açıklanmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile öğrenme çevikliğinin dördüncü alt boyutu olan “Değişimde Çeviklik” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 14.245$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ($\bar{X}_{\text{ilkokul}} = 4.15$) ortaokullarda çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{ortaokul}} = 3.78$) ve liselerde çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{lise}} = 3.73$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık ilkokullarda çalışan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .07$) varyansın %7'si çalışılan kademe ile açıklanmaktadır. Öğrencilerin gelişimsel özellikleri göz önüne alındığında, ilkokul düzeyinde öğretmenlerin daha fazla sosyal ve duygusal zeka kullanarak, eğitim süreçlerini zenginleştirmeleri mümkündür. Öte yandan, ortaokul ve lise düzeyindeki öğretmenlerin daha düşük çeviklik algıları, bu kademelerde karşılaşılan akademik odaklılık ve yapılandırılmış öğretim programı nedeniyle, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlar geliştirmekte zorlandıklarını gösteriyor olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile öğrenme çevikliğinin beşinci alt boyutu olan “Öz Farkındalık” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 17.153$; $p < .05$]. Tukey testi

sonuçlarına bakıldığında ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=4.39$) ortaokullarda çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=4.06$) ve liselerde çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{lise}}=4.14$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık ilkokullarda çalışan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= .09$) varyansın %9'u çalışılan kademe ile açıklanmaktadır. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek öğrenme çevikliği algıları, bu öğretmenlerin genellikle daha çeşitli ve dinamik bir eğitim ortamında çalıştıklarının bir yansıması olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile öğrenme çevikliğinin genel ortalama puanı arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 23.297$; $p<.05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=4.20$) ortaokullarda çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=3.87$) ve liselerde çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{\text{lise}}=3.84$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık ilkokullarda çalışan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= .11$) varyansın %11'i çalışılan kademe ile açıklanmaktadır.

İlk olarak, ilkokul öğretmenlerinin genellikle daha küçük yaş gruplarındaki öğrencilerle çalışması, onlarla kurulan ilişkilerin daha kişisel ve etkileşimli olmasını gerektirmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sosyal becerilerini ve esnekliklerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. İlkokul düzeyindeki öğretmenler, öğrenme süreçlerine daha açık bir yaklaşım sergileyerek, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha hızlı yanıt verebilirler. Bu da onların öğrenme çevikliğini artırıyor olabilir.

İkinci olarak, ilkokul müfredatının genellikle daha geniş bir konu yelpazesini kapsaması ve derslerin daha çeşitli öğretim yöntemleri gerektirmesi, öğretmenlerin yenilikçi stratejiler geliştirmesine ve uygulamasına zemin hazırlamaktadır. Dolayısıyla ilkokullarda çalışan öğretmenler, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere daha verimlik olabilmek için daha fazla yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisi sergileme eğiliminde olabilirler.

Yaş Aralığına Göre Farklılık

Tablo 11'de, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığı ile bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler ile Öğretmenlerin Yaş Aralığı Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları				F	p	Tukey
	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması			
Kolaylaştırıcı Bürokrasi (F1)	1.25-34 yaş	91	3.97	.64	Gr. Arası	1.648	2	0.824	1.568	.21	-
	2.35-44 yaş	169	3.81	.72	Grup İçi	190.769	363	0.526			
	3.45+ yaş	106	3.92	.79	Toplam	192.417	365				
Engelleyici Bürokrasi (F2)	1.25-34 yaş	91	2.09	.55	Gr. Arası	2.249	2	1.124	2.645	.07	-
	2.35-44 yaş	169	2.16	.69	Grup İçi	154.312	363	0.425			
	3.45+ yaş	106	1.97	.67	Toplam	156.560	365				
Fikir Üretme (F1)	1.25-34 yaş	91	3.67	.90	Gr. Arası	5.548	2	2.774	4.118	.02	2<3
	2.35-44 yaş	169	3.42	.77	Grup İçi	244.553	363	0.674			
	3.45+ yaş	106	3.66	.81	Toplam	250.102	365				
Araştırma (F2)	1.25-34 yaş	91	3.66	.79	Gr. Arası	4.783	2	2.391	4.130	.02	2<3
	2.35-44 yaş	169	3.50	.73	Grup İçi	210.174	363	0.5979			
	3.45+ yaş	106	3.76	.79	Toplam	214.957	365				
Destekleme (F3)	1.25-34 yaş	91	3.94	.99	Gr. Arası	0.284	2	0.142	0.141	.87	-
	2.35-44 yaş	169	3.87	1.01	Grup İçi	366.826	363	1.011			
	3.45+ yaş	106	3.90	.99	Toplam	367.110	365				
Uygulama (F4)	1.25-34 yaş	91	3.90	.82	Gr. Arası	2.545	2	1.273	2.020	.13	-
	2.35-44 yaş	169	3.73	.75	Grup İçi	228.681	363	0.630			
	3.45+ yaş	106	3.88	.84	Toplam	231.226	365				
Yenilikçi Davranış (Genel)	1.25-34 yaş	91	3.79	.76	Gr. Arası	2.748	2	1.374	2.495	.08	-
	2.35-44 yaş	169	3.63	.72	Grup İçi	199.890	363	0.551			
	3.45+ yaş	106	3.81	.77	Toplam	202.638	365				
İnsan İlişkilerinde Çeviklik (F1)	1.25-34 yaş	91	4.06	.58	Gr. Arası	3.566	2	1.783	4.879	.00	2<1 2<3
	2.35-44 yaş	169	3.84	.60	Grup İçi	132.644	363	0.365			
	3.45+ yaş	106	4.03	.63	Toplam	136.210	365				
Sonuç Yaratmada Çeviklik (F2)	1.25-34 yaş	91	3.98	.56	Gr. Arası	2.613	2	1.306	4.356	.01	2<3
	2.35-44 yaş	169	3.82	.52	Grup İçi	108.867	363	0.300			
	3.45+ yaş	106	3.99	.59	Toplam	111.480	365				
Zihinsel Çeviklik (F3)	1.25-34 yaş	91	4.01	.54	Gr. Arası	2.304	2	1.152	4.386	.01	2<1 2<3
	2.35-44 yaş	169	3.82	.48	Grup İçi	95.352	363	0.263			
	3.45+ yaş	106	3.95	.54	Toplam	97.656	365				
Değişimde Çeviklik (F4)	1.25-34 yaş	91	3.98	.72	Gr. Arası	5.676	2	2.838	6.364	.00	2<1 2<3
	2.35-44 yaş	169	3.75	.67	Grup İçi	161.872	363	0.446			
	3.45+ yaş	106	4.01	.62	Toplam	167.548	365				
Öz Farkındalık (F5)	1.25-34 yaş	91	4.19	.49	Gr. Arası	1.403	2	0.701	3.199	.04	2<3
	2.35-44 yaş	169	4.13	.41	Grup İçi	79.3594	363	0.219			
	3.45+ yaş	106	4.28	.53	Toplam	80.997	365				
Öğrenme Çevikliği (Genel)	1.25-34 yaş	91	4.04	.50	Gr. Arası	2.674	2	1.337	5.889	.00	2<1 2<3
	2.35-44 yaş	169	3.87	.44	Grup İçi	82.428	363	0.227			
	3.45+ yaş	106	4.04	.50	Toplam	85.102	365				

Tablo 11'e göre öğretmenlerin yaş aralıkları ile kolaylaştırıcı okul yapısının ilk alt boyutu olan "Kolaylaştırıcı Bürokrasi" arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2-363} = 1.568$; $p > .05$]. Öğretmenlerin yaş aralıkları ile kolaylaştırıcı okul yapısının ikinci alt boyutu olan "Engelleyici Bürokrasi" arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2-363} = 2.645$; $p > .05$]. Öğretmenlerin yaş aralıkları ile kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokrasi algıları arasında anlamlı bir farklılık olmaması, birkaç faktörle açıklanabilir. Öncelikle, bürokratik süreçlerin deneyim ve yaştan bağımsız olarak benzer şekillerde algılanması, yaş grupları arasındaki farklılıkları minimize edebilir. Ayrıca, okulun örgütsel kültürü ve uygulanan eğitim politikaları, öğretmenlerin yaşından bağımsız olarak benzer bürokratik zorluklar karşısında benzer algılar oluşturmaya neden olabilir.

Tablo 11'e göre, öğretmenlerin yaş aralıkları ile yenilikçi davranışın ilk alt boyutu olan "Fikir Üretme" arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 4.118$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlerle ($\bar{X}_{35-44}=3.42$) 45+ yaştaki öğretmenler ($\bar{X}_{45+}=3.66$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık 45+ yaştaki öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .02$) varyansın %2'si yaş aralığı ile açıklanmaktadır. Öğretmenlerin yaş aralıkları ile yenilikçi davranışın ikinci alt boyutu olan "Araştırma" arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2, 363} = 4.130$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlerle ($\bar{X}_{35-44}=3.50$) 45+ yaştaki öğretmenler ($\bar{X}_{45+}=3.76$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık 45+ yaştaki öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .02$) varyansın %2'si yaş aralığı ile açıklanmaktadır. Ortaya çıkan bu farklılığın birkaç olası nedeni olabilir. İlk olarak, daha yaşlı öğretmenler, mesleki deneyim ve bilgi birikimi açısından avantajlı olabilir. Bu deneyim, yenilikçi fikirlerin geliştirilmesi ve araştırma yapma konusundaki yetkinliklerini artırabilir. İkinci olarak, 45 yaş üzerindeki öğretmenler, kariyerlerinde daha fazla fırsat ve kaynakla karşılaşmış olabilir; bu durum, yenilikçi uygulamaları destekleyen bir okul ortamının oluşmasına katkı sağlayabilir. Üçüncü olarak, yaşla birlikte gelen profesyonel gelişim fırsatları, bu öğretmenlerin eğitim alanındaki en son yenilikleri takip etmelerini sağlayarak yenilikçiliklerini artırabilir. Ayrıca, daha olgun bireyler genellikle daha geniş bir perspektife ve problem çözme becerilerine sahip olma eğilimindedir. Bu durum, onları yenilikçi fikirler üretme ve araştırma yapma konusunda daha istekli hale getirebilir.

Öğretmenlerin yaş aralıkları ile yenilikçi davranışın üçüncü alt boyutu olan "Destekleme" arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2-363} = 0.141$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında en yüksek ortalamanın 25-34 yaş aralığındaki öğretmenlerde ($\bar{X}_{25-34}=3.94$), en düşük ortalamanın ise 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlerde ($\bar{X}_{35-44}=3.87$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş aralıkları ile yenilikçi davranışın dördüncü alt boyutu olan "Uygulama" arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2-363} = 2.020$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalamanın 25-34 yaş aralığındaki öğretmenlerde ($\bar{X}_{25-34}=3.90$), en düşük ortalama ise 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlerdedir ($\bar{X}_{35-44}=3.73$). Bu durum, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara karşı benzer bir motivasyon ve tutum sergileyebileceğini göstermektedir. Aritmetik ortalama değerlerinin 25-34 yaş aralığındaki öğretmenler lehine daha yüksek olması, bu yaş grubundaki öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlara daha açık veya daha fazla teşvik edilmiş olabileceği olasılığını ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin yaş aralıkları ile yenilikçi davranışın genel ortalama puanı arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2-363} = 2.495$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında en yüksek ortalamanın 45+ yaş aralığındaki öğretmenlerde ($\bar{X}_{45+}=3,81$), en düşük ortalamanın ise 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlerde ($\bar{X}_{35-44}=3.63$) olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalama değerlerinin en yüksek olduğu 45+ yaş aralığındaki öğretmenlerin, yaşam deneyimlerinin ve mesleki birikimlerinin yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Öte yandan, 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha düşük ortalama puanları, bu grubun potansiyel olarak mesleki stres veya değişim yönetimi konularında daha fazla zorluk yaşadığını gösterebilir. Ancak, genel ortalama puandaki anlamlı farklılık yokluğu, yaşın etkisinin yanı sıra, öğretmenlerin yenilikçilik konusundaki tutumlarının daha çok mesleki deneyim, eğitimsel ortam ve bireysel motivasyon gibi faktörlerden etkilendiğini de ortaya koymaktadır.

Tablo 11'e göre öğretmenlerin yaş aralıkları ile öğrenme çevikliğinin ilk alt boyutu olan "İnsan İlişkilerinde Çeviklik" arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 4.879$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlerle ($\bar{X}_{35-44}=3.84$), 25-34 arası yaştaki öğretmenler ($\bar{X}_{25-34+}=4.06$) ve 45+ yaştaki öğretmenler ($\bar{X}_{45+}=4,03$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık 25-34 yaş aralığındaki ve 45+ yaştaki öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .03$) varyansın %3'ü yaş aralığı ile açıklanmaktadır. 25-34 yaş aralığındaki öğretmenlerin, teknolojik yeniliklere ve sosyal değişimlere daha duyarlı olmaları, etkileşimde bulunma ve işbirliği sağlama konusunda daha esnek ve aktif olmalarına katkı sağlamış olabilir. Bu durum, genç öğretmenlerin, sosyal ağlar kurma ve profesyonel ilişkiler geliştirme konusundaki motivasyonlarının yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Diğer yandan, 45+ yaş grubundaki öğretmenlerin de yüksek puanlar alması, bu bireylerin uzun yıllara dayanan deneyimlerinin, öğretim pratiği ve insan ilişkileri konusunda derinlemesine bir bilgi ve beceri geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Yaş ilerledikçe, bireyler genellikle daha güçlü iletişim becerileri, empati ve sosyal farkındalık geliştirirler. Ancak 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha düşük puanlar alması, bu grubun yaşam evreleri ve mesleki gelişim süreçleri sırasında çeşitli zorluklarla karşılaşabileceklerini göstermektedir. Örneğin, bu yaş grubundaki öğretmenler, kariyerlerinde dönüm noktalarına ulaşma, iş ve aile dengesi sağlama gibi baskılarla mücadele etmekte olabilir. Bu durum, sosyal etkileşimde daha az çevik olabilmelerine yol açabilir.

Öğretmenlerin yaş aralıkları ile öğrenme çevikliğinin ikinci alt boyutu olan “Sonuç Yaratmada Çeviklik” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 4.356$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlerle ($\bar{X}_{35-44}=3.82$), 45+ yaştaki öğretmenler ($\bar{X}_{45+}=3.99$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık 45+ yaştaki öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .02$) varyansın %2’si yaş aralığı ile açıklanmaktadır. 45+ yaş grubundaki öğretmenler, uzun yıllar boyunca kazandıkları deneyim ve bilgi birikimi sayesinde, öğrenci ihtiyaçlarını değerlendirme ve etkili sonuçlar üretme konusunda daha yetkin hale gelmiş olabilirler. Bu öğretmenler, ders içi ve ders dışı durumlarla başa çıkmada geliştirdikleri stratejiler sayesinde, öğrenme süreçlerini daha etkin yönetme kapasitesine sahip olabilirler.

Öğretmenlerin yaş aralıkları ile öğrenme çevikliğinin üçüncü alt boyutu olan “Zihinsel Çeviklik” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 4.386$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlerle ($\bar{X}_{35-44}=3.82$), 25-34 arası yaştaki öğretmenler ($\bar{X}_{25-34}=4.01$) ve 45+ yaştaki öğretmenler ($\bar{X}_{45+}=3.95$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık 25-34 yaş aralığındaki ve 45+ yaştaki öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .02$) varyansın %2’si yaş aralığı ile açıklanmaktadır. 25-34 yaş aralığındaki öğretmenler, genellikle daha yenilikçi ve esnek düşünce yapısına sahip olma eğilimindedir; bu da onların yeni fikirlere ve değişen durumlara hızlı adaptasyon sağlamalarını kolaylaştırır. Diğer yandan, 45+ yaş aralığındaki öğretmenler, uzun yıllara dayanan deneyimleriyle birlikte daha derin bir bilgi ve beceri birikimine sahip olmaları nedeniyle belirli bir zihinsel olgunluk sergiliyor olabilir.

Öğretmenlerin yaş aralıkları ile öğrenme çevikliğinin dördüncü alt boyutu olan “Değişimde Çeviklik” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 6.364$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlerle ($\bar{X}_{35-44}=3.75$), 25-34 arası yaştaki öğretmenler ($\bar{X}_{25-34}=3.98$) ve 45+ yaştaki öğretmenler ($\bar{X}_{45+}=4.01$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık 25-34 yaş aralığındaki ve 45+ yaştaki öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .03$) varyansın %3’ü yaş aralığı ile açıklanmaktadır. Genç öğretmenlerin teknolojiye daha yatkın olmaları, değişim süreçlerinde onlara avantaj sağlarken, deneyimli öğretmenler ise dikkatli ve temkinli yaklaşımlarıyla sürdürülebilir çözümler geliştirme yeteneğine sahip olabilir. Bu durum, her iki grubun da değişim süreçlerine farklı şekillerde katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin yaş aralıkları ile öğrenme çevikliğinin dördüncü alt boyutu olan “Öz Farkındalık” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 3.199$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlerle ($\bar{X}_{35-44}=4.13$), 25-34 arası yaştaki

öğretmenler ($\bar{X}_{25-34+}=4.19$) ve 45+ yaştaki öğretmenler ($\bar{X}_{45+}=4.28$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık 25-34 yaş aralığındaki ve 45+ yaştaki öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= .02$) varyansın %2'si yaş aralığı ile açıklanmaktadır. 45 yaş ve üzerindeki öğretmenler, yıllar içinde karşılaştıkları durumlarla öz değerlendirme yapma becerilerini geliştirmiş olabilirler. Ayrıca, 25-34 yaş aralığındaki öğretmenler, yenilikçi yaklaşımları sayesinde çağdaş eğitim metodolojilerini benimseyerek kendilerini sürekli geliştirme düşüncesi içinde olabilirler.

Öğretmenlerin yaş aralıkları ile öğrenme çevikliğinin genel ortalama puanı arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 5,889$; $p < .05$]. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlerle ($\bar{X}_{35-44}=3.87$), 25-34 arası yaştaki öğretmenler ($\bar{X}_{25-34+}=4.04$) ve 45+ yaştaki öğretmenler ($\bar{X}_{45+}=4.04$) arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık 25-34 yaş aralığındaki ve 45+ yaştaki öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= .03$) varyansın %3'ü yaş aralığı ile açıklanmaktadır. 25-34 yaş aralığındaki öğretmenler, genellikle yenilikçi ve dinamik eğitim yaklaşımlarını benimseyerek çevikliklerini artırma konusunda daha istekli olabilirler. Aynı zamanda, 45 yaş ve üzerindeki öğretmenler, uzun yıllara dayanan deneyimlerinin sağladığı derinlemesine bilgi ve becerilerle eğitimde daha esnek ve uyumlu davranış sergileyebilirler. Bu yaş gruplarındaki öğretmenlerin, değişen eğitim gereksinimlerine daha kolay adapte olabilmeleri, onların öğrenme çevikliğini artırmaktadır. Öte yandan, 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalamanın altında kalmasının nedeni, bu grubun mesleki deneyimlerinin yanı sıra, belki de yenilikçi uygulamalara karşı daha temkinli bir yaklaşım sergilemeleri olabilir.

Çalışılan Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Farklılık

Tablo 12'de araştırmaya katılan öğretmenlerin ile bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12. Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler ile Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğretmen Sayısı Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları				F	p	Tukey
	Öğretmen Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması			
Kolaylaştırıcı Bürokrasi (F1)	4-25 arası (1)	118	3.95	.72	Gr. Arası	1.455	2	0.728	1.383	.25	-
	26-35 arası (2)	104	3.79	.78	Grup İçi	190.961	363	0.526			
	36 ve üzeri (3)	144	3.90	.68	Toplam	192.417	365				
Engelleyici Bürokrasi (F2)	4-25 arası (1)	118	2.09	.63	Gr. Arası	7.706	2	3.853	9.396	.00	2>3
	26-35 arası (2)	104	2.29	.76	Grup İçi	148.854	363	0.410			
	36 ve üzeri (3)	144	1.94	.55	Toplam	156.560	365				
Fikir Üretme (F1)	4-25 arası (1)	118	3.90	.83	Gr. Arası	21.633	2	10.817	17.186	.00	1>2 1>3
	26-35 arası (2)	104	3.42	.83	Grup İçi	228.469	363	0.629			
	36 ve üzeri (3)	144	3.36	.74	Toplam	250.102	365				
Araştırma (F2)	4-25 arası (1)	118	3.84	.84	Gr. Arası	9.202	2	4.601	8.117	.00	1>2 1>3
	26-35 arası (2)	104	3.53	.76	Grup İçi	205.755	363	0.567			
	36 ve üzeri (3)	144	3.49	.66	Toplam	214.957	365				
Destekleme (F3)	4-25 arası (1)	118	3.96	.96	Gr. Arası	0.854	2	0.427	0.423	.66	-
	26-35 arası (2)	104	3.90	1.04	Grup İçi	366.256	363	1.009			
	36 ve üzeri (3)	144	3.54	1.01	Toplam	367.110	365				
Uygulama (F4)	4-25 arası (1)	118	4.05	.85	Gr. Arası	9.867	2	4.933	8.090	.00	1>2 1>3
	26-35 arası (2)	104	3.69	.82	Grup İçi	221.360	363	0.610			
	36 ve üzeri (3)	144	3.71	.69	Toplam	231.226	365				
Yenilikçi Davranış (Genel)	4-25 arası (1)	118	3.94	.78	Gr. Arası	8.666	2	4.333	8.109	.00	1>2 1>3
	26-35 arası (2)	104	3.63	.75	Grup İçi	193.972	363	0.534			
	36 ve üzeri (3)	144	3.60	.67	Toplam	202.638	365				
İnsan İlişkilerinde Çeviklik (F1)	4-25 arası (1)	118	4.15	.62	Gr. Arası	7.242	2	3.621	10.192	.00	1>2 1>3
	26-35 arası (2)	104	3.82	.67	Grup İçi	128.968	363	0.35			
	36 ve üzeri (3)	144	3.88	.51	Toplam	136.210	365				
Sonuç Yaratmada Çeviklik (F2)	4-25 arası (1)	118	4.09	.59	Gr. Arası	6.099	2	3.049	10.504	.00	1>2 1>3
	26-35 arası (2)	104	3.84	.58	Grup İçi	105.381	363	0.290			
	36 ve üzeri (3)	144	3.81	.45	Toplam	111.480	365				
Zihinsel Çeviklik (F3)	4-25 arası (1)	118	4.11	.55	Gr. Arası	7.256	2	3.628	14.568	.00	1>2 1>3
	26-35 arası (2)	104	3.83	.53	Grup İçi	90.401	363	0.249			
	36 ve üzeri (3)	144	3.79	.42	Toplam	97.656	365				
Değişimde Çeviklik (F4)	4-25 arası (1)	118	4.11	.68	Gr. Arası	9.439	2	4.719	10.835	.00	1>2 1>3
	26-35 arası (2)	104	3.73	.71	Grup İçi	158.109	363	0.436			
	36 ve üzeri (3)	144	3.80	.61	Toplam	167.548	365				
Öz Farkındalık (F5)	4-25 arası (1)	118	4.26	.53	Gr. Arası	0.924	2	0.462	2.095	.13	-
	26-35 arası (2)	104	4.15	.49	Grup İçi	80.073	363	0.221			
	36 ve üzeri (3)	144	4.15	.39	Toplam	80.997	365				
Öğrenme Çevikliği (Genel)	4-25 arası (1)	118	4.14	.52	Gr. Arası	5.555	2	2.777	12.674	.00	1>2 1>3
	26-35 arası (2)	104	3.87	.51	Grup İçi	79.547	363	0.219			
	36 ve üzeri (3)	144	3.88	.39	Toplam	85.102	365				

Tablo 12’ye göre öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı ile kolaylaştırıcı okul yapısının ilk alt boyutu olan “Kolaylaştırıcı Bürokrasi” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2-363} = 1.383$; $p > .05$]. Kolaylaştırıcı bürokrasi, genellikle okul yönetiminde esneklik ve iletişimi vurgulayan bir yapıdır ve okuldaki öğretmen sayısından bağımsız olarak standart prosedürler ve iletişim kanalları üzerinden işleyebilir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı ile kolaylaştırıcı okul yapısının ikinci alt boyutu olan “Engelleyici Bürokrasi” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 9.396$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamlı farklılık çalıştığı okulda 26-35 arası olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{26-35}=2.29$). çalıştığı okulda 36 ve üzeri öğretmen bulunan öğretmenlerdedir ($\bar{X}_{36+}=1.94$) ve okulunda 26-35 arası öğretmen bulunan öğretmenlerin okullarında engelleyici bürokrasi daha fazla hissedilmektedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .05$) varyansın %5’i

okuldaki öğretmen sayısı ile açıklanmaktadır. Bu durum, orta ölçekli okullarda sınırlı kaynaklar veya yönetsel karmaşıklıkların artmasıyla daha fazla bürokratik engelin yaşanabileceğini göstermektedir. Orta büyüklükteki okullar, büyük okullara göre daha kısıtlı kaynaklara sahip olabilirken, küçük okullara göre daha karmaşık bir işleyişe sahip olabilmektedir. Bu da süreçlerde daha fazla bürokratik engel yaratabilir. Büyük okullarda, daha fazla kaynak, deneyim ve iş bölümüne dayalı yapılar, süreçlerin daha sistematik ve kolaylaştırıcı bir şekilde işlemesine katkı sağlayabilir. Burada yapılandırılmış ve profesyonelleşmiş yönetim yapısının etkisi devreye girerek, büyük okullarda daha kolay yönetim süreçlerinin oluşmasına katkıda bulunmuş olabilir.

Tablo 12'ye göre öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı ile yenilikçi davranışın ilk alt boyutu olan “Fikir Üretme” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 17.186$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamlı farklılık çalıştığı okulda 4-25 arası olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{4-25}=3.74$). çalıştığı okulda 26-35 arası öğretmen olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{25-35}=3.42$) 36 ve üzeri öğretmen bulunan öğretmenlerdedir ($\bar{X}_{36+}=3.36$). Anlamlı farklılık, okulunda 4-25 arası öğretmen bulunan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .09$) varyansın %9'u okuldaki öğretmen sayısı ile açıklanmaktadır. Bu bulgu, daha küçük öğretmen gruplarında iletişimin ve iş birliğinin kolaylaşması, yaratıcılığın ve fikir üretiminin daha fazla teşvik edilmesi gibi nedenlerle açıklanabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı ile yenilikçi davranışın ikinci alt boyutu olan “Araştırma” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 8.117$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamlı farklılık çalıştığı okulda 4-25 arası olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{4-25}=3.84$). çalıştığı okulda 26-35 arası öğretmen olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{25-35}=3.53$) 36 ve üzeri öğretmen bulunan öğretmenlerdedir ($\bar{X}_{36+}=3.49$). Anlamlı farklılık, okulunda 4-25 arası öğretmen bulunan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .04$) varyansın %4'ü okuldaki öğretmen sayısı ile açıklanmaktadır. Küçük öğretmen gruplarında kaynakların ve bilgi paylaşımının daha kolay sağlanması, araştırma faaliyetlerine olanak tanıyor olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı ile yenilikçi davranışın üçüncü alt boyutu olan “Destekleme” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2-363} = 0.423$; $p > .05$]. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı ile yenilikçi davranışın dördüncü alt boyutu olan “Uygulama” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 8.090$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamlı farklılık çalıştığı okulda 4-25 arası olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{4-25}=4.05$). çalıştığı okulda 26-35 arası öğretmen olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{25-35}=3.69$) 36 ve üzeri

öğretmen bulunan öğretmenlerdedir ($\bar{X}_{36+}=3.71$). Anlamli farklılık okulunda 4-25 arası öğretmen bulunan öğretmenler lehinedir. Anlamli farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .04$) varyansın %4'ü okuldaki öğretmen sayısı ile açıklanmaktadır. Bu durum, küçük öğretmen gruplarının daha hızlı karar alma süreçleri ve daha esnek uygulama alanları yaratabilmesi nedeniyle “Uygulama” davranışını destekleyebileceğini düşündürmektedir. Az sayıda öğretmenin bulunduğu okullarda, iletişim kanalları daha kısa ve erişim daha kolaydır, bu da fikirlerin paylaşılmasını, hızlı karar alınmasını ve yenilikçi uygulamaların daha kolay hayata geçirilmesini destekliyor olabilir. Böyle bir ortamda, öğretmenler daha az hiyerarşik engelle karşılaştıkları için, kendi yetkinliklerini daha fazla sergileyebilir ve yenilikçi davranışlar geliştirmeye daha açık hale gelebilirler. Eta Kare değerine göre öğretmen sayısı, bu boyuttaki yenilikçi davranışın açıklanmasında tek başına yeterli bir belirleyici değildir; başka faktörlerin de etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 12'ye göre öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı ile öğrenme çevikliğinin ilk alt boyutu olan “İnsan İlişkilerinde Çeviklik” arasında anlamli farklılık vardır [$F_{2-363} = 10.192$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamli farklılık çalıştığı okulda 4-25 arası olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{4-25}=4.15$). çalıştığı okulda 26-35 arası öğretmen olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{4-25}=3.82$) 36 ve üzeri öğretmen bulunan öğretmenlerdedir ($\bar{X}_{36+}=3.88$). Anlamli farklılık. okulunda 4-25 arası öğretmen bulunan öğretmenler lehinedir. Anlamli farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .05$) varyansın %5'i okuldaki öğretmen sayısı ile açıklanmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı ile öğrenme çevikliğinin ikinci alt boyutu olan “Sonuç Yaratmada Çeviklik” arasında anlamli farklılık vardır [$F_{2-363} = 10.504$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamli farklılık çalıştığı okulda 4-25 arası olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{4-25}=4.09$). çalıştığı okulda 26-35 arası öğretmen olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{4-25}=3.84$) 36 ve üzeri öğretmen bulunan öğretmenlerdedir ($\bar{X}_{36+}=3.81$). Anlamli farklılık. okulunda 4-25 arası öğretmen bulunan öğretmenler lehinedir. Anlamli farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .05$) varyansın %5'i okuldaki öğretmen sayısı ile açıklanmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı ile öğrenme çevikliğinin üçüncü alt boyutu olan “Zihinsel Çeviklik” arasında anlamli farklılık vardır [$F_{2-363} = 14.568$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamli farklılık çalıştığı okulda 4-25 arası olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{4-25}=4.11$). çalıştığı okulda 26-35 arası öğretmen olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{4-25}=3.83$) 36 ve üzeri öğretmen bulunan öğretmenlerdedir ($\bar{X}_{36+}=3.79$). Anlamli farklılık. okulunda 4-25 arası öğretmen bulunan öğretmenler lehinedir. Anlamli farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .07$) varyansın %7'si okuldaki öğretmen sayısı ile açıklanmaktadır. Özellikle öğretmen sayısı 4-25 arası olan

okullardaki öğretmenlerin çeviklik puanlarının daha yüksek olması, daha küçük öğretmen gruplarında kişisel etkileşimlerin ve iş birliğinin daha güçlü olduğunu düşündürebilir. Küçük gruplarda bireyler arasındaki iletişim genellikle daha yoğun ve doğrudandır, bu da çevik düşünme, ilişki kurma ve hızlı sonuç üretme gibi becerilerin gelişmesini destekleyebilir. Etki büyüklüğüne göre öğretmen sayısının çeviklik üzerinde anlamlı bir fark yarattığını, ancak bu farkın küçük ile orta arasında bir büyüklüğe sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmen sayısı etkili bir faktör olmakla birlikte, çevikliğin gelişiminde diğer bireysel, kurumsal veya toplumsal etmenlerin de önemli bir rol oynayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı ile öğrenme çevikliğinin dördüncü alt boyutu olan “Değişimde Çeviklik” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 10.835$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamlı farklılık çalıştığı okulda 4-25 arası olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{4-25}=4.11$). çalıştığı okulda 26-35 arası öğretmen olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{4-25}=3.73$) 36 ve üzeri öğretmen bulunan öğretmenlerdedir ($\bar{X}_{36+}=3.80$). Anlamlı farklılık. okulunda 4-25 arası öğretmen bulunan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .06$) varyansın %6’sı okuldaki öğretmen sayısı ile açıklanmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı ile öğrenme çevikliğinin beşinci alt boyutu olan “Öz Farkındalık” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2-363} = 2.095$; $p > .05$]. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı ile öğrenme çevikliğinin genel ortalama puanı arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 12.674$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamlı farklılık çalıştığı okulda 4-25 arası olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{4-25}=4.14$). çalıştığı okulda 26-35 arası öğretmen olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{4-25}=3.87$) 36 ve üzeri öğretmen bulunan öğretmenlerdedir ($\bar{X}_{36+}=3.88$). Anlamlı farklılık. okulunda 4-25 arası öğretmen bulunan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .07$) varyansın %7’si okuldaki öğretmen sayısı ile açıklanmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısının “Değişimde Çeviklik” ve genel öğrenme çevikliği üzerinde anlamlı farklılıklara yol açtığını göstermektedir. Daha spesifik olarak, öğretmen sayısının 4-25 arasında olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin çeviklik düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, daha küçük okullarda çalışan öğretmenlerin değişime daha esnek ve çabuk uyum sağlama eğiliminde olabileceğini göstermektedir. Küçük okullarda, karar alma süreçlerinin daha hızlı ilerlemesi, yeniliklere kolayca uyum sağlanması ve öğretmenlerin daha fazla inisiyatif alması mümkün olabilir. Bunun sonucunda, öğretmenler işlerinde daha çevik ve proaktif davranışlar geliştiriyor olabilirler.

Çalışılan Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılık

Tablo 13'te araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki farkı gösteren ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13. Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler ile Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısı Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları				F	p	Tukey
	Öğrenci Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması			
Kolaylaştırıcı Bürokrasi (F1)	1. 1-250 arası	54	4.05	.66	Gr. Arası	3.433	3	1.144	2.192	.09	-
	2. 251-500 arası	89	3.76	.82	Grup İçi	188.984	362	0.522			
	3. 501-750 arası	94	3.96	.68	Toplam	192.417	365				
	4. 751 ve üzeri	129	3.85	.69							
Engelleyici Bürokrasi (F2)	1. 1-250 arası	54	2.04	.54	Gr. Arası	1.326	3	0.442	1.031	.38	-
	2. 251-500 arası	89	2.19	.80	Grup İçi	155.234	362	0.429			
	3. 501-750 arası	94	2.06	.59	Toplam	156.560	365				
	4. 751 ve üzeri	129	2.06	.63							
Fikir Üretme (F1)	1. 1-250 arası	54	3.99	.93	Gr. Arası	23.345	3	7.782	12.423	.00	1>3 1>4
	2. 251-500 arası	89	3.69	.76	Grup İçi	226.756	362	0.626			
	3. 501-750 arası	94	3.57	.77	Toplam	250.102	365				
	4. 751 ve üzeri	129	3.25	.77							
Araştırma (F2)	1. 1-250 arası	54	3.83	.91	Gr. Arası	8.981	3	2.994	5.262	.00	1>4
	2. 251-500 arası	89	3.69	.85	Grup İçi	205.975	362	0.569			
	3. 501-750 arası	94	3.70	.72	Toplam	214.957	365				
	4. 751 ve üzeri	129	3.41	.62							
Destekleme (F3)	1. 1-250 arası	54	3.85	1.16	Gr. Arası	3.433	3	1.144	1.139	.33	-
	2. 251-500 arası	89	3.91	.86	Grup İçi	363.677	362	1.005			
	3. 501-750 arası	94	4.04	.93	Toplam	367.110	365				
	4. 751 ve üzeri	129	3.80	1.06							
Uygulama (F4)	1. 1-250 arası	54	4.07	.96	Gr. Arası	8.488	3	2.829	4.598	.00	1>4
	2. 251-500 arası	89	3.87	.83	Grup İçi	222.738	362	0.615			
	3. 501-750 arası	94	3.88	.73	Toplam	231.226	365				
	4. 751 ve üzeri	129	3.63	.70							
Yenilikçi Davranış (Genel)	1. 1-250 arası	54	3.94	.89	Gr. Arası	8.482	3	2.827	5.272	.00	1>4
	2. 251-500 arası	89	3.79	.73	Grup İçi	194.156	362	0.536			
	3. 501-750 arası	94	3.80	.68	Toplam	202.638	365				
	4. 751 ve üzeri	129	3.52	.68							
İnsan İlişkilerinde Çeviklik (F1)	1. 1-250 arası	54	4.26	.54	Gr. Arası	8.788	3	2.929	8.323	.00	1>2 1>3 1>4
	2. 251-500 arası	89	3.99	.68	Grup İçi	127.422	362	0.352			
	3. 501-750 arası	94	3.94	.56	Toplam	136.210	365				
	4. 751 ve üzeri	129	3.79	.56							
Sonuç Yaratmada Çeviklik (F2)	1. 1-250 arası	54	4.14	.55	Gr. Arası	6.137	3	2.046	7.030	.00	1>3 1>4
	2. 251-500 arası	89	3.98	.61	Grup İçi	105.343	362	0.291			
	3. 501-750 arası	94	3.90	.57	Toplam	111.480	365				
	4. 751 ve üzeri	129	3.76	.44							
Zihinsel Çeviklik (F3)	1. 1-250 arası	54	4.26	.50	Gr. Arası	12.038	3	4.013	16.966	.00	1>2 1>3 1>4
	2. 251-500 arası	89	4.00	.59	Grup İçi	85.619	362	0.237			
	3. 501-750 arası	94	3.87	.47	Toplam	97.656	365				
	4. 751 ve üzeri	129	3.72	.40							
Değişimde Çeviklik (F4)	1. 1-250 arası	54	4.20	.61	Gr. Arası	10.316	3	3.439	7.917	.00	1>3 1>4
	2. 251-500 arası	89	3.96	.72	Grup İçi	157.231	362	0.434			
	3. 501-750 arası	94	3.86	.62	Toplam	167.548	365				
	4. 751 ve üzeri	129	3.70	.65							
Öz Farkındalık (F5)	1. 1-250 arası	54	4.33	.56	Gr. Arası	1.567	3	0.522	2.380	.07	-
	2. 251-500 arası	89	4.18	.56	Grup İçi	79.430	362	0.219			
	3. 501-750 arası	94	4.18	.45	Toplam	80.997	365				
	4. 751 ve üzeri	129	4.13	.34							
Öğrenme Çevikliği (Genel)	1. 1-250 arası	54	4.24	.47	Gr. Arası	7.217	3	2.406	11.182	.00	1>2 1>3 1>4
	2. 251-500 arası	89	4.02	.56	Grup İçi	77.885	362	0.215			
	3. 501-750 arası	94	3.95	.44	Toplam	85.102	365				
	4. 751 ve üzeri	129	3.82	.39							

Tablo 13'e göre öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile kolaylaştırıcı okul yapısının ilk alt boyutu olan "Kolaylaştırıcı Bürokrasi" arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2-362} = 2.192$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama çalıştığı okulda

1-250 arası öğrenci olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{1-250}=4.05$). en düşük ortalama ise çalıştığı okulda 251-500 arası öğrenci bulunan öğretmenlerdedir ($\bar{X}_{251-500}=3.76$). Bu bulgular, küçük öğrenci gruplarına sahip okullarda çalışan öğretmenlerin daha olumlu bir “kolaylaştırıcı bürokrasi” algısına sahip olduğunu, ancak bu durumun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır. Anlamlı bir farklılığın olmaması, okul yapısının bu boyut üzerindeki etkisinin belirgin olmadığını ya da öğretmenlerin bürokratik süreçlere ilişkin algılarının diğer faktörlerden etkileniyor olabileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda, öğrenci sayısı, bürokrasi algısını şekillendiren tek başına yeterli bir değişken olmayabilir; okul yönetimi, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve diğer örgütsel faktörler de önemli rol oynayabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile kolaylaştırıcı okul yapısının ikinci alt boyutu olan “Engelleyici Bürokrasi” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2-362} = 1.032$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama çalıştığı okulda 251-500 arası öğrenci olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{251-500}=2.19$). en düşük ortalama ise çalıştığı okulda 1-250 arası öğrenci bulunan öğretmenlerdedir ($\bar{X}_{1-250}=2.04$). Anlamlı bir farklılığın olmaması, öğrenci sayısının, engelleyici bürokrasi algısını etkileyen diğer faktörlerle birlikte değerlendirildiğinde belirleyici bir etken olmadığını veya bu algının öğretmenler arasında benzer bir düzeyde seyrettiğini düşündürebilir. Ayrıca, okullardaki yönetim yapıları, politikalar ve öğretmenlerin bireysel deneyimleri de engelleyici bürokrasi algısını şekillendiren önemli unsurlar olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile kolaylaştırıcı okul yapısının genel ortalama puanı arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2-362} = 1.778$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama çalıştığı okulda 1-250 arası öğrenci olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{1-250}=4.00$). en düşük ortalama ise çalıştığı okulda 251-500 arası öğrenci bulunan öğretmenlerdedir ($\bar{X}_{251-500}=3.78$). Öncelikle, öğrenci sayısının artması bürokratik yükümlülükleri artırabilir, ancak bu durum öğretmenlerin algıları üzerinde belirgin bir etki yaratmayabilir. Ayrıca, okulun bürokratik yapısı, öğretmenlerin algılarını öğrenci sayısından daha fazla etkileyebilir. Öğretmenler, farklı öğrenci sayılarındaki okullarda daha iyi uyum sağlayarak anlamlı farklılık oluşumunu engelleyebilir. Okul kültürü ve iletişim düzeyi de öğretmen algılarını etkileyebilir; iyi bir iletişim ortamında öğretmenler bürokratik engelleri daha az hissedebilir.

Tablo 13’e göre öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile yenilikçi davranışın ilk alt boyutu olan “Fikir Üretme” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-362} = 12.423$; $p<.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre çalıştığı okulda 1-250 arası öğrenci olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{1-250}=3.99$). çalıştığı okulda 501-750 arası öğrenci bulunan öğretmenler ($\bar{X}_{501-750}=3.57$) ve çalıştığı okulda 751 ve üzeri öğrenci bulunan öğretmenler ($\bar{X}_{751+}=3.25$) arasında

anlamli farklılık vardır ve anlamli farklılık çalıştığı okulda 1-250 arası öğrenci olan öğretmenler lehinedir. Anlamli farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .09$) varyansın %9'u okuldaki öğrenci sayısı ile açıklanmaktadır. Öncelikle, 1-250 arası öğrenciye sahip okullarda öğretmenler, daha az öğrenci ile birebir etkileşimde bulunma fırsatı bulduklarından, öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi anlayarak yenilikçi fikirler geliştirme konusunda daha motive olabilirler. Ayrıca, daha az sayıda öğrenci olan sınıflarda, öğretmenlere daha fazla özgürlük ve yaratıcı düşünme imkânı sunarak, yenilikçi davranışları teşvik edebilir. Diğer yandan, daha kalabalık okullarda öğretmenler, sınıf yönetimi ve bürokratik yükümlülükler gibi faktörlerle daha fazla meşgul olabilir; bu da yenilikçi düşünme süreçlerini sınırılıyor olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile yenilikçi davranışın ikinci alt boyutu olan “Araştırma” arasında anlamli farklılık vardır [$F_{2-362} = 5.262$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre çalıştığı okulda 1-250 arası öğrenci olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{1-250} = 3.83$). çalıştığı okulda 751 ve üzeri öğrenci bulunan öğretmenler ($\bar{X}_{751+} = 3.41$) arasında anlamli farklılık vardır ve anlamli farklılık çalıştığı okulda 1-250 arası öğrenci olan öğretmenler lehinedir. Anlamli farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .04$) varyansın %4'ü okuldaki öğrenci sayısı ile açıklanmaktadır. daha az öğrenciye sahip okullardaki öğretmenler, sınıflarını daha iyi yönetme ve bireysel öğrenci ihtiyaçlarına odaklanma fırsatına sahip olabilirler. Bu durum, öğretmenlerin araştırma yapma motivasyonunu artırabilir, zira sınıflarındaki öğrencilerle daha derinlemesine etkileşim kurma imkânı bulurlar. Ayrıca, daha az öğrenci, öğretmenlerin daha fazla kaynak ve zaman ayırarak projeler geliştirmesine olanak tanıyabilir. Öğrencilerin daha az olması, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlarını denemek için gerekli olan deneysel özgürlüğü artırabilir. Öte yandan, kalabalık sınıflar, öğretmenlerin dikkatini dağıtabilir ve yenilikçi fikirleri uygulama konusunda baskı yaratabilir; bu da onların araştırma yapma yeteneklerini sınırlandırabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile yenilikçi davranışın üçüncü alt boyutu olan “Destekleme” arasında anlamli farklılık yoktur [$F_{2-362} = 1.139$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama çalıştığı okulda 501-750 arası öğrenci olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{501-750} = 4.04$). en düşük ortalama ise çalıştığı okulda 751 ve üzeri öğrenci bulunan öğretmenlerdedir ($\bar{X}_{751+} = 3.80$). Öncelikle, “Destekleme” davranışının, öğretmenlerin sınıf içindeki etkileşimlerinden bağımsız bir biçimde gelişiyor olması mümkündür. Yani, öğretmenler, öğrencilerin sayısı ne olursa olsun, destekleme davranışını aynı düzeyde sürdürme eğiliminde olabilirler. Ayrıca, öğretmenlerin daha az sayıdaki öğrencilere daha fazla destek verme motivasyonları olabilir, bu da öğrenciye ayrılan daha fazla zamanla ilişkili olabilir.

Ancak, destekleme davranışının öğrenci sayısından bağımsız olarak benzer düzeylerde kalması, öğretmenlerin genel pedagojik yaklaşımlarının ya da okul kültürlerinin etkisi altında olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile yenilikçi davranışın dördüncü alt boyutu olan “Uygulama” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2,362} = 4.598$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre çalıştığı okulda 1-250 arası öğrenci olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{1-250}=4.07$) ve çalıştığı okulda 751 ve üzeri öğrenci bulunan öğretmenler ($\bar{X}_{751+}=3.63$) arasında anlamlı farklılık vardır ve anlamlı farklılık çalıştığı okulda 1-250 arası öğrenci olan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .04$) varyansın %4’ü okuldaki öğrenci sayısı ile açıklanmaktadır. Öncelikle, daha az sayıda öğrenciye sahip olan sınıflarda öğretmenlerin daha fazla zaman ve dikkat ayırarak yenilikçi uygulamaları gerçekleştirme fırsatına sahip olmaları muhtemeldir. Küçük sınıf mevcudu, öğretmenlerin bireysel öğrencilere yönelik yenilikçi stratejiler geliştirmelerini kolaylaştırabilir. Bu durum, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlarını denemeleri ve uygulamaları için daha fazla alan sağlıyor olabilir. Diğer taraftan, büyük sınıflardaki öğretmenler, öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle daha geleneksel ve yapılandırılmış öğretim yöntemlerine yönelmek zorunda kalabilirler. Bu durum, yenilikçi uygulamalara zaman ve kaynak ayırmalarını zorlaştırabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile yenilikçi davranışın genel ortalama puanı arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-362} = 5.272$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre çalıştığı okulda 1-250 arası öğrenci olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{1-250}=3.94$) ve çalıştığı okulda 751 ve üzeri öğrenci bulunan öğretmenler ($\bar{X}_{751+}=3.52$) arasında anlamlı farklılık vardır ve anlamlı farklılık çalıştığı okulda 1-250 arası öğrenci olan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .04$) varyansın %4’ü okuldaki öğrenci sayısı ile açıklanmaktadır. Bu durumun olası nedenleri arasında, daha az öğrenciye sahip sınıflarda öğretmenlerin bireysel öğrencilere daha fazla zaman ayırabilmeleri ve yenilikçi stratejileri daha etkin bir şekilde uygulayabilmeleri sayılabilir. Küçük sınıf mevcudu, öğretmenlerin yenilikçi uygulamalarını denemeleri için daha elverişli bir ortam sunarken, büyük sınıflarda öğretmenler, öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle daha geleneksel yöntemlere yönelme eğiliminde olabilirler.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile öğrenme çevikliğinin ilk alt boyutu olan “İnsan İlişkilerinde Çeviklik” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-362} = 8.323$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre çalıştığı okulda 1-250 arası öğrenci olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{1-250}=4.26$) çalıştığı okulda 251-500 arası öğrenci bulunan öğretmenler ($\bar{X}_{251-500}=3.99$). çalıştığı okulda 501-750 arası öğrenci bulunan öğretmenler ($\bar{X}_{501-750}=3.94$) ve

çalıştığı okulda 751 ve üzeri öğrenci bulunan öğretmenler ($\bar{X}_{751+}=3.79$) arasında anlamlı farklılık vardır ve anlamlı farklılık çalıştığı okulda 1-250 arası öğrenci olan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= .06$) varyansın %6'sı okuldaki öğrenci sayısı ile açıklanmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile öğrenme çevikliğinin ikinci alt boyutu olan “Sonuç Yaratmada Çeviklik” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-362} = 7.030$; $p<.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre çalıştığı okulda 1-250 arası öğrenci olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{1-250}=4.14$) çalıştığı okulda 501-750 arası öğrenci bulunan öğretmenler ($\bar{X}_{501-750}=3.90$) ve çalıştığı okulda 751 ve üzeri öğrenci bulunan öğretmenler ($\bar{X}_{751+}=3.76$) arasında anlamlı farklılık vardır ve anlamlı farklılık çalıştığı okulda 1-250 arası öğrenci olan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= .06$) varyansın %6'sı okuldaki öğrenci sayısı ile açıklanmaktadır. Bu durum, daha az sayıda öğrencinin olduğu sınıflarda öğretmenlerin, her öğrencinin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme ve bireysel farklılıkları dikkate alma konusunda daha fazla fırsata sahip olmalarıyla açıklanabilir. Daha küçük sınıf mevcutları, öğretmenlerin öğrenci katılımını artırmalarına, etkileşimleri güçlendirmelerine ve öğrenme hedeflerine ulaşma konusunda daha fazla esneklik sağlamalarına olanak tanır. Böylece, öğretmenler öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkin bir şekilde yönlendirebilir ve sonuç odaklı stratejiler geliştirebilirler. Öte yandan, daha kalabalık sınıflarda, öğretmenler genellikle daha fazla zorlukla karşılaşmakta ve bireysel öğrenci performansını yönetmekte zorlanmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile öğrenme çevikliğinin üçüncü alt boyutu olan “Zihinsel Çeviklik” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-362} = 16.966$; $p<.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre çalıştığı okulda 1-250 arası öğrenci olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{1-250}=4.26$) çalıştığı okulda 251-500 arası öğrenci bulunan öğretmenler ($\bar{X}_{251-500}=4.00$). çalıştığı okulda 501-750 arası öğrenci bulunan öğretmenler ($\bar{X}_{501-750}=3.87$) ve çalıştığı okulda 751 ve üzeri öğrenci bulunan öğretmenler ($\bar{X}_{751+}=3.72$) arasında anlamlı farklılık vardır ve anlamlı farklılık çalıştığı okulda 1-250 arası öğrenci olan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= .12$) varyansın %12'si okuldaki öğrenci sayısı ile açıklanmaktadır. Bu durum, daha az öğrenciye sahip sınıfların, öğretmenlerin düşünsel süreçlerini, yaratıcılıklarını ve problem çözme yeteneklerini geliştirme konusunda daha elverişli bir ortam sunduğunu düşündürmektedir. Küçük sınıf mevcudu, öğretmenlere daha fazla bireysel etkileşim ve geribildirim sağlama fırsatı sunar; bu da onların zihinsel çevikliklerini artırmalarına yardımcı olabilir. Daha az öğrenci, öğretmenlerin öğrenme süreçlerine daha fazla odaklanmalarını, yenilikçi yöntemleri

denemelerini ve değişken durumlara daha hızlı adapte olmalarını kolaylaştırır. Öte yandan, daha kalabalık sınıflar, öğretmenlerin dikkatlerini daha fazla dağıtmakta ve zihinsel olarak esnek kalmalarını zorlaştırıyor olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile öğrenme çevikliğinin dördüncü alt boyutu olan “Değişimde Çeviklik” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-362} = 7.917$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre çalıştığı okulda 1-250 arası öğrenci olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{1-250}=4.20$) çalıştığı okulda 501-750 arası öğrenci bulunan öğretmenler ($\bar{X}_{501-750}=3.86$) ve çalıştığı okulda 751 ve üzeri öğrenci bulunan öğretmenler ($\bar{X}_{751+}=3.70$) arasında anlamlı farklılık vardır ve anlamlı farklılık çalıştığı okulda 1-250 arası öğrenci olan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .06$) varyansın %6’sı okuldaki öğrenci sayısı ile açıklanmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile öğrenme çevikliğinin beşinci alt boyutu olan “Öz Farkındalık” arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{2-362} = 2.380$; $p > .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama çalıştığı okulda 1-250 arası öğrenci olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{1-250}=4.33$). en düşük ortalama ise çalıştığı okulda 751 ve üzeri öğrenci bulunan öğretmenlerdedir ($\bar{X}_{751+}=4.13$). Bu durum, daha az öğrenciye sahip sınıfların öğretmenlerin değişen koşullara daha hızlı ve etkin bir şekilde yanıt verme becerilerini artırabileceğini göstermektedir. Küçük sınıf mevcudu, öğretmenlere daha fazla etkileşim, daha kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri ve değişen durumlara adaptasyon sağlama imkanı sunar. Ayrıca, az sayıda öğrenci, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı olmalarına ve yenilikçi uygulamalara daha açık olmalarına olanak tanır. Böylece öğretmenler, derslerinde esneklik ve uyum sağlama konusunda daha yetkin hale gelebilirler.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile öğrenme çevikliğinin genel ortalama puanı arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-362} = 11.182$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine çalıştığı okulda 1-250 arası öğrenci olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{1-250}=4.24$) çalıştığı okulda 251-500 arası öğrenci bulunan öğretmenler ($\bar{X}_{251-500}=4.02$). çalıştığı okulda 501-750 arası öğrenci bulunan öğretmenler ($\bar{X}_{501-750}=3.95$) ve çalıştığı okulda 751 ve üzeri öğrenci bulunan öğretmenler ($\bar{X}_{751+}=3.82$) arasında anlamlı farklılık vardır ve anlamlı farklılık çalıştığı okulda 1-250 arası öğrenci olan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .08$) varyansın %8’i okuldaki öğrenci sayısı ile açıklanmaktadır. Bu durum, daha az sayıdaki sınıf mevcudunun öğretmenlerin öğrenme çevikliğini artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Az sayıda öğrenci mevcutları, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı olmalarını, öğretim yöntemlerini

daha esnek bir şekilde uygulamalarını ve değişen koşullara daha hızlı yanıt vermelerini sağlayabilir.

Çalışılan Okuldaki Süreye Göre Farklılık

Tablo 14’te araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki süreleri ile bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14. Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler ile Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Kıdemi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları				F	p	Tukey
	Çalışılan Süre	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması			
Kolaylaştırıcı Bürokrasi (F1)	1. 1-3 yıl	109	3.82	.69	Gr. Arası	1,117	2	0.559	1.060	.35	-
	2. 4-6 yıl	141	3.88	.74	Grup İçi	191,299	363	0.527			
	3. 7+ yıl	116	3.96	.74	Toplam	192,417	365				
Engelleyici Bürokrasi (F2)	1. 1-3 yıl	109	2.13	.62	Gr. Arası	0.906	2	0.453	1.056	.35	-
	2. 4-6 yıl	141	2.11	.69	Grup İçi	155.655	363	0.429			
	3. 7+ yıl	116	2.02	.64	Toplam	156.560	365				
Fikir Üretme (F1)	1. 1-3 yıl	109	3.46	.87	Gr. Arası	1.889	2	0.944	1.381	.25	-
	2. 4-6 yıl	141	3.55	.81	Grup İçi	248.213	363	0.684			
	3. 7+ yıl	116	3.64	.80	Toplam	250.102	365				
Araştırma (F2)	1. 1-3 yıl	109	3.55	.82	Gr. Arası	1.457	2	0.728	1.238	.29	-
	2. 4-6 yıl	141	3.60	.71	Grup İçi	213.500	363	0.588			
	3. 7+ yıl	116	3.70	.78	Toplam	214.957	365				
Destekleme (F3)	1. 1-3 yıl	109	3.79	1.07	Gr. Arası	1.864	2	0.932	0.926	.40	-
	2. 4-6 yıl	141	3.97	.92	Grup İçi	365.246	363	1.006			
	3. 7+ yıl	116	3.90	1.02	Toplam	367.110	365				
Uygulama (F4)	1. 1-3 yıl	109	3.74	.89	Gr. Arası	1.185	2	0.593	0.935	.39	-
	2. 4-6 yıl	141	3.84	.73	Grup İçi	230.041	363	0.634			
	3. 7+ yıl	116	3.87	.77	Toplam	231.26	365				
Yenilikçi Davranış (Genel)	1. 1-3 yıl	109	3.63	.80	Gr. Arası	1.271	2	0.636	1.146	.32	-
	2. 4-6 yıl	141	3.73	.69	Grup İçi	201.367	363	0.555			
	3. 7+ yıl	116	3.78	.74	Toplam	202.638	365				
İnsan İlişkilerinde Çeviklik (F1)	1. 1-3 yıl	109	3.94	.53	Gr. Arası	1.373	2	0.687	1.849	.16	-
	2. 4-6 yıl	141	3.89	.65	Grup İçi	134.837	363	0.371			
	3. 7+ yıl	116	4.03	.62	Toplam	136.210	365				
Sonuç Yaratmada Çeviklik (F2)	1. 1-3 yıl	109	3.85	.53	Gr. Arası	1.872	2	0.936	3.100	.05	-
	2. 4-6 yıl	141	3.87	.54	Grup İçi	109.608	363	0.302			
	3. 7+ yıl	116	4.01	.58	Toplam	111.480	365				
Zihinsel Çeviklik (F3)	1. 1-3 yıl	109	3.89	.52	Gr. Arası	1.778	2	0.889	3.366	.04	2<3
	2. 4-6 yıl	141	3.84	.51	Grup İçi	95.878	363	0.264			
	3. 7+ yıl	116	4.00	.51	Toplam	97.656	365				
Değişimde Çeviklik (F4)	1. 1-3 yıl	109	3.84	.69	Gr. Arası	1.560	2	0.780	1.706	.18	-
	2. 4-6 yıl	141	3.83	.71	Grup İçi	165.988	363	0.457			
	3. 7+ yıl	116	3.97	.62	Toplam	167.548	365				
Öz Farkındalık (F5)	1. 1-3 yıl	109	4.15	.46	Gr. Arası	0.243	2	0.122	0.547	.58	-
	2. 4-6 yıl	141	4.19	.45	Grup İçi	80.754	363	0.222			
	3. 7+ yıl	116	4.21	.50	Toplam	80.997	365				
Öğrenme Çevikliği (Genel)	1. 1-3 yıl	109	3.93	.47	Gr. Arası	1.148	2	0.574	2.482	.09	-
	2. 4-6 yıl	141	3.92	.48	Grup İçi	83.954	363	0.231			
	3. 7+ yıl	116	4.04	.48	Toplam	85.102	365				

Tablo 14’e göre öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki kıdemleri ile kolaylaştırıcı bürokrasi [$F_{2-363} = 1.060$; $p > .05$] ve engelleyici bürokrasi [$F_{2-363} = 1.056$; $p > .05$], yenilikçi davranışlar [$F_{2-363} = 1.146$; $p > .05$] ve öğrenme çevikliği [$F_{2-363} = 2.482$; $p > .05$] algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ölçeklerin alt boyutları bazında yapılan analizde sadece öğrenme

çevikliğinin zihinsel çeviklik alt boyutunda anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 3.366$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre çalıştığı okulda kıdemi 4-6 yıl olan öğretmenlere ($\bar{X}_{4-6 \text{ yıl}}=3.84$). çalıştığı okulda 7+ yıl arası kıdemi bulunan öğretmenler ($\bar{X}_{7+ \text{ yıl}}=3.85$) arasında anlamlı farklılık söz konusudur ve çalıştığı okulda 7+ yıl kıdemi olan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .02$) varyansın %2'si okuldaki öğrenci sayısı ile açıklanmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin benzer eğitim ve deneyimlere sahip olmalarından, okul kültürü ve yönetim biçiminin algılarını şekillendirmesinden ya da kıdemin bu alanlarda yeterince etkili olmamasından kaynaklanabilir. Ayrıca, yalnızca zihinsel çeviklikteki anlamlı farklılık, çalışılan okuldaki geçen sürenin belirli bir alanda etkili olduğunu gösterirken, diğer boyutlarda benzer bir etki oluşturmadığını ortaya koymaktadır.

Mesleki Kıdeme Göre Farklılık

Tablo 15'te öğretmenlerin mesleki kıdemi ile bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15. Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler ile Öğretmenlerin Mesleki Kıdemi Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Betimsel Veriler				ANOVA Sonuçları					Tukey	
	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F		p
Kolaylaştırıcı Bürokrasi (F1)	1. 1-10 yıl	123	3.98	.61	Gr. Arası	3.560	2	1.780	3.422	.03	1>2
	2. 11-20 yıl	131	3.75	.76	Grup İçi	188.856	363	0.520			
	3. 21+ yıl	112	3.93	.78	Toplam	192.417	365				
Engelleyici Bürokrasi (F2)	1. 1-10 yıl	123	2.08	.54	Gr. Arası	4.072	2	2.036	4.847	.00	2>3
	2. 11-20 yıl	131	2.21	.74	Grup İçi	152.488	363	0.420			
	3. 21+ yıl	112	1.95	.64	Toplam	156.560	365				
Fikir Üretme (F1)	1. 1-10 yıl	123	3.61	.86	Gr. Arası	4.103	2	2.052	3.027	.05	-
	2. 11-20 yıl	131	3.41	.81	Grup İçi	245.998	363	0.67			
	3. 21+ yıl	112	3.65	.78	Toplam	250.102	365				
Araştırma (F2)	1. 1-10 yıl	123	3.64	.76	Gr. Arası	3.164	2	1.582	2.711	.07	-
	2. 11-20 yıl	131	3.50	.74	Grup İçi	211.793	363	0.583			
	3. 21+ yıl	112	3.73	.80	Toplam	214.957	365				
Destekleme (F3)	1. 1-10 yıl	123	3.96	.98	Gr. Arası	1.112	2	0.556	0.552	.58	-
	2. 11-20 yıl	131	3.83	1.08	Grup İçi	365.998	363	1.008			
	3. 21+ yıl	112	3.91	.92	Toplam	367.110	365				
Uygulama (F4)	1. 1-10 yıl	123	3.88	.77	Gr. Arası	2.658	2	1.329	2.110	.12	-
	2. 11-20 yıl	131	3.70	.71	Grup İçi	228.569	363	0.630			
	3. 21+ yıl	112	3.89	.79	Toplam	231.226	365				
Yenilikçi Davranış (Genel)	1. 1-10 yıl	123	3.77	.72	Gr. Arası	2.529	2	1.264	2.294	.10	-
	2. 11-20 yıl	131	3.61	.76	Grup İçi	200.109	363	0.551			
	3. 21+ yıl	112	3.79	.74	Toplam	202.638	365				
İnsan İlişkilerinde Çeviklik (F1)	1. 1-10 yıl	123	3.98	.55	Gr. Arası	3.452	2	1.726	4.719	.00	3>2
	2. 11-20 yıl	131	3.83	.61	Grup İçi	132.758	363	0.366			
	3. 21+ yıl	112	4.06	.65	Toplam	136.210	365				
Sonuç Yaratmada Çeviklik (F2)	1. 1-10 yıl	123	3.90	.53	Gr. Arası	1.404	2	0.702	2.314	.10	-
	2. 11-20 yıl	131	3.84	.54	Grup İçi	110.076	363	0.303			
	3. 21+ yıl	112	3.99	.58	Toplam	111.480	365				
Zihinsel Çeviklik (F3)	1. 1-10 yıl	123	3.93	.52	Gr. Arası	1.321	2	0.660	2.488	.08	-
	2. 11-20 yıl	131	3.83	.49	Grup İçi	96.336	363	0.265			
	3. 21+ yıl	112	3.97	.54	Toplam	97.656	365				
Değişimde Çeviklik (F4)	1. 1-10 yıl	123	3.90	.70	Gr. Arası	3.940	2	1.970	4.371	.01	3>2
	2. 11-20 yıl	131	3.75	.70	Grup İçi	163.608	363	0.451			
	3. 21+ yıl	112	4.00	.60	Toplam	167.548	365				
Öz Farkındalık (F5)	1. 1-10 yıl	123	4.17	.47	Gr. Arası	0.575	2	0.287	1.297	.28	-
	2. 11-20 yıl	131	4.15	.43	Grup İçi	80.422	363	0.222			
	3. 21+ yıl	112	4.24	.52	Toplam	80.997	365				
Öğrenme Çevikliği (Genel)	1. 1-10 yıl	123	3.97	.48	Gr. Arası	1.750	2	0.875	3.810	.02	3>2
	2. 11-20 yıl	131	3.88	.46	Grup İçi	83.353	363	0.230			
	3. 21+ yıl	112	4.08	.49	Toplam	85.102	365				

Tablo 15’e göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile kolaylaştırıcı okul yapısının ilk alt boyutu olan “Kolaylaştırıcı Bürokrasi” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 3.422$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}} = 3.98$), mesleki kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenler ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}} = 3.75$) arasında anlamlı farklılık vardır ve mesleki kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretmenler lehinedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .02$) varyansın %2’si okuldaki mesleki kıdem ile açıklanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile kolaylaştırıcı okul yapısının ikinci alt boyutu olan “Engelleyici Bürokrasi” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 4.847$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre mesleki kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}} = 2.21$), mesleki kıdemi 21+ yıl olan öğretmenler ($\bar{X}_{21+ \text{ yıl}} = 1.95$) arasında anlamlı farklılık vardır ve mesleki kıdemi 21+ yıl arası olan öğretmenler lehinedir. Diğer anlatımla mesleki

kıdemi 21+ yıl olan öğretmenler daha az şekilde engelleyici bürokrasi ile karşılaşmaktadır. Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .03$) varyansın %3'ü okuldaki mesleki kıdem ile açıklanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile kolaylaştırıcı okul yapısının genel ortalama puanı arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 4.500$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre mesleki kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}} = 3.77$), mesleki kıdemi 21+ yıl olan öğretmenler ($\bar{X}_{21+ \text{ yıl}} = 3.99$) arasında anlamlı farklılık vardır ve mesleki kıdemi 21+ yıl arası olan öğretmenler lehinedir. Diğer anlatımla mesleki kıdemi 21+ yıl olan öğretmenler daha fazla şekilde kolaylaştırıcı okul bürokrasi ile karşılaşmaktadır. Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = .02$) varyansın %2'si mesleki kıdem ile açıklanmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile kolaylaştırıcı okul yapısının ilk alt boyutu olan “Kolaylaştırıcı Bürokrasi” arasında anlamlı bir farklılık bulunması, daha az kıdemli öğretmenlerin, kariyerlerinin başlarında daha çok destekleyici bir ortamda çalıştığını ve bu durumun, onların bürokratik süreçlerle daha olumlu bir etkileşim içinde olduklarını gösterebilir. Öte yandan, “Engelleyici Bürokrasi”deki anlamlı farklılık, daha kıdemli öğretmenlerin, yıllar geçtikçe engelleyici bürokratik süreçlerle daha az karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, deneyimlerinin onları daha iyi yönlendirdiği ve okul politikalarını daha etkin bir şekilde uygulama becerisi kazandırmış olabileceğini düşündürmektedir. Son olarak, mesleki kıdemi 21+ yıl olan öğretmenlerin genel olarak daha fazla kolaylaştırıcı bürokrasi ile karşılaşması, bu öğretmenlerin mevcut okul sistemlerinde daha fazla destek ve fırsat bulduğunun bir göstergesi olabilir.

Tablo 15'e göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile yenilikçi davranışın “Fikir Üretme” [$F_{2-363} = 3.027$; $p > .05$], “Üretme” [$F_{2-363} = 2.711$; $p > .05$], “Destekleme” [$F_{2-363} = 0.552$; $p > .05$], “Uygulama” [$F_{2-363} = 2.110$; $p > .05$] ve yenilikçi davranışın genel ortalama puanı [$F_{2-363} = 2.294$; $p > .05$] arasında anlamlı farklılık yoktur. Tablo 14'e göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğrenme çevikliğinin ilk alt boyutu olan “İnsan İlişkilerinde Çeviklik” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 4.719$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre mesleki kıdemi 21+ yıl olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{21+ \text{ yıl}} = 4.06$), mesleki kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenler ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}} = 3.83$) arasında anlamlı farklılık vardır ve mesleki kıdemi 21+ yıl olan öğretmenler lehinedir. Eta Kare Değerine göre ($\eta^2 = 0.03$) varyansın %3'ü mesleki kıdem ile açıklanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğrenme çevikliğinin “Sonuç Yaratmada Çeviklik” [$F_{2-363} = 2.314$; $p > .05$], “Zihinsel Çeviklik” [$F_{2-363} = 2.488$; $p > .05$] ve “Öz Farkındalık” [$F_{2-363} = 1.297$; $p > .05$] arasında anlamlı farklılık yoktur. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğrenme çevikliğinin dördüncü alt boyutu olan “Değişimde Çeviklik” arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 4.371$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre mesleki kıdemi 21+ yıl olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{21+ \text{ yıl}} = 4.00$).

mesleki kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenler ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=3.75$) arasında anlamlı farklılık vardır ve mesleki kıdemi 21+ yıl olan öğretmenler lehinedir. Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= .02$) varyansın %2'si mesleki kıdem ile açıklanmaktadır.

Tablo 15'e göre, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile yenilikçi davranışın çeşitli boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, mesleki deneyimin yenilikçi davranışları etkilemede belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ne olursa olsun, fikir üretme, uygulama ve destekleme gibi alanlarda benzer davranış sergilediklerini ortaya koyabilir. Ancak, öğrenme çevikliğinin bazı alt boyutlarında anlamlı farklılıkların tespit edilmesi, deneyim arttıkça belirli alanlarda daha yüksek çeviklik düzeylerine ulaşıldığını göstermektedir. Örneğin, mesleki kıdemi 21+ yıl olan öğretmenlerin, insan ilişkilerinde çeviklik ve değişimde çeviklik gibi alanlarda daha yüksek puanlar alması, deneyimlerinin bu konularda kendilerini geliştirme fırsatları sağladığını düşündürebilir. Bu durum, deneyim ile öğretmenlerin çeviklik algısı arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir; ancak yenilikçi davranışlardaki farklılıkların ortaya çıkmaması, öğretmenlerin bu yetenekleri geliştirmek için gerekli destek ve fırsatları yeterince almadıklarını ya da mevcut yapılar içinde benzer kalmayı tercih ettiklerini de işaret edebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğrenme çevikliğinin genel ortalama puanı arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{2-363} = 3-810$; $p<.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre mesleki kıdemi 21+ yıl olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{21+ \text{ yıl}}=4.08$), mesleki kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenler ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=3.88$) arasında anlamlı farklılık vardır ve mesleki kıdemi 21+ yıl olan öğretmenler lehinedir. Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= .02$) varyansın %2'si mesleki kıdem ile açıklanmaktadır. Daha uzun süreli deneyimlerin, öğretmenlerin öğrenme çevikliğini artırabileceğini göstermektedir. Deneyim süresiyle birlikte, öğretmenlerin daha fazla bilgi ve beceri kazanma, değişen koşullara uyum sağlama ve insan ilişkilerinde daha çevik olma yeteneklerinin gelişmiş olması olasılık dahilindedir. Ancak, Eta Kare Değeri'nin ($\eta^2= .02$) %2'lik etki büyüklüğü, mesleki kıdemin öğrenme çevikliği üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu, başka faktörlerin de bu ilişkide önemli rol oynayabileceğini göstermektedir.

Korelasyon Testi Sonuçları

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik kolaylaştırıcı okul yapısı, yenilikçi davranış ve öğrenme çevikliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 16'da bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki Pearson korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16. Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1-Kolaylaştırıcı B.	1	-.61**	.58**	.54**	.62**	.64**	.67**	.52**	.40**	.39**	.39**	.40**	.48**
2-Engelleyici B.		1	-.35**	-.41**	-.47**	-.44**	-.47**	-.37**	-.29**	-.21**	-.32**	-.32**	-.34**
3-Fikir Üretme			1	.71**	.62**	.75**	.85**	.49**	.46**	.46**	.39**	.37**	.50**
4-Araştırma				1	.68**	.76**	.89**	.50**	.53**	.44**	.41**	.38**	.52**
5-Destekleme					1	.81**	.88**	.39**	.36**	.26**	.28**	.31**	.36**
6-Uygulama						1	.94**	.50**	.49**	.40**	.39**	.36**	.49**
7-Yenilikçi Davranış (Genel)							1	.53**	.52**	.44**	.42**	.39**	.53**
8-İnsan İlişkilerinde Çeviklik								1	.77**	.67**	.64**	.54**	.82**
9-Sonuç Yaratmada Çeviklik									1	.76**	.71**	.64**	.89**
10-Zihinsel Çeviklik										1	.72**	.63**	.89**
11-Değişimde Çeviklik											1	.61**	.87**
12-Öz Farkındalık												1	.79**
13-Öğrenme Çevikliği (Genel)													1

Tablo 16'daki analiz sonuçlarına göre kolaylaştırıcı bürokrasi ile yenilikçi davranış ölçeğinin alt boyutları arasında sırasıyla Fikir Üretme ($r=.58$; $p<.01$), Üretme ($r=.54$; $p<.01$), Destekleme ($r=.62$; $p<.01$), Uygulama ($r=.64$; $p<.01$) ve yenilikçi davranış genel ortalama puanı ($r=.67$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Farklı anlatımla kolaylaştırıcı bürokrasi düzeyi yükseldikçe yenilikçi davranışın alt boyutlarında ve genel toplamında da artış olmaktadır. Kolaylaştırıcı bürokrasi düzeyinin artması, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarının da artış göstermesiyle ilişkilidir. Bu durum, okul yönetimlerinin bürokratik yapıyı, öğretmenlerin yaratıcı potansiyelini destekleyecek şekilde düzenlemeleri gerektiğini göstermektedir. Eğitim kurumlarındaki destekleyici bürokrasi, öğretmenlerin fikir üretme, uygulama ve destekleme gibi yenilikçi davranışlarını artırarak genel eğitim kalitesini iyileştirme potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda, eğitim yöneticilerinin stratejilerini, öğretmenlerin yenilikçiliklerini teşvik edecek yöntemler üzerinde yoğunlaştırmaları önemlidir.

Analiz sonuçlarına göre engelleyici bürokrasi ile yenilikçi davranış ölçeğinin alt boyutları arasında sırasıyla Davranış ($r= -.35$; $p<.01$), Üretme ($r= -.41$; $p<.01$), Destekleme ($r= -.47$; $p<.01$), Uygulama ($r= -.44$; $p<.01$) ve yenilikçi davranış genel ortalama puanı ($r= -.77$; $p<.01$) arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Farklı anlatımla engelleyici bürokrasi düzeyi yükseldikçe yenilikçi davranışın alt boyutlarında ve

genel toplamında da düşüş olmaktadır. Engelleyici bürokrasi düzeyinin artması, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarının alt boyutlarında ve genel toplamında belirgin bir düşüşe yol açmaktadır. Bu durum, okul yönetimlerinin bürokratik engelleri azaltma çabalarının ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Yüksek düzeyde engelleyici bürokrasi, öğretmenlerin yaratıcı düşünce ve uygulama yeteneklerini sınırlayarak, yenilikçi fikirlerin hayata geçirilmesini zorlaştırmaktadır. Eğitim yöneticileri, bürokrasiyi daha esnek ve destekleyici hale getirerek, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını artırabilir ve eğitim ortamlarını daha dinamik bir hale getirebilir.

Tablo 16'daki analiz sonuçlarına göre kolaylaştırıcı bürokrasi ile öğrenme çevikliği ölçeğinin alt boyutları arasında sırasıyla İnsan İlişkilerinde Çeviklik ($r=.52$; $p<.01$), Sonuç Yaratmada Çeviklik ($r=.40$; $p<.01$), Zihinsel Çeviklik ($r=.40$; $p<.01$), Değişimde Çeviklik ($r=.39$; $p<.01$), Öz Farkındalık ($r=.40$; $p<.01$) ve öğrenme çevikliği genel ortalama puanı ($r=.48$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Farklı anlatımla kolaylaştırıcı bürokrasi düzeyi yükseldikçe öğrenme çevikliğinin alt boyutlarında ve genel toplamında da artış olmaktadır. Kolaylaştırıcı bürokrasi düzeyinin artması, öğretmenlerin öğrenme çevikliği alt boyutlarında ve genel toplamda belirgin bir artış sağlamaktadır. Bu durum, esnek ve destekleyici bir bürokrasi yapısının öğretmenlerin insan ilişkileri, sonuç yaratma, zihinsel esneklik ve değişime adaptasyon yeteneklerini geliştirdiğini göstermektedir. Okul yönetimlerinin, öğretmenlerin öğrenme çevikliğini artırmak amacıyla bürokratik süreçleri kolaylaştırmaları, öğretmenlerin eğitimde daha yenilikçi ve etkili olmalarını sağlayabilir.

Analiz sonuçlarına göre engelleyici bürokrasi ile öğrenme çevikliği ölçeğinin alt boyutları arasında sırasıyla İnsan İlişkilerinde Çeviklik ($r=-.37$; $p<.01$) arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde; Sonuç Yaratmada Çeviklik ($r=-.29$; $p<.01$), Zihinsel Çeviklik ($r=-.21$; $p<.01$) arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve zayıf düzeyde; Değişimde Çeviklik ($r=-.32$; $p<.01$); Öz Farkındalık ($r=-.32$; $p<.01$) ve öğrenme çevikliği genel ortalama puanı ($r=-.34$; $p<.01$) arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Farklı anlatımla engelleyici bürokrasi düzeyi yükseldikçe öğrenme çevikliğinin alt boyutlarında ve genel toplamında da düşüş olmaktadır. Özellikle, engelleyici bürokrasinin artması, öğretmenlerin insan ilişkilerinde çeviklik, öğrenme süreçlerinde sonuç yaratma, zihinsel esneklik, değişim adaptasyonu ve öz farkındalık gibi alt boyutlarda ve genel toplamda belirgin bir azalmaya yol açmaktadır. Bu durum, katı ve destekleyici olmayan bürokratik yapıların öğretmenlerin öğrenme çevikliğini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla okul yönetimlerinin engelleyici bürokrasiyi

azaltarak öğretmenlerin öğrenme çevikliğini artırmaları, eğitim ortamlarını daha dinamik hale getirebilir ve öğretmenlerin performansını olumlu yönde etkileyebilir.

Tablo 16'daki analiz sonuçlarına göre yenilikçi davranış ölçeğinin “Davranış” alt boyutu ile öğrenme çevikliği ölçeğinin alt boyutları arasında sırasıyla İnsan İlişkilerinde Çeviklik ($r=.49$; $p<.01$), Sonuç Yaratmada Çeviklik ($r=.46$; $p<.01$), Zihinsel Çeviklik ($r=.46$; $p<.01$), Değişimde Çeviklik ($r=.39$; $p<.01$); Öz Farkındalık ($r=.37$; $p<.01$) ve öğrenme çevikliği genel ortalama puanı ($r=.50$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Farklı anlatımla “Davranış” alt boyutuna ait puan yükseldikçe öğrenme çevikliğinin alt boyutlarında ve genel toplamında da artış olmaktadır. Bulgular, yenilikçi davranış ölçeğinin “Davranış” alt boyutuyla öğrenme çevikliği arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Özellikle, “Davranış” puanlarının artması, öğretmenlerin insan ilişkilerinde çeviklik, sonuç yaratmada çeviklik, zihinsel çeviklik, değişimde çeviklik ve öz farkındalık gibi öğrenme çevikliği alt boyutlarının da puanını artırmaktadır. Bu durum, yenilikçi davranışların öğrenme çevikliğini destekleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Analiz sonuçlarına göre yenilikçi davranış ölçeğinin “Üretme” alt boyutu ile öğrenme çevikliği ölçeğinin alt boyutları arasında sırasıyla İnsan İlişkilerinde Çeviklik ($r=.50$; $p<.01$), Sonuç Yaratmada Çeviklik ($r=.53$; $p<.01$), Zihinsel Çeviklik ($r=.44$; $p<.01$), Değişimde Çeviklik ($r=.41$; $p<.01$); Öz Farkındalık ($r=.38$; $p<.01$) ve öğrenme çevikliği genel ortalama puanı ($r=.52$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Farklı anlatımla “Üretme” alt boyutuna ait puan yükseldikçe öğrenme çevikliğinin alt boyutlarında ve genel toplamında da artış olmaktadır. Özellikle, öğretmenlerin üretkenlik düzeyi arttıkça, insan ilişkilerinde, sonuç yaratmada ve zihinsel çeviklikte de kayda değer bir yükseliş gözlemlenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlar benimsemelerinin, öğrenme çevikliğini artırarak eğitimde daha etkili ve esnek bir ortam oluşturduğunu göstermektedir. Yenilikçi davranışlar, sadece bireysel gelişimi desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda öğretmenler arası iş birliğini ve kolektif öğrenmeyi de teşvik edebilir.

Analiz sonuçlarına göre yenilikçi davranış ölçeğinin “Destekleme” alt boyutu ile öğrenme çevikliği ölçeğinin alt boyutları arasında sırasıyla İnsan İlişkilerinde Çeviklik ($r=.39$; $p<.01$), Sonuç Yaratmada Çeviklik ($r=.36$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde, Zihinsel Çeviklik ($r=.26$; $p<.01$), Değişimde Çeviklik ($r=.28$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve zayıf düzeyde; Öz Farkındalık ($r=.31$; $p<.01$) ve öğrenme çevikliği genel ortalama puanı ($r=.36$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Farklı anlatımla “Destekleme” alt

boyutuna ait puan yükseldikçe öğrenme çevikliğinin alt boyutlarında ve genel toplamında da artış olmaktadır. Analiz sonuçlarına göre yenilikçi davranış ölçeğinin “Uygulama” alt boyutu ile öğrenme çevikliği ölçeğinin alt boyutları arasında sırasıyla İnsan İlişkilerinde Çeviklik ($r=.50$; $p<.01$), Sonuç Yaratmada Çeviklik ($r=.49$; $p<.01$), Zihinsel Çeviklik ($r=.40$; $p<.01$), Değişimde Çeviklik ($r=.39$; $p<.01$); Öz Farkındalık ($r=.36$; $p<.01$) ve öğrenme çevikliği genel ortalama puanı ($r=.49$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Farklı anlatımla “Uygulama” alt boyutuna ait puan yükseldikçe öğrenme çevikliğinin alt boyutlarında ve genel toplamında da artış olmaktadır.

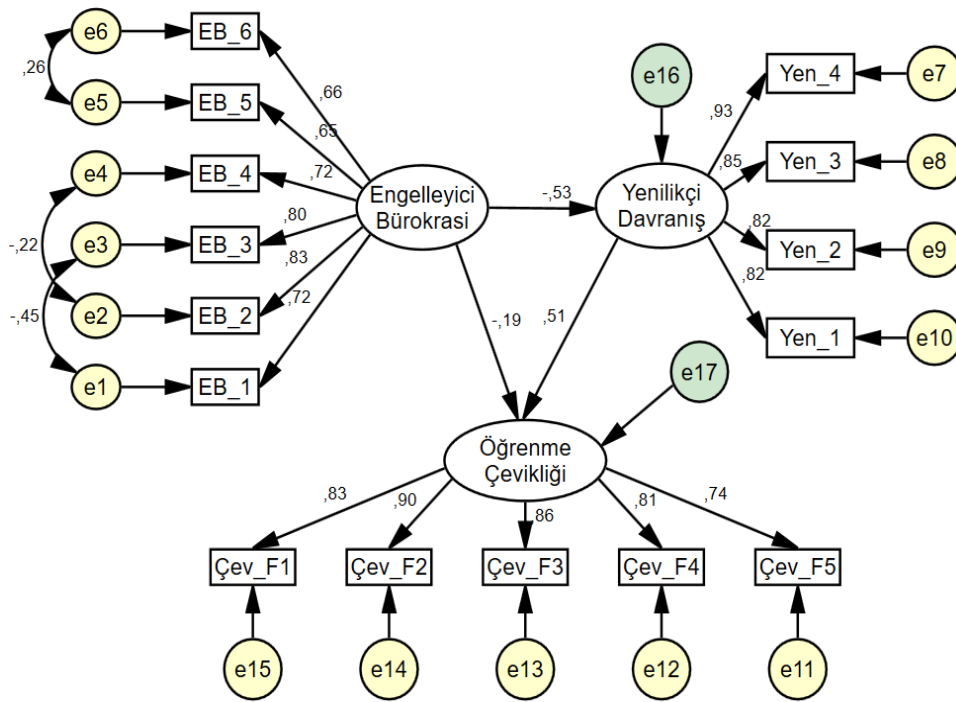
“Destekleme” alt boyutundaki artış, insan ilişkilerinde ve sonuç yaratmada çevikliğin de yükselmesine yol açmakta, bu durum öğretmenlerin birbirlerini destekleme ve iş birliği yapma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu tür bir destek, öğretmenlerin yaratıcı ve esnek olmalarını sağlayarak, eğitim ortamlarında yenilikçi çözümler bulmalarına olanak tanımaktadır. Benzer şekilde, “Uygulama” alt boyutu ile öğrenme çevikliği arasında gözlemlenen güçlü ilişkiler, öğretmenlerin yenilikçi fikirleri hayata geçirme yeteneklerinin, öğrenme çevikliğini artırdığına işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler arasındaki etkileşimin ve uygulamaların geliştirilmesi, eğitim sisteminin dinamik yapısını güçlendirmekte ve öğretim süreçlerinde daha fazla başarı elde edilmesine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, eğitim yöneticilerinin bu ilişkiyi dikkate alarak, destekleyici ve uygulayıcı bir kültür oluşturması, öğretmenlerin gelişimini ve eğitimdeki yenilikçi yaklaşımları daha da güçlendirebilir.

Analiz sonuçlarına göre yenilikçi davranış ölçeğinin genel toplam puanı ile öğrenme çevikliği ölçeğinin alt boyutları arasında sırasıyla İnsan İlişkilerinde Çeviklik ($r=.53$; $p<.01$), Sonuç Yaratmada Çeviklik ($r=.52$; $p<.01$), Zihinsel Çeviklik ($r=.44$; $p<.01$), Değişimde Çeviklik ($r=.42$; $p<.01$); Öz Farkındalık ($r=.39$; $p<.01$) ve öğrenme çevikliği genel ortalama puanı ($r=.53$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Farklı anlatımla yenilikçi davranışa ait puan yükseldikçe öğrenme çevikliğinin alt boyutlarında ve genel toplamında da artış olmaktadır. Bulgular, yenilikçi davranışların öğretmenlerin öğrenme çevikliğini artırdığını göstermektedir. Yenilikçi davranış puanları yükseldikçe, insan ilişkileri, sonuç yaratma, zihinsel çeviklik, değişim ve öz farkındalık gibi öğrenme çevikliği alt boyutlarında da artış gözlemlenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlarla daha esnek ve uyumlu hale geldiğini, eğitim süreçlerinde etkili olma kapasitelerini artırdığını ortaya koymaktadır. Eğitim yöneticilerinin, yenilikçi davranışları teşvik eden bir ortam yaratmaları, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyerek eğitim kalitesini yükseltebilir.

Engelleyici Bürokrasi ile Öğrenme Çevikliği Arasında Yenilikçi Davranışın Aracılık Rolü

Araştırmanın dördüncü alt problemine (*Kolaylaştırıcı okul yapısı, öğrenme çevikliği üzerindeki etkisinde yenilikçi öğretmen davranışlarının aracılık rolü var mıdır?*) yönelik engelleyici bürokratik okul yapısının, öğrenme çevikliği üzerindeki etkisinde yenilikçi öğretmen davranışlarının aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmanın teorik arka planına bağlı olarak Şekil 9'da Engelleyici Bürokrasi Alt Boyutu → Yenilikçi Davranış → Öğrenme Çevikliği modeline ait standardize regresyon katsayıları gösterilmiş ve bu katsayıların anlamlılığına ilişkin değerler Tablo 17 ve Tablo 18'de verilmiştir.

Şekil 9. Birinci Araştırma Modeli



RMSEA=,071; CMIN/DF=2,854; GFI=,912; AGFI=,875; IFI=,731; RMR=,065

Şekil 9'da engelleyici bürokrasinin öğrenme çevikliğini yenilikçi davranış üzerinden yordamasını gösteren path diyagramı (Estimation: GLS-Generalized Least Squares; Bootstrap: 2000) yer almaktadır. Modelde üç modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Yapılan modifikasyon işlemi sonrasında modelin uyum iyiliği kriterlerini sağladığı ve modelin Çelik ve Yılmaz'a (2013) göre doğrulandığı görülmektedir ($\chi^2=239,69$; $sd= 84$ $\chi^2/sd= 2,85 \leq 3$; $p=.00$; $RMSEA=.07 \leq 0,08$; $GFI=.91 \leq .95$; $IFI=.731$; $AGFI=.875$; $RMR=.065$; $SRMR=.079 \leq .10$). Uyum iyiliği indeksi değerleri model incelendikten sonra, modeldeki yollar ve parametre tahminleri değerlendirilmiştir.

Test edilen yapısal modelde, istatistiksel olarak anlamsız herhangi bir yol bulunmadığı görülmüştür. Tablo 17, yapısal modele ilişkin elde edilen standartlaştırılmış regresyon katsayılarını ve t değerlerini içeren parametre tahminlerini göstermektedir.

Tablo 17. *Yapısal Modele İlişkin Parametre Tahminleri*

Değişken	Yol	Değişken	Standardize (β)	C.R.(t)	p
Yenilikçi Davranış	←	Engelleyici Bürokrasi	-.53	-8.57	.00
Öğrenme Çevikliği	←	Engelleyici Bürokrasi	-.19	-2.81	.00
Öğrenme Çevikliği	←	Yenilikçi Davranış	.51	7.38	.00
EB-1	←	Engelleyici Bürokrasi	.72	-	.00
EB-2	←	Engelleyici Bürokrasi	.83	11.69	.00
EB-3	←	Engelleyici Bürokrasi	.80	10.15	.00
EB-4	←	Engelleyici Bürokrasi	.72	11.81	.00
EB-5	←	Engelleyici Bürokrasi	.65	10.94	.00
EB-6	←	Engelleyici Bürokrasi	.66	10.51	.00
YEN-4	←	Yenilikçi Davranış	.93	-	.00
YEN-3	←	Yenilikçi Davranış	.85	21.80	.00
YEN-2	←	Yenilikçi Davranış	.82	19.32	.00
YEN-1	←	Yenilikçi Davranış	.82	19.25	.00
ÇEV-5	←	Öğrenme Çevikliği	.74	-	.00
ÇEV-4	←	Öğrenme Çevikliği	.81	14.73	.00
ÇEV-3	←	Öğrenme Çevikliği	.86	15.57	.00
ÇEV-2	←	Öğrenme Çevikliği	.90	15.81	.00
ÇEV-1	←	Öğrenme Çevikliği	.83	13.76	.00

Tablo 18'deki parametre tahminlerinde ve standartlaştırılmış regresyon katsayıları ile t değerlerini içeren sonuçlar değerlendirildikten sonra, modele dahil olan değişkenlerin yordayıcı etkisini değerlendirmek için toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler incelendi. Tablo 18'de, toplam, doğrudan ve dolaylı etkileri sunulmuştur.

Tablo 18. *Yapısal Modele İlişkin Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etkiler*

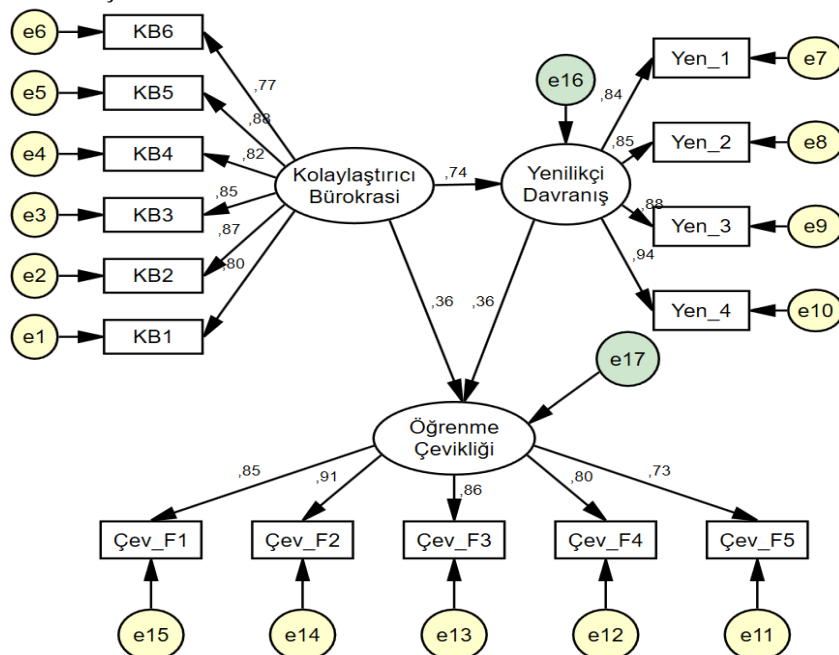
Yordanan	Yordayan	Standartlaştırılmış Etkiler		
		Toplam	Doğrudan	Dolaylı
Yenilikçi Davranış	← Engelleyici Bürokrasi	-.53		
Öğrenme Çevikliği	← Engelleyici Bürokrasi	-.46		
Öğrenme Çevikliği	← Yenilikçi Davranış	.51		
Yenilikçi Davranış	← Engelleyici Bürokrasi		-.53	
Öğrenme Çevikliği	← Engelleyici Bürokrasi		-.19	
Öğrenme Çevikliği	← Yenilikçi Davranış		.51	
Yenilikçi Davranış	← Engelleyici Bürokrasi			-
Öğrenme Çevikliği	← Engelleyici Bürokrasi			-.27
Öğrenme Çevikliği	← Yenilikçi Davranış			-
LLCI %95 (Engelleyici Bürokrasi): -0,161				
LLCI %95 (Yenilikçi Davranış): 0,242				
ULCI %95 (Engelleyici Bürokrasi): -0,016				
ULCI %95 (Yenilikçi Davranış): 0,369				

Tablo 18'e bakıldığında engelleyici bürokrasinin yenilikçi davranış üzerindeki doğrudan etkisi -.53; engelleyici bürokrasinin öğrenme çevikliği üzerindeki doğrudan etkisi -.19; yenilikçi davranışın öğrenme çevikliği üzerindeki doğrudan etkisi .51 olduğu görülmektedir. Engelleyici bürokrasinin öğrenme çevikliği üzerindeki dolaylı etkisi -.27'dir. Engelleyici bürokrasinin yenilikçi davranış üzerindeki toplam etkisi -.53; engelleyici bürokrasinin öğrenme çevikliği üzerindeki toplam etkisi -.46; yenilikçi davranışın öğrenme çevikliği üzerindeki toplam etkisi .51'dir. Güven aralıklarının (%95; LLCI-ULCI) içerisinde sıfır olmaması sebebiyle söz konusu dolaylı etkinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, engelleyici bürokrasinin yenilikçi öğretmen davranışlarını ve öğretmenlerin öğrenme çevikliği negatif yönde anlamlı şekilde etkilediği (H1, H2) hipotezleri doğrulanmıştır. Ayrıca engelleyici bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin öğrenme çevikliği ilişkisinde yenilikçi öğretmen davranışlarının kısmi aracılık etkisine sahip olduğu (H3) hipotezi de doğrulanmıştır. Analiz sonuçları, engelleyici bürokrasinin yenilikçi öğretmen davranışlarını ve öğrenme çevikliğini negatif yönde etkilediğini göstermektedir. Buna göre okul yönetimleri, okulda engelleyici bürokratik yönetim anlayışını ön plana çıkarırsa personelin yenilikçi davranışları ve öğrenme çevikliği zayıflayabilir ve okul, nitelikleri zayıflayan personeli nedeniyle uzun vadede zarara uğrayabilir.

Kolaylaştırıcı Bürokrasi ile Öğrenme Çevikliği Arasında Yenilikçi Davranışın Aracılık Rolü

Şekil 10'da, Kolaylaştırıcı Bürokrasi Alt Boyutu → Yenilikçi Davranış → Öğrenme Çevikliği modeli gösterilmiştir.

Şekil 10. İkinci Araştırma Modeli



RMSEA=.068; CMIN/DF=2,695; GFI=.914; AGFI=.882; IFI=.712; CFI=.702; RMR=.042

Şekil 10’da kolaylaştırıcı bürokrasinin öğrenme çevikliğini yenilikçi davranış üzerinden yordamasını gösteren path diyagramı (Estimation: GLS-Generalized Least Squares; Bootstrap: 2000) yer almaktadır. Modelin uyum iyiliği kriterleri incelenmiş ve modelin Çelik ve Yılmaz’a (2013) göre doğrulandığı görülmektedir ($\chi^2=226.48$; $sd= 84$ $\chi^2/sd= 2.69\leq 3$; $p=0.00$; $RMSEA=0.068\leq .08$; $GFI=0.92\leq 0.95$; $IFI=0.967$; $AGFI=0.891\leq 0.90$; $RMR=0.065$; $SRMR=0.047\leq .10$). Uyum iyiliği indeksi değerleri model incelendikten sonra, modeldeki yollar ve parametre tahminleri değerlendirilmiştir. Test edilen yapısal modelde, istatistiksel olarak anlamsız herhangi bir yol bulunmadığı görülmüştür. Tablo 19. yapısal modele ilişkin elde edilen standartlaştırılmamış ve standartlaştırılmış regresyon katsayılarını ve t değerlerini içeren parametre tahminlerini göstermektedir.

Tablo 19. Yapısal Modele İlişkin Parametre Tahminleri

Değişken	Yol	Değişken	Standardize (β)	C.R.(t)	p
Yenilikçi Davranış	←	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	.74	12.18	.00
Öğrenme Çevikliği	←	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	.36	1.56	.00
Öğrenme Çevikliği	←	Yenilikçi Davranış	.36	4.37	.00
KB-1	←	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	.80		.00
KB-2	←	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	.87	19.09	.00
KB-3	←	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	.85	16.59	.00
KB-4	←	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	.82	14.81	.00
KB-5	←	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	.88	15.63	.00
KB-6	←	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	.77	13.29	.00
YEN-1	←	Yenilikçi Davranış	.83		.00
YEN-2	←	Yenilikçi Davranış	.85	19.57	.00
YEN-3	←	Yenilikçi Davranış	.88	17.15	.00
YEN-4	←	Yenilikçi Davranış	.94	21.45	.00
ÇEV-5	←	Öğrenme Çevikliği	.73		.00
ÇEV-4	←	Öğrenme Çevikliği	.80	14.95	.00
ÇEV-3	←	Öğrenme Çevikliği	.86	15.61	.00
ÇEV-2	←	Öğrenme Çevikliği	.91	16.00	.00
ÇEV-1	←	Öğrenme Çevikliği	.85	14.08	.00

Tablo 19’deki parametre tahminlerinde ve standartlaştırılmış regresyon katsayıları ile t değerlerini içeren sonuçlar değerlendirildikten sonra, modele dahil olan değişkenlerin yordayıcı etkisini değerlendirmek için toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler incelendi. Tablo 20’de, toplam, doğrudan ve dolaylı etkileri sunulmuştur.

Tablo 20. *Yapısal Modele İlişkin Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etkiler*

Yordanan	Yordayan	Standartlaştırılmış Etkiler		
		Toplam	Doğrudan	Dolaylı
Yenilikçi Davranış	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	.74		
Öğrenme Çevikliği	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	.63		
Öğrenme Çevikliği	Yenilikçi Davranış	.36		
Yenilikçi Davranış	Kolaylaştırıcı Bürokrasi		.74	
Öğrenme Çevikliği	Kolaylaştırıcı Bürokrasi		.36	
Öğrenme Çevikliği	Yenilikçi Davranış		.36	
Yenilikçi Davranış	Kolaylaştırıcı Bürokrasi			-
Öğrenme Çevikliği	Kolaylaştırıcı Bürokrasi			.27
Öğrenme Çevikliği	Yenilikçi Davranış			-
LLCI %95 (Kolaylaştırıcı Bürokrasi): 0.076				
LLCI %95 (Yenilikçi Davranış): 0.168				
ULCI %95 (Kolaylaştırıcı Bürokrasi): 0.229				
ULCI %95 (Yenilikçi Davranış): 0.318				

Tablo 20'ye bakıldığında kolaylaştırıcı bürokrasinin yenilikçi davranış üzerindeki doğrudan etkisi .74; kolaylaştırıcı bürokrasinin öğrenme çevikliği üzerindeki doğrudan etkisi .36; yenilikçi davranışın öğrenme çevikliği üzerindeki doğrudan etkisi .36 olduğu görülmektedir. Kolaylaştırıcı bürokrasinin öğrenme çevikliği üzerindeki dolaylı etkisi .27'dir. Kolaylaştırıcı bürokrasinin yenilikçi davranış üzerindeki toplam etkisi .74; kolaylaştırıcı bürokrasinin öğrenme çevikliği üzerindeki toplam etkisi .63; yenilikçi davranışın öğrenme çevikliği üzerindeki toplam etkisi .36'dır. Güven aralıklarının (%95; LLCI-ULCI) içerisinde sıfır olmaması sebebiyle söz konusu dolaylı etkinin anlamlı olduğu görülmektedir.

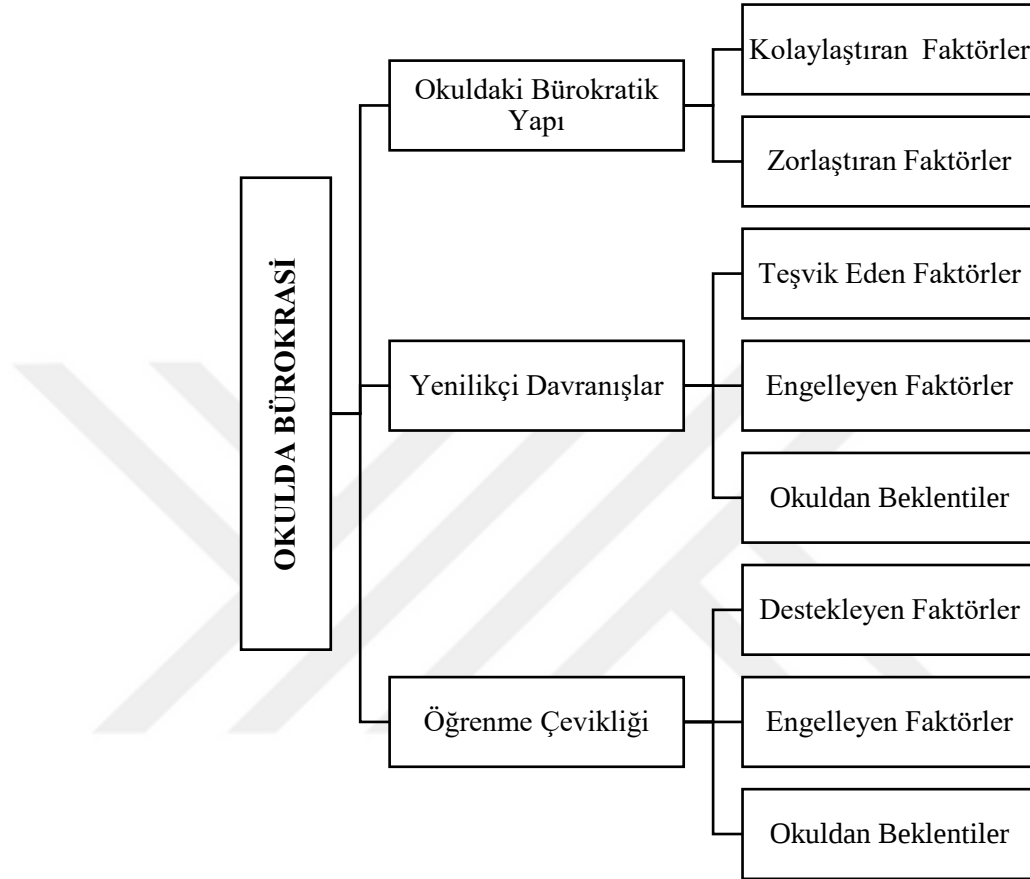
Bu istatistiksel sonuçlara göre, kolaylaştırıcı bürokrasinin yenilikçi öğretmen davranışlarını ve öğretmenlerin öğrenme çevikliğini pozitif yönde ve anlamlı şekilde etkilediği için H1 ve H2 hipotezleri doğrulanmıştır. Ayrıca kolaylaştırıcı bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin öğrenme çevikliği ilişkisinde yenilikçi öğretmen davranışlarının kısmi aracılık etkisine sahip olduğu H3 hipotezi de doğrulanmıştır. Buna göre okul yönetimleri, okulun bürokratik yapısını kolaylaştırırken, öğretmenlerin daha yenilikçi davranışlar sergilemesini sağlayarak personelin öğrenme çevikliğini güçlendirecek uygun ortamı desteklemiş olurlar.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan “Öğretmenlerin görüşlerine göre çalıştıkları okullardaki bürokratik yapının nitelikleri nelerdir?” ve “Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yaşamında karşılaştıkları hangi durumlar onların yenilikçi davranışlarını ve öğrenme çevikliğini desteklemekte veya zorlamaktadır?” alt problemlerine (beşinci ve altıncı) yönelik toplanan veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin analiz edilmesiyle

birlikte toplamda üç ana tema elde edilmiştir. Bu temalar sırasıyla “Okuldaki Bürokratik Yapı”, “Yenilikçi Davranışlar” ve “Öğrenme Çevikliği” şeklindedir. Şekil 11’de içerik analizi neticesinde ortaya çıkan tema ve kategoriler gösterilmiştir. Temalar etrafında toplanan kategori ve kodlar tablolar halinde sunulmuştur.

Şekil 11. İçerik Analizinde Ortaya Çıkan Tema ve Kategoriler



Tema 1: Okuldaki Bürokratik Yapı

İlk tema olan “Okuldaki Bürokratik Yapı”, toplamda iki kategoriden ve on iki koddan meydana gelmektedir. Kategori ve kodlara ilişkin dağılım Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Birinci Temaya Ait Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	Kodun Kaynağı
Okuldaki Bürokratik Yapı	Kolaylaştıran Faktörler	İşbirliği Kültürü	Ö7, Ö17, Ö23
		Kaynaklara Erişim Sağlama	Ö2, Ö14, Ö18
		Pozitif İnsan İlişkileri	Ö11, Ö12
		Esnek Olma	Ö4, Ö19
		Destekleyici Yönetim Anlayışı	Ö24
		Eşitlikçi Yönetim Anlayışı	Ö20
	Zorlaştıran Faktörler	Karmaşık Prosedürler ve İş Yüğü	Ö2, Ö9, Ö13, Ö14, Ö16, Ö22
		Negatif Yönetimsel Tutum ve Davranışlar	Ö8, Ö14, Ö17, Ö18, Ö23, Ö24
		İşbirliğinden Uzak Okul İklimi	Ö4, Ö21
		Adil Olmayan Uygulamalar	Ö4
		Süreçleri Yavaşlatma	Ö5
		Yöneticiler Arası Koordinasyon Eksikliği	Ö7

Kolaylaştıran Faktörler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okullarda bürokratik yapı içerisinde işleyişi kolaylaştıran ve öne çıkan bazı faktörler söz konusudur. Bu faktörler, okul yönetiminin daha düzenli ve sistematik olmasını sağlayarak eğitim kalitesini artırmaya yönelik stratejileri kapsamaktadır. Kolaylaştıran faktörler, bürokrasinin aşırı katıllığını azaltacak ve okul içi karar alma süreçlerini daha esnek hale getirecek yöntemleri içermektedir. Bu faktörler içerisinde “İşbirliği Kültürü” öne çıkmaktadır.

İşbirliği kültürü, öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer insan kaynağı arasında sağlıklı ve etkili bir iletişim ağı kurulmasını teşvik etmektedir. Bu ağ, karşılıklı anlayış ve saygıya dayalı bir çalışma ortamı yaratılmasına yardımcı olmaktadır. Eğitim örgütü içindeki her bireyin, karar alma süreçlerine aktif katılımını sağlayarak, farklı bakış açıları ve fikirlerin serbestçe ifade edilmesine olanak tanımaktadır. Bu sayede, alınan kararlar daha kapsamlı bir değerlendirme sonucunda şekillenir ve uygulanır, böylece eğitim ortamının daha verimli ve etkili bir şekilde işlemesine katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda öne çıkan bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

Okuldaki bürokratik yapı olarak yöneticilerin öğretmenlerin de fikirlerini alarak işbirlikçi tavır içerisinde görev yapmaları öğretmenlerin işleri kolaylaştırmaktadır. Şu an görev yapmakta olduğum okulda karar alınacak bir konuda ufak toplantılar yoluyla beraber karar veriyoruz. Bu istişare ortamında işimiz kolaylaşmaktadır. (Ö7)

Öğretmenin okul yönetimi ile iş birliği içerisinde olması çalışma ortamını düzenlemesi ve mental anlamda rahat olması çok önemlidir. Dersler ve öğrenci sorunlarıyla meşgul olan öğretmenlerin ayrıca veli problemleriyle ilgilenemediği durumlarda idarenin öğretmenin arkasında durması desteklemesi ve yardım etmesi olumlu yönlerinden biriyken, öğretmenlerin çalışma huzurunu bozan engelleyen yapıda olmaları zorlaştıran yapıda olduklarına örnek gösterilebilir. (Ö17)

Bu alıntılar, okul içinde işbirliğinin ve yönetimin öğretmenlere verdiği desteğin önemini vurgulamaktadır. İlk alıntıda (Ö7), yöneticilerin öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmanın, karar alma süreçlerine öğretmenlerin de dahil edilmesinin işleri kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin de katkı sağlamasını ve topluca alınan kararların uygulama sürecinde daha fazla sahiplenilmesini ifade etmektedir. İşbirliği kültürü, öğretmenlerin motivasyonunu ve iş tatminini artırarak eğitim ortamının genel verimliliğini artırmaktadır.

İkinci alıntıda (Ö17), öğretmenlerin okul yönetimiyle işbirliği içinde olmasının, öğretmenlerin çalışma ortamlarını düzenlemelerine ve psikolojik açıdan rahat olmalarına olanak tanıdığı ifade edilmektedir. Özellikle veli problemleri gibi zorlu durumlarda yönetimin öğretmenlere desteği, çalışma huzurunu ve etkinliğini artırmakta büyük rol oynamaktadır. Ancak, öğretmenlerin çalışma huzurunu bozan ve zorlaştıran bir yapıya sahip yöneticiler olduğunda, bu durumun öğretmenlerin motivasyonunu ve performansını olumsuz etkilediği

ifade edilmektedir. Bu tür zorlayıcı yönetim tarzları, öğretmenler arasında stres ve memnuniyetsizliğe yol açabilir. Her iki alıntı da, okul yönetiminin tutumunun öğretmenlerin iş yükünü, iş tatminini ve genel çalışma ortamını nasıl etkileyebileceğine dair değerli bilgiler sunmaktadır. Özellikle işbirliğine dayalı ve destekleyici bir yönetim anlayışının, eğitim ortamlarında olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

Öne çıkan diğer faktör ise “Kaynaklara Erişim Sağlama” olarak belirlenmiştir. Okullarda sağlanan bu kaynaklar, öğretmenlere ders materyallerini zenginleştirme, öğrenci etkileşimini artırma ve daha yenilikçi öğretim yöntemleri geliştirme imkanı sunmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin hem ders hazırlık süreçlerinde hem de sınıf içi uygulamalarında daha etkin ve verimli olmalarını sağlayarak eğitim kalitesini artırmaktadır. Dolayısıyla, kaynaklara erişim, bürokratik yapı içerisindeki işleyişi kolaylaştırıcı önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır ve bu, öğretim kalitesini doğrudan etkileyen bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bazı öne çıkan görüşler ise şunlardır:

Örneğin, işlerini kolaylaştıran yönler arasında, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynaklara hızlı erişim sağlayan bir sistem olabilir. (Ö2)

Öğretmenlerin ders materyali sağlanması, bu materyallere hızlı bir şekilde temin edilmesi vb. işlerin daha verimli yapılmasına olanak sağlayabilir. (Ö14)

Özel eğitim bölümü olarak işimizi kolaylaştıracak yönü maddi olarak bize materyal desteği vermesi, etkinliklerimize katılmasını verebilirim. (Ö18)

Öğretmenler, işlerini kolaylaştıran önemli bir faktör olarak kaynaklara hızlı ve etkili erişimin altını çizmişlerdir. Bir öğretmen (Ö2), okulların ihtiyaç duyulan kaynaklara hızlı erişim sağlamanın işlerini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Diğer bir öğretmen (Ö14), ders materyallerinin temininin ve bu materyallere hızlı erişimin, iş süreçlerinin daha verimli yürütülmesine olanak tanıdığını ifade etmiştir. Özellikle özel eğitim bölümünde görev yapan bir öğretmen ise (Ö18), maddi materyal desteği ve etkinliklere katılım gibi desteklerin işlerini kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Bu ifadeler, okulların bürokratik yapılarında kaynaklara erişimin, öğretmenlerin eğitim süreçlerini destekleyici ve kolaylaştırıcı bir rol oynadığını göstermektedir.

Okullarda bürokratik yapıyı kolaylaştıran diğer faktör ise “Pozitif İnsan İlişkileri” olarak belirlenmiştir. Öğretmenler ve yöneticiler arasındaki açık iletişim, karşılıklı saygı ve işbirliği, okul içi işleyişin daha verimli ve sorunsuz olmasını sağlamaktadır. Bu pozitif ilişkiler, karar alma süreçlerinde daha geniş katılım ve konsensüs oluşturma imkanı sunarak bürokratik engelleri azaltmakta ve okulun genel atmosferini iyileştirmektedir. Böylece, öğretmenlerin ve idarecilerin karşılaştığı zorluklar daha kolay aşılabilmekte ve eğitim süreçleri daha etkin bir şekilde yürütülebilmektedir. Bu duruma ilişkin bazı görüşmeciler şu ifadeleri dile getirmiştir:

Okul idarecisinin yaklaşımına, iletişimine ve yöneticilik özelliklerine göre bürokratik yapı öğretmenlerinin işlerini kolaylaştırabilir de zorlaştırabilir de. Bunun idarecilerin tutumlarına göre farklılık göstereceği kanaatindeyim. Ama genel anlamda kolaylaştırır. İşlerin daha düzenli olmasını sağlar. (Ö11)

Okul ortamımız çalışma koşulları ve ilişkiler yönünden olumlu seyrettiği için benim işlerim kolaylaşıyor. Formaliteye dayanan çoğu iş, kendi aramızda kolaylıkla halloluyor. Mesela izinler mesela etkinlik planlamalarını örnek verebilirim. (Ö12)

Alıntılar, okul yöneticilerinin tutumlarının ve iletişim biçimlerinin bürokratik yapıları nasıl etkilediği üzerine önemli görüşler sunmaktadır. Örneğin, ilk alıntıda bir öğretmen, okul yöneticilerinin yönetim tarzının, okul içindeki iş akışını kolaylaştırabileceği veya zorlaştırabileceği konusunda belirgin bir bağlantı olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, yöneticinin tutumunun, işlerin düzenlenmesi ve yürütülmesi konusunda kritik bir rol oynadığını göstermektedir. İkinci alıntıda ise öğretmen okul ortamındaki pozitif çalışma koşullarının ve iyi ilişkilerin, formaliteleri aşmada ve işleri daha kolay halletmede yardımcı olduğunu belirtmektedir. İzin alma ve etkinlik planlama gibi süreçlerin, iyi yönetilen bir okul ortamında daha az bürokratik engelle karşılaştığını ve bu sayede işlerin daha akıcı hale geldiğini ifade etmektedir. Her iki alıntı da, pozitif insan ilişkileri ve etkin yönetim pratiklerinin, bürokratik yapıların üstesinden gelmede ve okul içi iş akışını kolaylaştırmada önemli faktörler olduğunu ortaya koymaktadır.

Diğer öne çıkan faktörler içerisinde ise “Esnek Olma”, “Destekleyici Yönetim Anlayışı” ve “Eşitlikçi Yönetim Anlayışı” bulunmaktadır. Esneklik, okul yönetimlerinin değişen eğitim gereksinimleri ve öğrenci ihtiyaçlarına hızlıca uyum sağlamalarını ve bu durumların gerektirdiği değişiklikleri etkin bir şekilde gerçekleştirmelerini sağlamaktadır. Destekleyici yönetim anlayışı, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin mesleki gelişimini teşvik etmekte ve onlara zorluklarla başa çıkma konusunda yardımcı olmaktadır. Bu yönetim biçimi, öğretmenlerin daha yenilikçi ve etkili eğitim stratejileri geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Eşitlikçi yönetim anlayışı ise tüm çalışanların fikirlerine değer verilmesini ve karar alma süreçlerine aktif olarak katılımlarını sağlamaktadır. Bu da okul içindeki demokratik bir ortamın oluşmasına ve tüm paydaşların okulun işleyişi üzerinde daha fazla söz sahibi olmalarına katkıda bulunur. Bu faktörler, bürokratik yapıların ağır ve katı kurallarını hafifletirken, eğitim süreçlerinin daha verimli ve etkili olmasını sağlayarak öğrenci başarılarını artırmaya yardımcı olmaktadır. Bu faktörlere ilişkin öne çıkan bazı öğretmen görüşleri ise şunlardır:

Öğretmenlerin işlerini kolaylaştıracak ve yardımcı olacak hususlar hakkında ailevi ihtiyaçlarda ya da herhangi bir sorun konusunda katı kurallar uygulamayıp öğretmenlere destek olmaktadır. (Ö4)

Okulun bürokratik yapısı öğretmenin çalışma ortamını tamamen kolaylaştırabilir ya da zorlaştırabilir şöyle ki okul yapısı öğretmenin oluşturacağı çalışma iklimine göre öğretmenin çalışma hayatını aksatmayacak şekilde düzenleyebilir ya da tam tersi

öğretmenin çalışırken keyifle ve huzurla çalışmak yerine ekonomik nedenlerle zorunlu çalışacağı bir ortam haline getirebilir örneğin ders programını düzenlemesi öğretmenin özel hayatında ki zorluklarda okul yönetiminden yardım alabilmesi gibi bir çok konuda yönetim öğretmenin çalışma hayatını etkiler (Ö19)

[...] Ayrıca okul idarelerinin velilerde uyandırdığı otorite hissiyatı öğretmenlerin üzerinde oluşabilecek baskıların önüne geçerek onların sınıf içi öğrenme-öğretme sürecine daha fazla odaklanabilmesine katkı sunar. (Ö24)

Okulumuzdaki bürokratik yapı hiçbir bireyin dışarıda kalmasına izin vermeyen, herkesin eşit tutulduğu bir yapıdır. Örneğin bir etkinlik yapılacağında önce anket düzenlenir ve çoğunluğun seçimi dikkate alınır. (Ö20)

Bu alıntılar, okuldaki bürokratik yapıların öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmakta nasıl bir rol oynadığını göstermektedir. İlk alıntı (Ö4), yönetimin ailevi ihtiyaçlar veya diğer sorunlarla ilgili olarak katı kurallar uygulamaktan kaçınarak öğretmenlere destek olduğunu vurgulamaktadır. Bu, öğretmenlerin iş ve özel hayat dengesini korumalarına yardımcı olur ve onları destekleyici bir çevrede çalışmaya teşvik edebilir. İkinci alıntı (Ö19), okulun bürokratik yapısının öğretmenin çalışma ortamını hem kolaylaştırabileceğini hem de zorlaştırabileceğini belirtiyor. Öğretmenin kişisel durumlarına göre esneklik gösteren bir yapı, onların daha verimli ve mutlu çalışmalarını sağlar. Aksine, esnek olmayan bir yapı öğretmenleri ekonomik nedenlerle zorunlu çalışma ortamına itebilir, ki bu da motivasyon ve verimliliklerini olumsuz etkileyebilmektedir.

Üçüncü alıntı (Ö24), okul yönetimlerinin, velilere karşı otoriter bir tutum sergilemesinin, öğretmenler üzerindeki potansiyel baskıları azaltarak, onların öğrenme ve öğretme sürecine daha fazla odaklanmalarını sağladığını belirtmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerine daha fazla enerji ve dikkat ayırmalarına olanak tanıyabilir. Son alıntı (Ö20), okuldaki bürokratik yapının eşitlikçi ve kapsayıcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Zorlaştıran Faktörler

Bu kategoride, katılımcı görüşleri arasında iş süreçlerini yavaşlatan, iletişim ve işbirliğini engelleyen, öğretmenlerin mesleki gelişim ve öğrenci başarısını olumsuz etkileyen çeşitli engeller ön plana çıkmıştır. Katılımcıların görüşlerine göre katı hiyerarşik yapılar, esnek olmayan kurallar, yetersiz kaynak dağılımı ve yönetsel destek eksikliği gibi faktörler, öğretmenlerin yaratıcılıklarını ve etkililiklerini sınırlandırabilmektedir. Ayrıca katılımcı görüşlerinden bürokratik engellerin öğretmenlerin yeni yöntemler denemelerini veya öğrencilere bireysel yaklaşımlar geliştirmelerini zorlaştırarak eğitim süreçlerindeki verimliliği azaltabildiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öne çıkan ilk faktör “Karmaşık Prosedürler ve İş Yükü” olmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, özellikle bürokratik yapının karmaşık prosedürlerinin ve artan iş yükünün, eğitim süreçlerini ve öğretim kalitesini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Gereksiz evrak işleri, sürekli değişen yönetmelikler ve uygulanması zorunlu olan detaylı raporlama gereksinimleri, öğretmenlerin öğretim ve öğrenci ile etkileşim için ayırabilecekleri zamanı sınırlamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yaratıcılıklarını kullanmalarını ve öğrencilere odaklanmalarını zorlaştırmakta, sonuç olarak da hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin performansına olumsuz yansımaktadır. Bu faktör, okul içindeki bürokratik yapının gözden geçirilmesi ve daha etkin bir yönetim anlayışının benimsenmesi gerektiğini işaret etmektedir. Öne çıkan bazı görüşler şöyledir:

Ancak, aşırı karmaşık prosedürler veya aşırı düzenlemeler işleri zorlaştırabilir. Örneğin, izin taleplerinin onaylanması için uzun süreler veya çok fazla belge gerektiren bir süreç öğretmenleri işlerinde yavaşlatabilir. (Ö2)

Bürokratik yapı, çoğunlukla öğretmenlerin işlerini zorlaştırıyor. Okulumuzdaki öğretmenler sınıf içi farklı bir etkinlik yapmak istediklerinde okul müdüründen izin almak zorundalar. Örneğin, Sınıfa bir uzman davet etmek istediklerinde okul müdürünün onayı gerekli. Müdür onay verirse gerçekleşiyor. (Ö9)

Bürokratik yapı gereği öğretmenden beklenen gereksiz evrak işlemleri, öğretmenlerin asıl odaklanması gereken öğretim süreçlerine yeteri kadar yoğunlaşamamasına neden oluyor. Bazı iş ve işlemlerin sonuçlanması ve tamamlanması, bürokratik yapıdan dolayı vakit alıyor. (Ö13)

Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynaklara erişiminde yaşanan gecikmeler de öğrenci başarısını etkileyerek öğretmenin motivasyon kaybı yaşamasına sebep olabilecek faktörler arasında olabilir. (Ö14)

Öğretmenler, özellikle izin taleplerinin onay süreçlerinin uzun sürmesi ve çok fazla belge gerektirmesi gibi karmaşık prosedürlerden kaynaklanan yavaşlamaları işlerini engelleyen faktörler olarak belirtmişlerdir (Ö2). Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içinde farklı etkinlikler düzenlemek istemeleri durumunda, bu tür faaliyetler için okul müdüründen izin alma zorunluluğu da işleri daha da zorlaştıran bir başka bürokratik engel olarak öne çıkmaktadır (Ö9). Bürokratik yapının aşırı evrak işi ve prosedürleri, öğretmenlerin eğitime ve öğrencilerle etkileşime yeterince zaman ayırmasını engellemekte, böylece öğretim süreçlerine odaklanmalarını kısıtlamaktadır (Ö13). Bu yapıdan kaynaklanan gecikmeler, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu kaynaklara erişimde de sorunlar yaratmakta, bu da öğrenci başarısını olumsuz etkileyebilmekte ve öğretmenlerin motivasyonunda düşüşe sebep olabilmektedir (Ö14). Bu bulgular, okul yönetim sistemlerinin daha etkin ve esnek hale getirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Öne çıkan diğer faktör ise “Negatif Yönetmelik ve Davranışlar” şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda, yöneticilerin sert, esnek olmayan tutumları ve katı kuralları koymaları, öğretmenlerin işlerini zorlaştırmakta ve bu da genel iş memnuniyetini ve okul içi

işbirliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin özgürce ve yaratıcı bir şekilde çalışmalarına izin vermeyen, her küçük detay için onay süreci gerektiren bu yönetim stili, öğretim ve öğrenme ortamının doğal akışını kesintiye uğratmaktadır. Ayrıca, yöneticilerin olumsuz yaklaşımları, öğretmenler arası iletişimi ve ekip çalışmasını zorlaştırmakta, bu da öğretmenlerin ve öğrencilerin okul deneyimlerini direkt olarak etkilemektedir. Bazı görüşler ise aşağıda sunulmuştur:

Patron veya işveren gibi tavır olabiliyor. Bu da öğretmenlerin işlerini zorlaştırabiliyor. (Ö8)

Bazı okulların yönetiminde görülen iletişim eksikliği ve alınan kararların uzunluğu da öğretmenlerin işlerini zorlaştırabilir. (Ö14)

[...] Zorlaştıran yönleri ise; hiyerarşinin zaman zaman suistimal edilmesi. Buna örnek olarak müdür/müdür yardımcısı- öğretmen ilişkisinde patron- çalışan ilişkisi gibi görülüp mobbing yapılması. Bazı durumlarda, bürokratik yapının başındakiler, konumunu kullanarak öğretmenler arasında ayrıcalıklar gösterebiliyor. Öğretmen okuluna tam zamanında gelirken; müdür/müdür yardımcısı bu konuda esnek davranabiliyor. Bu durumu bürokratik yapının olumsuz bir yönü olarak görüyorum. (Ö23)

Alıntılar, okullarda yönetim tarafından sergilenen davranışların öğretmenlerin işlerini nasıl zorlaştırabileceğine dair somut örnekler sunmaktadır. İlk alıntıda, yöneticilerin zaman zaman “patron veya işveren” gibi tavırlar sergileyebileceği ve bu durumun öğretmenlerin işlerini zorlaştırabileceği belirtilmiştir. Bu tür bir yönetim anlayışı, öğretmenlerin özgürce ve yaratıcı bir şekilde çalışmalarına izin vermeyerek onların mesleki gelişimini ve öğretim motivasyonunu kısıtlamaktadır.

İkinci alıntıda, bazı okullarda yönetimin iletişim eksikliği ve karar alma süreçlerinin yavaşlığı gibi problemlere değinilmiştir. Bu tür işlemlerin uzun sürmesi, öğretmenlerin günlük işlerini planlamalarını ve öğrencilerle daha etkili etkileşimde bulunmalarını engelleyebilir. Üçüncü alıntı ise, hiyerarşik yapıların zaman zaman suistimal edildiğine ve özellikle müdür veya müdür yardımcıları tarafından mobbing gibi zararlı davranışların görülebileceğine işaret etmektedir. Bu tür davranışlar, çalışma ortamında eşitlik ve adil olmayan uygulamalara yol açarak öğretmenler arasında huzursuzluğa ve motivasyon kaybına neden olabilir. Bu durumlar, okullarda negatif yönetici tutum ve davranışlarının, öğretmenlerin işlerini nasıl zorlaştırdığını ve eğitim süreçlerini nasıl olumsuz etkilediğini gözler önüne sermektedir. Etkili bir eğitim ortamının sağlanması için, yöneticilerin daha destekleyici, iletişim odaklı ve şeffaf bir yönetim anlayışı benimsemeleri gerekmektedir.

İşbirliğinden Uzak Okul İklimi de öne çıkan faktörlerden diğeridir. Bu tür bir iklim, öğretmenler, yöneticiler ve diğer personel arasında yetersiz iletişim ve koordinasyonla karakterize edilebilir. İşbirliğinin eksikliği, okulun genel işleyişini ve eğitim sürecinin

etkinliğini olumsuz etkileyebilir. Karar alma süreçlerinde katılımcılığın ve şeffaflığın azalması, bireyler arasında güvensizlik yaratır ve kurumsal bağlılığı zayıflatabilir. Bu duruma örnek bazı öğretmenlerin görüşleri şunlardır:

Zorluk açısından değerlendirmek gerekirse idare tarafından öğretmenler arası iletişim çalışma ortaklığı ve disiplinler arası koordinasyonun kurulamadığı, meslektaşlar arasında kopuklukların olduğu ve okul ikliminden uzak bir ortam oluştuğu görülmektedir. (Ö4)

Birlikte karar almamak işleri zorlaştırıyor. Genelde idare bir şeye karar verip öğretmenlere de görevlendirme yoluyla iş paylaştırıyor. Sürecinde olmadığım işi benimsemem mümkün olmuyor. En son 23 Nisan kutlamalarında böyle bir sorun yaşadık (Ö21)

Okullarda bürokratik yapı içerisinde zorlaştırıcı diğer faktör ise “Adil Olmayan Uygulamalar” şeklinde belirlenmiştir. Bu tür uygulamalar, okul yönetimi tarafından tutarsız veya keyfi kararlar alınmasını, öğretmenler ve diğer okul personeli arasında farklı standartlar uygulanmasını içerebilir. Adil olmayan uygulamalar, öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonunu ve okula olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebilir, çünkü bu durum, bireylerin eşit ve adil bir şekilde muamele gördüğüne dair güven duygusunu zedeleyebilir. Örneğin, Ö4’ün “Okulda çalışan daha doğrusu emek harcayan öğretmenle hiç çaba göstermeyen öğretmene aynı alaka gösterip çalışmayan öğretmen teşvik edilmediği gibi çalışan kişilerin bu durumdan olumsuz etkilenip mesleki gerilemeye neden olmaktadır” ifadesi bu bağlamda dikkat çekicidir. Bu durum, özveriyle çalışan öğretmenlerin moral ve motivasyonunu düşürerek, profesyonel anlamda geriye gitmelerine neden olabilir.

Süreçleri Yavaşlatma ve Yöneticiler Arası Koordinasyon Eksikliği gibi faktörler de okullarda bürokratik yapıda engelleyici olabilmektedir. Örneğin Ö5’in “Bürokratik yapı, iş tanımı ve işleyişin belli bir düzen sağlaması açısından kolaylık sağlıyor fakat bu yapı, işleyiş veya karar verme açısından yavaşlığa neden oluyor” ve Ö7’nin “Müdür yardımcılarının kendi aralarında haberleşme problemleri bizler için de zorluk teşkil ediyor bazen” ifadelerinden bu durum anlaşılmaktadır.

Tema 2: Yenilikçi Davranışlar

İkinci tema olan “Yenilikçi Davranışlar” okullarda öğretmenlerin gösterdiği yenilikçi davranışları artıran ve azaltan faktörleri ve yenilikçi davranışlar için okuldan beklentileri içermektedir. Bu tema toplamda üç kategoriden ve yirmi bir koddan meydana gelmektedir. Kategori ve kodlara ilişkin dağılım Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. İkinci Temaya Ait Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	Kodun Kaynağı
Yenilikçi Davranışlar	Teşvik Eden Faktörler	Motive Edici Tutum	Ö5, Ö14, Ö23
		Destekleyici Ortam	Ö2, Ö9, Ö13
		Onay Görme	Ö11, Ö16
		Kararlara Katılım Sağlanması	Ö6, Ö7
		Açık İletişim	Ö2, Ö14
	Engelleyen Faktörler	Yöneticilerin Negatif Tutum ve Davranışları	Ö6, Ö7, Ö8, Ö24, Ö11, Ö21
		Zaman ve Kaynak Kısıtlılığı	Ö2, Ö22, Ö23
		Değişime Direnme	Ö14, Ö17
		Demokratik Olmayan İklim	Ö9
		Katı Hiyerarşi	Ö2
		Uygun Fırsat Vermeme	Ö2
		Bilginin ve Tecrübenin Yok Sayılması	Ö3
		Meslektaş Engelleme	Ö10
		İşlerin Yarım Bırakılması	Ö4
		Kaynak ve Destek Sağlama	Ö2, Ö5, Ö10, Ö11, Ö18, Ö19, Ö20
	Okuldan Beklentiler	Etkinliklere Destek Verilmesi	Ö4, Ö6, Ö7, Ö15, Ö23
		Eğitim Fırsatları Oluşturma	Ö3, Ö14, Ö17, Ö21
		Demokratik Ortam Oluşturma	Ö9, Ö14, Ö24
		Cesaretlendirici ve İşbirlikçi Ortam Oluşturma	Ö2, Ö11, Ö14,
		Açık İletişim	Ö2, Ö24
		Ödüllendirme	Ö2

Teşvik Eden Faktörler

Bu kategori, öğretmenlerin yeni öğretim metodolojileri denemelerine, teknolojiyi daha etkin kullanmalarına ve öğretim pratiklerini sürekli iyileştirmelerine yardımcı olan politikaları, yönetim desteklerini ve kaynakların kullanımını içermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve sürekli öğrenmelerine olanak tanıyan yapıları da kapsamaktadır.

Öğretmenlerin yenilikçi davranış geliştirmelerinde öne çıkan faktörler içinde “Motive Edici Tutum” ve “Destekleyici Ortam” başta gelmektedir. Motive Edici Tutum, öğretmenlerin yeni fikirler ve öğretim yöntemleri denemeleri için gerekli olan içsel motivasyonu ve cesareti teşvik eder. Bu, yöneticilerin ve meslektaşların pozitif geri bildirimleri ve ödüllendirme sistemleri ile sağlanabilir. Öte yandan, Destekleyici Ortam, öğretmenlerin yenilikçi girişimlerde bulunmaları için gereken kaynaklara, zaman ayırma imkanlarına ve gerekli özgürlüğe erişimleri anlamına gelmektedir. Bu ortam, öğretmenlerin denemeler yapmalarını ve yaratıcı çözümler geliştirmelerini kolaylaştırarak, eğitimde kalitenin artırılmasına katkıda bulunur. Bu faktörlere ilişkin bazı görüşler şöyledir:

Okul yönetiminin çalışanlarına karşı motive edici tutumu, yenilikçi düşünce ve davranışları olumlu yönde etkiliyor. (Ö5)

Okul yönetimi, öğretmenlere ve diğer çalışanlarına fikirlerini paylaşma ve deneme konusunda cesaret verici olmalıdır ve yenilikçi fikirlerine kaynak ve destek sağlayarak teşvik edici olabilir. (Ö14)

Yenilikçi düşüncelerimizi dile getirdiğimizde bunun okul yönetimi tarafından sözle değil eylemlerle desteklenmesi davranışlarımızı olumlu yönde teşvik edecektir. Ancak yenilikçilik adına yapılması gerekenler sözde kalmamalı, planlama ile birlikte iş yükü paylaşılmalı. Yenilikçi eylemlerin, bir değeri olduğu eylemlerle gösterilmelidir. (Ö13)

Yukarıdaki alıntılar, okul yönetiminin yenilikçi davranışları nasıl etkileyebileceğine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Ö5 numaralı alıntı, yönetimin çalışanları motive edici tutumunun, yenilikçi düşünce ve davranışları pozitif yönde etkilediğini belirtmektedir. Bu durum, okullarda yönetimin teşvik edici yaklaşımlarının öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmada kritik rol oynadığını göstermektedir. Ö14 numaralı alıntı ise, yönetimin öğretmenlere ve çalışanlara yenilikçi fikirlerini denemeleri için cesaret vermesi gerektiğini dile getirmektedir. Ayrıca, bu fikirler için gerekli kaynak ve desteğin sağlanmasının önemine işaret ediyor. Bu durum, yenilikçilik için sadece fikirsel bir alan değil, aynı zamanda somut destek ve kaynakların sunulmasının da gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Ö13 numaralı alıntı, yenilikçi fikirlerin sadece sözde kalmayıp, eylemlerle desteklenmesi gerektiğine dikkat çekiyor. Yenilikçilik adına atılacak adımların, planlı bir şekilde ve iş yükünün paylaşarak gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu, yönetimin yenilikçi eylemleri somut şekilde değerlendirmesi ve teşvik etmesi gerektiğini göstermektedir. Bu üç alıntı, okul yönetiminin yenilikçi davranışları nasıl teşvik edebileceği ve destekleyebileceği konusunda kapsamlı bir bakış sunmaktadır.

Öne çıkan diğer faktörler ise “Onay Görme”, “Kararlara Katılım Sağlanması” ve “Açık İletişim” olarak belirlenmiştir. Bu faktörler, öğretmenlerin kendilerini değerli ve katkılarının takdir edildiğini hissetmelerini sağlayarak onları yenilikçi çabalarını sürdürmeye motive etmektedir. “Onay Görme”, öğretmenlerin yeni fikirlerini rahatlıkla paylaşmaları için psikolojik bir güven ortamı oluşturmaktadır. “Kararlara Katılım Sağlanması”, öğretmenlerin okulun işleyişi ve alınan kararlar üzerinde söz sahibi olmalarını sağlayarak onları daha etkin ve ilgili kılmaktadır. “Açık İletişim” ise, tüm paydaşlar arasında şeffaf ve açık bir diyalog sağlayarak fikir alışverişini ve işbirliğini kolaylaştırır. Bu üç faktör, okul içinde yenilikçiliği destekleyen bir kültürün oluşumunda kritik öneme sahiptir. Bu faktörlere ilişkin bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Öğretmenlerin yaptığı her yenilikçi proje okulun ismini ilçe çapında duyurduğu için genellikle yenilikçi fikirlerimiz desteklenir. Bu da fikirlerimizi ortaya rahatça sunmamızı sağlıyor. (Ö16)

Genelde mevcut okul yönetimimiz yenilikçi düşünce ve davranışlar yönünden öğretmenleri teşvik edici tavrı içerisinde. Bir fikir ortaya koyduğumuzda ya da kendi mesleki gelişimimiz için genelde desteklemektedir. (Ö7)

Okul yönetiminin genel yaklaşımının bu konuyu yakından etkilediğini düşünüyorum. Açık bir şekilde kurulan anlaşılır bir iletişim, yenilikçi fikirleri destekleyen bir ortam olması teşvik edicilik bakımından önemlidir. (Ö14)

Bu alıntılar, öğretmenlerin yenilikçi projeleri ve fikirleri için okul yönetiminden aldıkları destek ve teşviğin önemine işaret etmektedir. Ö16 numaralı öğretmen, yenilikçi projelerin okulun tanınırlığını artırdığını ve bu sebeple yönetimin bu tür projeleri desteklediğini dile getirmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yeni fikirlerini daha rahat bir şekilde sunmalarına olanak tanımaktadır. Ö7 numaralı öğretmen, okul yönetiminin genellikle yenilikçi düşünce ve davranışları teşvik edici bir tutum sergilediğini ifade etmektedir. Yönetimin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve yenilikçi fikirlerini desteklemesi, öğretmenlerin motivasyonunu artırıyor ve profesyonel gelişimlerine katkı sunmaktadır.

Son olarak, Ö14 numaralı öğretmen, yönetimin yaklaşımının ve kurulan açık iletişimin, yenilikçi fikirlerin desteklenmesi açısından kritik olduğunu belirtmektedir. Açık ve anlaşılır iletişim, fikir alışverişini ve işbirliğini kolaylaştırarak yenilikçi bir ortamın oluşumunu teşvik etmektedir. Bu görüşler, okul yönetiminin pozitif ve destekleyici yaklaşımının, öğretmenlerin yenilikçi düşünce ve projeler geliştirmelerinde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Okullarda yönetimin bu tavrı, öğretmenlerin yeni fikirler geliştirmelerine ve bu fikirleri hayata geçirmelerine olanak tanıyarak eğitim kalitesinin artmasına katkı sunmaktadır.

Engelleyen Faktörler

Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle onların okullarda yenilikçi davranış ortaya koymalarını engelleyen bazı faktörler olduğu görülmektedir. Bu faktörler, öğretmenlerin yeni fikirleri hayata geçirmesini engelleyebilmekte veya motivasyonlarını düşürebilmektedir. Bunların içerisinde “Yöneticilerin Negatif Tutum ve Davranışları” ilk sırada yer almaktadır.

Yöneticilerin yeniliğe karşı direnci, okul içerisindeki öğretmen ve öğrenciler üzerinde de olumsuz bir etki yaratarak, bu kişilerin yaratıcı ve yenilikçi fikirlerini denemekten çekinmelerine yol açabilir. Bu durum, okulun genel yenilikçi potansiyelini sınırlar ve eğitim kalitesinde düşüslere neden olabilmektedir. Yöneticilerin bu tutumları, genellikle mevcut sistem ve pratiklerin korunmasını tercih etmelerinden kaynaklanır; bu da yenilikçi öğretim metodlarının ve teknolojik araçların okul sistemlerine entegrasyonunu zorlaştırabilmektedir. Öne çıkan bazı görüşler ise şunlardır:

İdareye daha yakın öğretmenlerin fikirlerine daha fazla önem verilmesi bu tür davranışlarımızın engellenmesine sebep veriyor (Ö8)

Okul yönetimi yenilikçi fikirlere açık olmakla birlikte bu fikirler arasından reklama elverişli olanları desteklemeye eğilimli olduğunu düşünüyorum. Bunun yanı sıra idarecilerin sosyal anlamda kendilerine daha yakın öğretmenlerden gelen fikirleri desteklemeye daha yatkın olabildiğini, yine idarecilerin kişilik özelliklerinin buna sebep olduğunu söyleyebilirim. (Ö24)

Bir etkinlik yapmak istediğimizde hevesliler, ancak etkinliğin tüm masrafları velilere ve öğretmenlere bırakılıyor. Amaç sadece basında ve sosyal medyada haber olmak. Bir etkinlik fikriyle gitmekten eriniyorum artık. (Ö21)

Bu alıntılar, okullarda yenilikçi davranışların karşılaştığı engelleri vurgulamaktadır. Okul yönetimine yakın öğretmenlerin fikirlerine öncelik verilmesi (Ö8), yöneticilerin reklama elverişli veya sosyal olarak yakın buldukları öğretmenlerden gelen yenilikçi fikirlere eğilim göstermesi (Ö24) ve yenilikçi etkinliklerin maliyetlerinin öğretmen ve velilere bırakılması ile sadece medya çekiciliği için desteklenmesi (Ö21) gibi durumlar, objektif ve kapsamlı yenilikçilik potansiyelinin önünde ciddi engeller oluşturabilmektedir. Bu durumlar, okulların yaratıcı ve yenilikçi kapasitesini sınırlarken, aynı zamanda öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonunu azaltabilir ve eğitim kalitesinde düşüşe yol açabilir.

Yenilikçi davranışları engelleyici diğer önemli bir faktör ise “Zaman ve Kaynak Kısıtlılığı” olarak belirlenmiştir. Öğretmenler ve yöneticiler genellikle zaman baskısı altında çalışır ve bu durum yenilikçi projelere yeterince zaman ayıramamalarına sebep olabilmektedir. Ayrıca, okulların sınırlı bütçeleri, gerekli araç ve materyallerin sağlanmasında zorluklar ortaya çıkarabilmektedir. Bu kısıtlılıklar, özellikle daha büyük ve kapsamlı yenilikçi girişimler için ciddi bir engel teşkil edebilmektedir. Yenilikçi eğitim programlarının uygulanabilmesi için hem zaman hem de maddi kaynakların yeterli olması gerekmektedir. Örnek görüşler şunlardır:

Ayrıca, zaman ve kaynak kısıtlamaları da yenilikçi düşünceyi teşvik etmekte veya engellemekte önemli bir rol oynuyor. (Ö2)

Yenilikçi düşünceyi eyleme geçirmeye yardım ve teşvik konusunda herhangi somut işlem yapılmaması. (Fiziki olanakları iyileştirmemek, materyal desteği yapamamak gibi) (Ö23)

Engel oluşturan durumlar çoğunlukla maddiyatla ilgili oluyor veya kalabalık gruplar olması sebebiyle uygulama ve mekân zorluğu oluyor. (Ö22)

Bu alıntılar, okullarda yenilikçi düşünceyi engelleyen pratik zorlukları açıkça ortaya koymaktadır. Zaman ve kaynak kısıtlamalarının (Ö2), yenilikçi projelere yeterli zaman ve kaynak ayrılamaması, bu projelerin başarısını doğrudan etkileyen önemli faktörlerdir. Ayrıca, yenilikçi düşünceleri destekleme konusunda somut adımların atılmaması, fiziki olanakların iyileştirilmemesi ve yeterli materyal desteği sağlanmaması gibi eksiklikler (Ö23), yenilikçi fikirlerin pratiğe dökülmesini engellemektedir. Maddi engeller ve mekân zorlukları da (Ö22),

özellikle kalabalık gruplarla yapılan çalışmalarda, yenilikçi uygulamaların önünde ciddi engeller oluşturabilmektedir.

“Değişime Direnme” de öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını engelleyen faktörler arasında yer almaktadır. Okul içindeki yöneticilerin veya öğretmenlerin yeni fikirlere ve yöntemlere karşı gösterdiği direnç, değişim süreçlerinin yavaşlamasına veya tamamen durmasına neden olabilir. Bu direnç, genellikle alışkanlıkların değişmesinden duyulan rahatsızlık veya bilinmeyene karşı bir korku olarak ortaya çıkabilmektedir ve okullarda yenilikçi eğitim pratiklerinin benimsenmesini zorlaştırabilir. Öne çıkan bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Bazı durumlarda gelenekselleşmiş düşünce kalıpları, değişime direnme gibi faktörler yenilikçi düşünmeyi engelleyebilir. Bu durumda okul yönteminin değişime açık olması ve yeni fikirlerle ilgili öğretmenleri desteklenmesi önemlidir (Ö14)

Okul yönetimi açısından idarecilerin yaşı çevresi hayat görüşü çalışma geçmişi yenilikçi düşünce ve davranışları etkileyen unsurlardır. (Ö17)

Bu alıntılar, okullarda yenilikçi düşüncenin önündeki engelleri ve bunları aşmada yönetimin rolünü öne çıkarmaktadır. Gelenekselleşmiş düşünce kalıpları ve değişime direnç (Ö14), yenilikçi fikirlerin benimsenmesini zorlaştırabilirken, okul yönetiminin bu yeni fikirlere açık olması ve öğretmenleri aktif şekilde desteklemesi büyük önem taşımaktadır. Yöneticilerin kişisel özellikleri, yaş, sosyal çevre, hayat görüşü ve çalışma geçmişi gibi faktörler (Ö17), onların yeniliklere yaklaşımını şekillendirir ve okulun yenilikçi kapasitesini doğrudan etkileyebilmektedir.

“Demokratik Olmayan İklim”, “Katı Hiyerarşi” ve “Uygun Fırsat Vermeme” faktörleri de öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını engelleyen faktörler arasında yer almaktadır. u tür bir ortamda, öğretmenlerin görüş ve fikirleri yeterince değerlendirilmediğinden, yenilikçi düşüncelerin gelişimi ve uygulanması güçleşebilmektedir. Katı hiyerarşik yapılar, öğretmenlerin inisiyatif kullanmalarını ve kendi kararlarını almalarını sınırlar, böylece yenilikçilik için gerekli olan özgür düşünce ortamını engelleyebilir. Uygun fırsatların verilmemesi ise, öğretmenlerin yeni metodlar ve teknolojiler denemesine olanak tanımayarak, eğitim alanında ilerlemeyi kısıtlar. Bazı önemli görüşler aşağıda sıralanmıştır:

Okulda demokratik bir ortamın olmaması en önemli engeller arasında. (Ö9)

[...] Katı hiyerarşik yapılar veya korkutucu bir ortam bu tür yenilikleri engelliyor (Ö2)

Örneğin, öğretmenlere yeni eğitim yöntemlerini denemeleri için zaman ve fırsat verilmediğinde, yenilikçi düşünce engellenebilir. (Ö2)

Bu alıntılar, okullarda yenilikçi düşüncenin gelişimini engelleyen faktörleri net bir şekilde özetlemektedir. Demokratik olmayan bir ortamın (Ö9) varlığı, öğretmenlerin ve

öğrencilerin katılımını kısıtlar ve onların fikirlerini serbestçe ifade etmelerine engel olabilmektedir, bu da yenilikçiliğin önünde büyük bir bariyer oluşturur. Katı hiyerarşik yapılar ve korkutucu bir atmosfer (Ö2), risk alma ve yaratıcılığı sınırlayabilir, yenilikçi fikirlerin ortaya çıkışını ve kabulünü zorlaştırır. Ayrıca, öğretmenlere yeni yöntemleri denemeleri için yeterli zaman ve fırsat verilmemesi (Ö2), pratikte yenilikçi düşüncüyü uygulamalarının önüne geçebilir.

Öne çıkan diğer engelleyici faktörler arasında “Bilginin ve Tecrübenin Yok Sayılması”, “Meslektaş Engellemesi” ve “İşlerin Yarım Bırakılması” yer almaktadır. Bu faktörler, öğretmenlerin yenilikçi potansiyellerini tam olarak sergileyememelerine neden olabilmektedir. Bilginin ve tecrübenin yok sayılması, öğretmenlerin kendi alanlarındaki derin bilgi ve deneyimlerini kullanarak yenilikçi çözümler üretmelerini engeller. Meslektaşlar arası rekabet veya çatışmalar, işbirliği yerine engelleyici bir ortam yaratırken, işlerin yarım bırakılması, çalışmaların ya da projelerin sonuçlandırılmaması ve sürekliliğin sağlanamaması, başlanılan yenilikçi girişimlerin etkisini azaltabilir. Eğitim ve okul yönetiminde profesyonelleşme, öğretmenlerin bilgi ve tecrübesine değer veren bir kurum kültürü oluşturarak yenilikçi davranışların teşvik edilmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca, etkili bir okul yönetimi, meslektaşlar arası iş birliğini artırarak bireylerin yenilikçi potansiyellerini destekleyen bir çalışma ortamı sağlar ve projelerin sürekliliğini korumada önemli rol oynamaktadır.

Öne çıkan bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Bilgi uzmanlık ve teknik becerinin idare tarafından yok sayılması ya da öğretmenin yenilikçi tutumlarının engellenmesi tepeden inme yönetimin dayatılması zamanla öğretmeni günü kurtaran bir tutum takınmasına yol açmaktadır. (Ö3)

Engelleyen unsurlar arasında teknoloji tabanlı eğitime kıdemli öğretmenler karşı çıkabiliyor. (Ö10)

Yapılan bir işin sözel ifadelerde takdir görülmesi düşüncelerimize fırsat veriliyor olsa da destekten öteye geçmeyişi sonrasında ilgisiz kalmasının dolayısıyla da her ne kadar teşvik edilmiş gibi görünse de sonrasında tek başına eylemi gerçekleştiremeyeceğini için plan ya da proje yarım kalmaktadır. (Ö4)

Bu alıntılar, okullarda yenilikçi eğitim girişimlerinin karşısındaki engelleri çeşitli açılardan ele almaktadır. İlk alıntı (Ö3), yönetimin, öğretmenlerin bilgi ve uzmanlığını yok saymasının ve tepeden inme yönetim anlayışlarının, öğretmenleri sadece günü kurtarmaya yönelik bir tutum benimsemeye ittiğini vurgulamaktadır. İkinci alıntı (Ö10), teknoloji tabanlı eğitime yönelik yeniliklerin kıdemli öğretmenler tarafından nasıl karşılandığını ve bu direncin yenilikçi eğitim pratiklerinin benimsenmesini nasıl zorlaştırdığını göstermektedir. Üçüncü alıntı (Ö4) ise, öğretmenlerin projelerinin sözel olarak takdir edilip desteklenmesine rağmen, bu desteklerin pratikte yetersiz kalmasının projelerin yarım bırakılmasına yol açtığını belirtmektedir.

Okuldan Beklentiler

Öğretmenler, yenilikçi davranışların ortaya çıkabilmesi için kendilerinin ortaya koyduğu çabanın yanında okuldan da bazı beklentiler içerisindedir. Bu beklentiler arasında, yeterli kaynakların sağlanması, destekleyici bir yönetim anlayışı, öğretmenlerin profesyonel gelişimine önem verilmesi ve onların öneri ve projelerine açık bir iletişim kanalı bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmenler okul yönetiminden, kaynaklara erişim, meslektaşlarla işbirliği yapabilme imkanı ve yenilikçi fikirlerin uygulanabilmesi için fırsatlar beklemektedir. Bu tür bir destek ve kaynakların sağlanması, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlarını güçlendirerek, eğitim ortamlarının daha verimli ve etkili olmasını sağlayabilir.

Öne çıkan beklentiler arasında “Kaynak ve Destek Sağlama” ilk sırada yer almaktadır. Öğretmenler, yenilikçi eğitim yaklaşımlarını uygulayabilmek için gerekli maddi kaynaklara, teknolojik araçlara ve eğitim materyallerine erişim istemektedir. Bu kaynakların sağlanması, öğretmenlerin kendilerini daha donanımlı hissetmelerine ve yenilikçi projeleri daha etkin bir şekilde yönetebilmelerine olanak tanıyabilir. Okul yönetiminin bu konudaki destekleyici tutumu, öğretmenlerin motivasyonunu ve öğrencilerin başarı düzeylerini doğrudan etkileyebilir, böylece tüm eğitim ortamının yenilikçi bir dönüşüm geçirmesine katkıda bulunabilir. Bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Destekleyici etkinliklere yer verilmesi ve bunun için de kurumlarla iş birliği içinde olunması. Örneğin belediye ile görüşülerek sanat müze gezi gibi faaliyetlere yer verilmesi ve ücretsiz yapılması gerekir. (Ö10)

Sunduğumuz fikirlerin ciddiyetle desteklenmesi yapılacakların ivedilikle karşılık bulması fikirlerimizi destekleyecek katkıda bulunacak görüşlerin sunulması. (Ö18)

Örneğin bir projeye koyulduğumda idare ve öğretmen iş birliğinde aksama yaşamamak yaptığım işte sadece sözel olarak desteklenmemek yapılan davranış ve çalışmalarla da destek görmek tüm okulun yapılan yenilikçi düşünceye karşı olumlu tutum geliştirmesine ortam sağlaması kurumumdan destek gördüğümü hissettirir. (Ö19)

Bu alıntılar, okullarda yenilikçi eğitim girişimlerinin desteklenmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. İlk alıntı (Ö10), okulların kurumlarla iş birliği yaparak, öğrencilere sanat, müze gezileri gibi kültürel faaliyetlere yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir ve bunların ücretsiz olması gerektiğini, bu tür etkinliklerin eğitimde çeşitliliği ve erişimi artıracığını dile getirmektedir. İkinci alıntı (Ö18), öğretmenlerin sundukları fikirlerin ciddiyetle ve hızla desteklenmesi gerektiğini, bu tür bir yaklaşımın öğretmenlerin yenilikçi düşüncelerini teşvik edeceğini ve eğitim kalitesini artıracığını ileri sürmektedir. Üçüncü alıntı (Ö19), projelerde okul yöneticileri ve öğretmen iş birliğinin önemini ve yenilikçi girişimlere sadece sözel değil, fiili desteklerle de destek olunmasının önemini öne çıkarmaktadır. Bu yaklaşım, okul içinde

yenilikçi düşüncelere karşı daha olumlu bir tutum geliştirilmesini sağlayabilir ve öğretmenlerin desteklendiğini hissetmelerine katkıda bulunabilir.

Okuldan beklentiler arasında öne çıkanlar içinde “Etkinliklere Destek Verilmesi” ve “Eğitim Fırsatları Oluşturma” yer almaktadır. Öğretmenler, okul yönetiminin çeşitli etkinlik ve projelere maddi ve lojistik destek sağlamasını beklerken, aynı zamanda profesyonel gelişimleri için seminerler, atölye çalışmaları gibi eğitim fırsatları sunulmasını da önemsemektedir. Bu destekler, öğretmenlerin kendilerini daha donanımlı hissetmelerini sağlar ve öğrencilere yönelik yenilikçi ve etkili öğretim metodlarını uygulama imkanı verebilir. Bu beklentilere ilişkin bazı öne çıkan görüşler aşağıda verilmiştir:

Güncel eğitim sistemindeki yapılması gerekenlerden mutlaka bir tanesi hakkında kendimize göre bir düzenleme yapıp bir etkinlik oluşturmaya teşvik edilip destek verilmesi, okul içinde, özellikle kalabalık okul ortamlarında çalışma arkadaşlarının uyum semineri yada kriz yönetimi konusunda gereken eğitimleri almak yada tekrar etmek, öğretmenlerden inovasyon becerilerinden en az bir ve bir kaçını kullanarak ders işlenmesi için destek verilmesi, bunların tüm okul çalışanları yönetim yada çalışan öğretmen grubuyla eyleme dönüştürülmesinden yana beklentilerim olur. (Ö4)

Yenilikçi düşüncelerin canlandırılmasında ciddi maddi imkân olması da önemli ama yapılmak istenenler veli desteği ve alan yaratılmasıyla çözülebiliyor. Bir de sürekli izin almak gerekmediği durumlarda daha fazla yeni düşünce ortaya çıkıyor bence (Ö6)

Okul içi ve okul dışı eğitim programlarına katılım, lisansüstü eğitim olanaklarından faydalanma, kişisel gelişim çabalarına tam destek verilmesi sıralanabilir. (Ö3)

İlk alıntı (Ö4), öğretmenlere özel eğitim programları düzenleyerek ve onları kendi etkinliklerini oluşturmaya teşvik ederek yenilikçiliği desteklemenin önemini öne çıkarmaktadır. İkinci alıntı (Ö6), yenilikçi düşüncelerin gelişimi için maddi imkanların önemini belirtirken, veli desteği ve uygun alan yaratılması gibi pratik çözümlerin de bu süreci kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Ayrıca, gereksiz bürokrasi ve izin süreçlerinin yenilikçi fikirlerin önüne geçebileceğine dikkat çekmektedir. Üçüncü alıntı (Ö3), okul içi ve dışı eğitim programlarına katılımı, lisansüstü eğitim olanaklarını ve kişisel gelişim için tam desteğin sağlanmasını yenilikçi eğitim ortamlarının desteklenmesi için gerekli adımlar olarak sıralamaktadır. Bu beklentiler, öğretmenlerin profesyonel ve kişisel gelişimlerini teşvik ederken, aynı zamanda eğitimde yenilikçiliği artırmaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunabilmektedir.

Okuldan beklentiler arasında “Demokratik Ortam Oluşturma” ve “Cesaretlendirici ve İşbirlikçi Ortam Oluşturma” da önemli bir yer tutmaktadır.

Demokratik bir ortam olması, şeffaf yönetim anlayışının olması, ayrımcılık yapılmaması gerekir. (Ö9)

İdarecilerden yenilikçi düşünce ve davranışları dikkate alan, ekonomiklik ilkesi kapsamında makul kabul edilebilecek fikirlere açık, katılımcı, gerektiğinde problem

çözmek konusunda yetkilerini kullanmaktan geri durmayan, işbirlikçi çalışmayı destekleyici bir tutum içinde olmalarını beklerim. İş arkadaşlarımdan ise bu fikirlere karşı samimi ve görüş alışverişine açık davranmalarını beklerim. (Ö24)

Esnek ve özgür çalışmasına izin verilerek çalışanların fikirlerini hayata geçirmeleri konusunda da destekleyici bir rol üstlenmelidir. (Ö14)

Yenilikçi düşünceyi teşvik etmek için risk almayı cesaretlendiren bir kültür oluşturulmalıdır. Başarısızlık durumunda bile olumlu öğrenme deneyimleri sağlanmalı ve yeniden denemeye teşvik edilmelidir. (Ö2)

Bu alıntılar, okullarda yenilikçi düşünce ve eğitim uygulamalarının teşvik edilmesi için gereken ortamın niteliklerinin altını çizmektedir. İlk alıntı demokratik bir ortamın ve şeffaf bir yönetimin önemine işaret ederken, diğerleri okul yöneticilerinin ve paydaşların yenilikçi düşüncelere açık, esnek ve işbirlikçi olmalarını, ayrıca risk almayı cesaretlendiren bir kültürün oluşturulmasını önemli bulmaktadır. Bu yaklaşımlar, okul içinde güven ve yaratıcılığı artırarak, öğretmen ve öğrencileri yenilik yapmaya teşvik edebilir. Bununla birlikte “Açık İletişim” ve “Ödüllendirme” de yenilikçi davranışların ortaya çıkmasında okuldan beklentiler içinde yer almaktadır. Örneğin Ö2’nin “*İletişim kanalları açık olmalı ve herkesin fikirlerini özgürce ifade edebilmesi teşvik edilmelidir.*” “*Yenilikçi fikirlerin ve başarıların ödüllendirilmesi, çalışanları teşvik ve motive etmektedir. Bu, maddi ödüllerin yanı sıra, takdir edilme ve tanınma şeklinde de olabilir.*” ifadeleri bu duruma uygun görüşlerdir. Bu tür bir takdir ve ödül sistemi, öğretmenleri daha fazla yenilik yapmaya ve yüksek performans sergilemeye teşvik edebilir. Her iki faktör de verimli ve yenilikçi bir eğitim ortamının anahtar unsurları olarak öne çıkmaktadır.

Tema 3: Öğrenme Çevikliği

Üçüncü tema olan “Öğrenme Çevikliği” okullarda öğretmenlerin öğrenme çevikliğini artıran ve azaltan faktörleri ve öğrenme çevikliği için okuldan beklentileri içermektedir. Bu tema toplamda üç kategoriden ve on sekiz koddan meydana gelmektedir. Kategori ve kodlara ilişkin dağılım Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23.Üçüncü Temaya Ait Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	Kodun Kaynağı
Öğrenme Çevikliği	Destekleyen Faktörler	Farklı Öğrenme Yöntemleri	Ö2, Ö16, Ö23
		Pozitif İnsani İlişkiler	Ö14, Ö19
		Kaynak Sağlama	Ö14, Ö20
		Kararlara Katılım Sağlanması	Ö6
		Öğrenci Merkezli Eğitim Anlayışı	Ö2
	Engelleyen Faktörler	Yöneticilerin Negatif Tutum ve Davranışları	Ö6, Ö13, Ö24
		İş Yüğü Fazlalığı	Ö5, Ö7, Ö8
		Destekleyici Kültürün Olmaması	Ö5, Ö14
		Olumsuz Okul İklimi	Ö19
	Okuldan Beklentiler	Sürekli Öğrenme ve Gelişim Fırsatları	Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö17, Ö18, Ö22, Ö24
		Kaynak Sağlanması	Ö5, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14
		Demokratik Ortam	Ö9, Ö11, Ö19
		Motive Etme	Ö20, Ö21, Ö23
		Esnek Davranma	Ö4, Ö7
		Çeşitli Uygulamalar	Ö2, Ö4
		Fırsat Eşitliği Sağlanması	Ö2, Ö15
		Gereksiz İş Yüğü Oluşturmama	Ö24
		Güven Duyma	Ö3

Destekleyen Faktörler

Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda, öğrenme çevikliği düzeylerinin artmasına yardımcı olan ve öğrenme çevikliğini destekleyen bazı faktörler ön plana çıkmaktadır. Bunlar arasında ilk sırada “Farklı Öğrenme Yöntemleri” ve “Pozitif İnsani İlişkiler” gelmektedir. Öğretmenlerin farklı öğrenme yöntemlerini denemeleri ve bunu destekleyen bir okul yönetim anlayışının yanı sıra pozitif insani ilişkilerin yaygın olması öğrenme çevikliğini artırmaktadır. Öne çıkan bazı görüşler şöyledir:

Hizmetiçi eğitimlere katılmamız veya yüksek lisans gibi çalışmalarımızda okul yönetiminin engelleyici herhangi bir tutumu ile karşılaşmıyorum. (Ö16)

Destekleyen unsur için hizmet içi eğitimler diyebiliriz (Ö23)

Bunun yanı sıra okul yönetiminde gözlenen etkili iletişim ve iş birliği de öğrenme çevikliğinin artırılmasını sağlayabilir. (Ö14)

Öğrenme çevikliğini destekleyen unsur motivasyonumun dolayısıyla çalıştığım okulun huzur ortamına sahip olması sayılabilir. (Ö19)

Alıntılar, okul ortamlarında öğrenme çevikliğini destekleyen faktörleri çeşitli açılardan ele almaktadır. Ö16, okul yönetiminin engelleyici bir tutum sergilemediğini belirtiyor, bu da öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile ilgili denemelerini kolaylaştırmaktadır. Ö23’ün hizmet içi eğitimlerin vurgusu, öğretmenlerin sürekli olarak yeni öğrenme stratejileri ve teknikleri öğrenmelerini sağlayarak öğrenme ortamlarını daha çevik hale getirmektedir. Ö14, etkili iletişim ve iş birliğinin, yenilikçi fikirlerin gelişimine katkıda bulunarak öğrenme çevikliğini

artırdığını ortaya koymaktadır. Son olarak, Ö19'un motivasyon ve huzurlu çalışma ortamı, öğretmenlerin verimli ve yenilikçi olmalarını sağlayarak, eğitimde çevikliği desteklemektedir. Bu faktörlerin hepsi, öğretmenlerin ve öğrencilerin sürekli değişen eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır.

Öğrenme çevikliğini destekleyen diğer örgütsel faktörler içerisinde “Kaynak Sağlama”, “Kararlara Katılım Sağlanması” ve “Öğrenci Merkezli Eğitim Anlayışı” yer almaktadır. “Kaynak Sağlama” faktörü, öğretmenlere ve öğrencilere modern eğitim araçları ve malzemeleri sağlanarak, çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamalarına olanak tanımaktadır. “Kararlara Katılım Sağlanması” ise, tüm okul topluluğunun eğitim süreçleri üzerinde söz sahibi olmalarını ve demokratik bir şekilde karar verme süreçlerine dahil edilmelerini ifade etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini daha fazla sorumlu hissetmelerine ve eğitim süreçlerine daha aktif katılım göstermelerine yardımcı olabilmektedir. “Öğrenci Merkezli Eğitim Anlayışı” ise, öğrenme süreçlerinin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre şekillendirilmesini belirtmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve başarısını artırarak, daha çevik ve esnek bir öğrenme ortamı oluşturur. Bu faktörlere ilişkin öne çıkan bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Öğrenme çevikliğini destekleyen ve engelleyen unsurlar olabilmektedir. Okul yönetimi tarafından uygulanan istek ve ihtiyacı karşılayabilecek esnek programlar, öğrencilerin farklı kaynaklara erişimini sağlayabilecek teknolojik alt yapı, öğretmenlerin gelişimini destekleyen ve yenilikçi fikirleri uygulamasını sağlayan destek programları öğrenme çevikliğini arttıracak unsurlar arasındadır (Ö14)

Okul yöntemimiz öğrenmemizi her zaman desteklemektedir. Okul müdürümüz gerekli materyal, ekipman, eğitimler konusunda hep destekçidir. Öğrenme çevikliğimizi engelleyen unsurlar yok denilebilir. (Ö20)

[...] Teşvik eden yanı; yöneticilerin öğretmenlere söz hakkı vermesi... (Ö6)

Destekleyen unsurlar arasında, esnek müfredatlar, öğrencilere farklı öğrenme yöntemlerini deneme fırsatı vermek, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını teşvik etmek ve öğrencilere geri bildirim sağlamak yer alır. (Ö2)

Alıntılar, okullarda öğrenme çevikliğini destekleyen çeşitli faktörlerin önemini belirtmektedir. Ö14, okul yönetiminin esnek programlar uygulayarak, teknolojik altyapı sağlayarak ve öğretmenlerin gelişimine yönelik destek programları sunarak öğrenme çevikliğini artırabileceğini ileri sürmektedir. Ö20 ise, okul yönetiminin gerekli materyal, ekipman ve eğitim desteği ile öğrenme çevikliğini engelleyen faktörlerin neredeyse olmadığını ifade etmektedir. Ö6, yöneticilerin öğretmenlere söz hakkı vermesinin teşvik edici bir unsur olduğuna dikkat çekmektedir. Ö2 ise, esnek müfredatların, öğrencilere farklı öğrenme yöntemleri deneme fırsatı sunmanın, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını teşvik etmenin ve öğrencilere düzenli geri bildirim sağlamanın, öğrenme çevikliğini destekleyen önemli

unsurlar olduğunu dile getirmektedir. Bu faktörlerin birleşiminin, eğitim ortamını daha dinamik ve öğrenmeye uyumlu hale getirdiği söylenebilir.

Engelleyen Faktörler

Öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda onların öğrenme çevikliğini engelleyen bazı örgütsel faktörler söz konusudur. Bu faktörler, arasında “Yöneticilerin Negatif Tutum ve Davranışları”, “İş Yükü Fazlalığı”, “Destekleyici Kültürün Olmaması” ve “Olumsuz Okul İklimi” yer almaktadır. Yöneticilerin negatif tutum ve davranışları, öğretmenlerin yenilikçi fikirlerini ve girişimlerini engelleyerek, onların motivasyonunu ve öğretme istekliliğini azaltabilir. İş yükü fazlalığı, öğretmenlerin yeni öğrenme metotlarına vakit ayırmasını ve öğrencilere daha fazla bireysel ilgi göstermesini zorlaştırır. Destekleyici bir kültürün olmaması, öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerini teşvik etmez ve onları statükoyu korumaya itebilir. Olumsuz okul iklimi ise, genel olarak öğretim ve öğrenme ortamını zehirleyerek, tüm eğitim paydaşlarının işbirliğini ve etkileşimini olumsuz etkileyebilir.

Engelleyen yanı; bu durumun tam tersi olarak ve yöneticisinin ego tatmini. (Ö6)

Okul yönetiminin talep ve beklentileri görmezden gelmesi engelleyen en önemli unsurdur. (Ö13)

Okul yönetimlerinin okul ile doğrudan alakalı olmayan fikirler konusunda yeterince duyarlı olmadıklarını söyleyebilirim. Yönetim odağının tamamen okulun eğitsel ve idari işlerinde olması, öğretmenlerin bazı yetilerini geliştirmesi için uygun fırsatlar yaratmasının önüne geçebiliyor. (Ö24)

Öğrenmeyi engelleyen unsurlar; iş yükünün çok olması sebebiyle öğrenmeye ayrılacak zamanın az olması, öğrenmeyi destekleyecek ve onaylayacak yöneticilerin olmaması. (Ö5)

Okul yönetiminin öğretmenlere ders harici ekstra iş yükü vermesi, başarısı düşük olan sınıflarda ders girmeye teşvik etmesi öğretmenin öğrenme çevikliğini engelleyebilmektedir. (Ö7)

[...] Öğrenmeyi destekleyecek ve onaylayacak yöneticilerin olmaması. (Ö5)

[...] Bulduğum okulun istediğim çalışma ortamını bana sunamaması okuldayken mutsuz hissetmem. (Ö19)

Alıntılar, okul yönetiminin öğretmenlerin öğrenme çevikliğini nasıl engelleyebileceğine dair çeşitli örnekler sunmaktadır. Ö6, yöneticinin kişisel ego tatmininin, yönetimdeki odak kaymasına ve bu durumun öğretmenlerin gelişimini engellemesine yol açabileceğini belirtmektedir. Ö13 ve Ö24, okul yönetiminin öğretmenlerin talep ve beklentilerini görmezden gelmesinin ve okul dışı yenilikçi fikirlere duyarsız kalmasının, öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmek için uygun fırsatlar yaratılmasını engellediğine işaret etmektedir. Ö5 ve Ö7, aşırı iş yükü ve ekstra ders dışı sorumluluklar nedeniyle öğretmenlerin öğrenmeye ayırabileceği zamanın kısıtlanmasının, öğrenme çevikliğini olumsuz etkilediğini dile getirmektedir. Ö19 ise, okulun sağlayamadığı uygun çalışma ortamının öğretmenlerin okulda mutsuz hissetmelerine

neden olduğunu ifade etmektedir. Bu faktörler, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğrenme çevikliğini olumsuz yönde etkileyerek, eğitim sürecinin genel verimliliğini düşürebilmektedir.

Okuldan Beklentiler

Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle öğrenme çevikliğinin artması ve sürmesi için bazı örgütsel beklentilerden söz edilebilir. Öğrenme çevikliği, bireylerin kendilerine bağlı bir durum olduğu kadar bunun örgütler tarafından desteklenmesi de beklenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler özellikle yönetimden, esnek ve yenilikçi öğrenme metodolojilerine açık bir ortam yaratılmasını, profesyonel gelişim fırsatlarının artırılmasını ve öğretmenlerin seslerinin daha fazla duyulmasını talep edebilmektedir. Ayrıca, öğrenme çevikliğini desteklemek için gerekli olan kaynakların sağlanması, öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarına hızlı ve etkili bir şekilde yanıt verilmesi ve karar alma süreçlerinde öğretmenlerin daha fazla yer alması beklenmektedir. Bu beklentilerin karşılanması, öğrenme çevikliğini teşvik ederek eğitim kalitesini yükseltebilir ve öğrencilerin de bu dinamik ortamdan olumlu bir şekilde etkilenmesini sağlayabilir.

Öne çıkan beklentiler içerisinde “Sürekli Öğrenme ve Gelişim Fırsatları”, “Kaynak Sağlanması” ve “Demokratik Ortam” ilk sıralarda yer almaktadır. Öğretmenler, mesleki becerilerini ve bilgi birikimlerini sürekli olarak geliştirebilmek için çeşitli eğitimler, seminerler ve atölye çalışmalarına erişim istemektedir. Ayrıca, öğretim materyalleri, teknolojik araçlar ve diğer eğitim kaynaklarının yeterince sağlanması, bu sürekli gelişim sürecini destekleyen temel faktörler içindedir. Demokratik bir ortamda ise, öğretmenlerin karar verme süreçlerine aktif olarak katılımı, fikirlerini özgürce ifade edebilmeleri ve eğitim politikalarının şekillendirilmesinde söz sahibi olmaları, öğrenme çevikliğinin artırılmasına katkıda bulunur. Bu beklentilerin yerine getirilmesi, öğretmenlerin çevikliğini ve eğitim ortamının genel verimliliğini artırarak, öğrencilerin de daha iyi bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlayabilir.

Profesyonelliğimize tam güven, davranışsal, tutumsal ve entelektüel yeterlilik için çalışma alanımıza saygı, alanla ilgili yenilikleri takip etmek için materyal desteği verilmelidir. (Ö3)

Değişen teknoloji ile birlikte teşvik edici eğitimler verilebilir. Standart hizmet içi eğitimlerden ziyade, öğretmen taleplerine uygun daha yenilikçi eğitimler olabilir. (Ö7)

Eğitime katılmamız konusunda destek veren bir idaremiz var, Bu konuda bir engelleme ile karşılaşmadım. (Ö18)

Kurumun, öğrenmeye istekli olanlara gerekli desteği sağlaması, öğrenme için ayrılması gereken zamanı vermesi ve maddi yönden destek olması (Ö5)

Bunun için materyallere ihtiyaç var, teknolojik aletlerin yeni nesil olmasına ve laboratuvarların yeterli ve kullanılabilir olması ihtiyaç. (Ö6)

Demokratik bir ortam olması, şeffaf yönetim anlayışının olması, ayrımcılık yapılmaması gerekir. (Ö9)

Alıntılar, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve profesyonel gelişimlerini desteklemek için okul yönetimlerinden beklentilerini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin profesyonelliğine güvenilmesi, çalışma alanlarına saygı gösterilmesi ve yenilikleri takip etmek için gerekli materyallerin sağlanması (Ö3), öğrenme çevikliğini artırmada kritik rol oynamaktadır. Ayrıca, değişen teknolojiye uyum sağlamak için yenilikçi ve talebe dayalı eğitimlerin verilmesi gerektiği (Ö7), okullarda yönetimin eğitime katılım konusunda öğretmenlere aktif destek sağladığı (Ö18) ve öğrenme için gerekli zamanın ayrılması ile maddi desteklerin sunulması gerektiği (Ö5) vurgulanmaktadır. Ayrıca, yeterli ve kullanılabilir laboratuvarlar ile güncel teknolojik araçlara erişimin önemi (Ö6) ve demokratik, şeffaf bir yönetim anlayışının oluşması (Ö9) gibi faktörler, öğretmenlerin gelişimini destekleyen önemli faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bu faktörler, öğretmenlerin hem kişisel hem de profesyonel olarak sürekli gelişmelerine olanak tanıyan bir ortam yaratılmasına katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin beklentileri arasında “Motive Etme”, “Esnek Davranma” ve “Çeşitli Uygulamalar” da yer almaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlerin motive edilmesi, onların profesyonel ilerlemeleri ve öğretim süreçlerindeki etkinliklerinin artırılmasına yönelik olumlu bir yaklaşım gerektirmektedir. Motivasyon, öğretmenlerin yaratıcılıklarını ve öğrencilere olan bağlılıklarını artırarak eğitim kalitesini yükseltir ve öğrenmeye ilişkin çevikliği desteklemektedir. Esnek davranış, öğretmenlere öğretim metodolojileri ve sınıf yönetimi konusunda daha fazla özgürlük sağlar, böylece değişen öğrenci ihtiyaçlarına ve öğrenme ortamlarına hızlı bir şekilde adapte olabilmelerine ve daha güçlü bir çevikli içinde olmalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca, çeşitli uygulamaların benimsenmesi, öğretmenlere farklı öğrenme ve öğretme stratejileri arasında seçim yapma şansı vererek, her öğrencinin benzersiz öğrenme tarzına uygun dersler tasarlamalarını mümkün kılabilir. Bu faktörlere ilişkin örnek bazı görüşler şunlardır:

Motivasyonumuzu yüksek tutması, yeni yaklaşımlarımıza, yaptıklarımıza destek olmasıdır. (Ö20)

Öğrenme çevikliğini güçlendirebilmemiz için değişen şartlara uyum konusunda kurumumuz ve kurumumuz bazı konularda bağımsız hareket edemediğinden merkez olarak Millî Eğitim Bakanlığı olarak değişim çevikliği içerisinde olunması gerekmektedir. (Ö7)

Öğrencilerin de dahil olacağı farklı projeler ve proje sonucunda ürün ortaya koyma becerini talep edecekleri ve bunu bir yarışma haline dönüştürecek planlar yapılabilir. Kendi okulumuz içinde hazırlanıp sunulabileceği, ufak düzeylerde projeler içeren uygulamalar yapılabilir. (Ö4)

Alıntılar, öğretmenlerin ve eğitim örgütlerinin öğrenme çevikliğini artırma yönelimlerine dair çeşitli perspektifler sunmaktadır. Ö20, öğretmenlerin motivasyonunun yüksek tutulması ve yenilikçi yaklaşımlarına aktif destek sağlanmasının önemi vurgulanırken,

Ö7 kurumların değişen şartlara uyum sağlama kapasitelerinin, merkezi eğitim politikaları ve düzenlemeleri nedeniyle kısıtlandığına dikkat çekilir, bu durumda Millî Eğitim Bakanlığı gibi merkezi kurumların da çeviklik konusunda aktif rol alması gerektiği belirtilmektedir. Ö4 ise, öğrencilerin dahil olduğu ve sonucunda somut ürünlerin ortaya çıktığı projelerin ve yarışmaların düzenlenmesi fikrini önererek, bu tür pratik uygulamaların öğrenme çevikliğine katkıda bulunabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca “Fırsat Eşitliğinin Sağlanması”, “Gereksiz İş Yükü Oluşturmama” ve “Güven Duyma” da öğretmenlerin öğrenme çevikliğini artırmak için okuldan örgütsel beklentileri arasında yer almaktadır. Fırsat eşitliğinin sağlanması, tüm öğretmenlerin eğitim ve gelişim fırsatlarına eşit erişimini garanti ederek, herkesin potansiyelini en iyi şekilde kullanmasına olanak tanımaktadır. Gereksiz iş yükünün önlenmesi, öğretmenlerin enerjilerini daha verimli ve etkili eğitim metotlarına yönlendirmelerine yardımcı olur, böylece onların öğrenme çevikliğini artırmalarına destek olabilir. Güven duyma ise, öğretmenlerin yeni fikirler denemeleri ve öğretim pratiklerini geliştirmeleri için gereken psikolojik desteği sağlar. Bu faktörlere ilişkin bazı öne çıkan görüşler aşağıdadır:

Okul idaresinin öğretmenlerin yanında olması, projelerin desteklenmesi, öğretmene toptancı bir yaklaşımla yaklaşmaması ödüllendirme konusunda kesin net kriterlerin olması gerektiğini düşünüyorum. (Ö15)

Kurumumdan bireysel gelişimime karşı duyarlı ve destekleyici olmasını beklerim. Bazı durumlarda öğretmenlerin ders dışı angaryalarda ve okul içi iş ve işleyişlerde görevlendirilmesi, enerjinin tasarruflu kullanılmasının önüne geçebilmekte ve öğretmenin kendi bireysel gelişimine odaklanmasını güçleştirebilmektedir. (Ö24)

Profesyonelliğimize tam güven, davranışsal, tutumsal ve entelektüel yeterlilik için çalışma alanımıza saygı, alanla ilgili yenilikleri takip etmek için materyal desteği verilmelidir. (Ö3)

Alıntılar, öğretmenlerin okul yönetiminden olan beklentilerinin, profesyonel gelişim ve öğrenme çevikliğine olan etkilerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, okul yönetimi tarafından projelerinin desteklenmesini, adil ödüllendirme sistemleriyle tanınmalarını ve gereksiz iş yüklerinden korunmaları beklentisi içindedir (Ö15 ve Ö24). Ayrıca, profesyonelliklerine duyulan tam güven, çalışma alanlarına saygı ve gerekli materyal desteğinin sağlanması, öğretmenlerin sürekli gelişimlerini destekleyen temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır (Ö3). Bu beklentiler, öğretmenlerin öğrenme çevikliğini artırabilir, bireysel ve mesleki gelişimlerini destekleyebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, elde edilen bulguların mevcut alanyazınla ilişkilendirilmesi yapılarak tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç

Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ilk alt problemi, “*Öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısına ilişkin algı düzeyleri, yenilikçi davranış ve öğrenme çevikliği düzeyleri nedir?*” şeklindedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, çalıştıkları okullarda bürokrasinin kolaylaştırıcı yönüne dikkat çekmektedir. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar (Yılmaz, 2018) olduğu gibi desteklemeyen çalışmalara da (Erdoğan, 2012; Trabzonluoğlu, 2024) rastlamak mümkündür. Bu durum, okullardaki bürokratik yapının öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını ve öğrenme çevikliklerini teşvik eden bir nitelikte olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, okullarda uygulanan bürokratik süreçlerin öğretmenlerin görevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirmelerine olanak tanıyan, destekleyici ve yönlendirici bir yapı sunduğunu işaret etmektedir. Okullardaki bürokratik yapının öğretmenler üzerinde olumlu olduğu kadar olumsuz etkileri de olabilmektedir. Nitekim Fidan ve Beyhan (2020), okullardaki bürokratik yapının öğretmen profesyonelliğini olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Kolaylaştırıcı bürokrasinin ön planda olması, öğretmenlerin yenilikçi fikirler geliştirme ve uygulama konusunda daha özgür ve cesaretli hissetmelerine neden olabilir (Bennet, 2021; Tjosvold & MecNeely, 1988). Bu tür bir yönetim yapısı, öğretmenlerin yönetsel engellerle karşılaşmadan eğitim ve öğretim faaliyetlerine odaklanmalarını sağlayabilir. Ayrıca, bu durum öğretmenlerin motivasyonunu ve iş doyumunu artırarak, genel eğitim kalitesine olumlu katkıda bulunabilir. Öğretmenlerin bürokrasiyi kolaylaştırıcı olarak algılamaları, onların daha fazla işbirliği yapmalarına, ortak hedeflere yönelmelerine ve mesleki gelişimlerine odaklanmalarına olanak tanıyabilir. Burak’ın (2022) bulgularında ise kolaylaştırıcı bürokrasinin öğretmenlerin okul bağlılığına pozitif etkisini görmek mümkünken Bozkuş, Karacabey ve Özdere (2019) ise kolaylaştırıcı okul bürokrasinin okullarda örgütsel sessizliği ortadan kaldırdığını kanıtlamaktadır. Karaman, Yücel ve Dönder (2008) ise bürokrasinin katı olmasının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını negatif etkilediğini belirtmektedir.

Kolaylaştırıcı bürokrasinin etkili olabilmesi için belirli şartların yerine getirilmesi gerekmektedir. Öncelikle, okul yönetimlerinin öğretmenlerle açık ve etkili bir iletişim kurması, öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini anlaması ve bu doğrultuda gerekli desteği sağlaması önemlidir. Çünkü Okkalı'nın (2008) altını çizdiği gibi örgütsel iletişim aynı zamanda örgütsel öğrenmeyi de sağlamaktadır. Ayrıca, bürokratik süreçlerin basit, anlaşılır ve öğretmenlerin günlük iş yükünü azaltacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Bu tür düzenlemeler, öğretmenlerin enerjilerini ve zamanlarını daha verimli kullanmalarına yardımcı olacak niteliktedir. Bununla birlikte Blase'nin (1996) bulguları ise kolaylaştırıcı türden bir okul yöneticiliğinin öğretmenlerin güçlendirilmesinde önemli bir değişken olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yenilikçi davranışlara yönelik algıları, farklı alt boyutlarda farklı düzeylerde ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin yenilikçi fikirlerin desteklenmesi konusunda olumlu bir algıya sahip olduğunu, ancak bu fikirlerin üretilmesi konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu durum, okul ortamında yenilikçi fikirlerin desteklenmesi için güçlü bir kültürün var olduğunu, ancak öğretmenlerin yeni fikirler üretme sürecinde bazı engellerle karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu engeller arasında zaman ve kaynak eksikliği, ağır iş yükü ve yeterli profesyonel gelişim fırsatlarının olmaması sayılabilir. Alanyazında ise yenilikçi düşünce ve davranışların pozitif etkilerini görmek mümkündür. Örneğin, öğretmenlerin bireysel ya da eğitsel yenilikçilik düzeylerinin artması ile liderlik davranışları arasında pozitif ilişkinin olduğuna dair literatürde kanıtlar bulunmaktadır (Kösterlioğlu & Demir, 2014; Rashid vd., 2012). Literatürde yer alan farklı bulgulara göre öğretmenlerde yenilikçi davranışları iletişim, örgüt yapısı, okul kültürü ve iklimi, motivasyon, öz yeterlik gibi faktörler etkilemektedir (da Silva-Vieira & Barbosa, 2023; Tura & Akbaşlı, 2021).

Öğretmenlerin yaratıcı fikirler geliştirme konusundaki zorlukları, profesyonel gelişim ihtiyaçlarının ve yönetim desteğinin önemini ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin yenilikçi fikirler üretme süreçlerini desteklemek için gerekli kaynakları ve fırsatları sağlaması, ayrıca işbirlikçi bir ortam yaratması gerekmektedir. Yenilikçi fikirlerin ödüllendirilmesi ve tanınması, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak eğitimde sürekli iyileşmeyi sağlayabilir. Ancak literatürde özellikle okullarda örgütsel yenilikçiliğin öğretmenlerde yaratıcı becerileri desteklediği de çeşitli bulgular içinde yer almaktadır (Du & Chang, 2023; Yüner & Özdemir, 2020).

Öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ait algıları da alt boyutlarda farklılık göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin bireysel farkındalıklarının yüksek olduğunu, ancak değişim sürecinde daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin

öz farkındalıklarının yüksek olması, kendilerini ve yeteneklerini iyi tanıdıklarını, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olduklarını göstermektedir. Hatta Öksüz ve Yiğit (2020), öğretmenlerin bilinçli bir farkındalığının olmasının iş doyumunu artırdığını belirtmektedir. Bu farkındalık, öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirme ve mesleki performanslarını iyileştirme potansiyeline sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Değişim çevikliğinin diğer değişkenlere göre öğretmenler tarafından farklı değerlendirilmesi, öğretmenlerin değişim süreçlerine uyum gösterme ve bu süreçleri etkin bir şekilde yönetme konusunda zorlandıklarını da işaret etmektedir. Fidan'ın (2022) bulguları öğretmenlerde değişim çevikliğinin daha çok belirsizlik zamanlarında öne çıktığını göstermektedir. Bu durum, eğitimde sürekli değişen ve gelişen ihtiyaçlar karşısında öğretmenlerin daha fazla desteğe ve rehberliğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Özellikle eğitim politikaları ve okul yönetimleri, öğretmenlerin değişime uyum sağlama kapasitelerini artırmak için stratejik adımlar atmalıdır. Çünkü Kaya'nın (2023) da altını çizdiği üzere öğretmenlerde öğrenme çevikliği hayat boyu öğrenmenin de önemli bir yordayıcısıdır. Bununla birlikte Howard'ın (2017) bulgularına göre de öğrenme çevikliği öğretmenlerin performansını pozitif şekilde etkilemektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Öğretmenlerin demografik değişkenleri (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okul türü, ilçe türü, mesleki kıdem, branş, öğrenci ve öğretmen sayısı) ile kolaylaştırıcı okul yapısı, yenilikçi davranış ve öğrenme çevikliği arasında anlamlı farklılık var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir.

Cinsiyete Göre Farklılık

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi, yenilikçi davranışlar ve öğrenme çevikliği algıları üzerinde bir etki oluşturmamıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin cinsiyetlerine bakılmaksızın, okullardaki bürokratik yapı, yenilikçi davranışlar ve öğrenme çevikliği konusundaki algılarının benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Eğri'nin (2015) çalışmasında da kadın öğretmenlere göre okullarda bürokratik yapı daha fazladır. Demirbolat (2011) da kadın öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme konusunda erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir benimseme içinde olduklarını belirtmektedir. Kolaylaştırıcı okul yapısı değişkeninde aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, erkek öğretmenlerin ortalamasının kadın öğretmenlerin ortalamasından biraz daha düşük olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, kadın öğretmenlerin okul yapısının kolaylaştırıcı yönlerini erkek öğretmenlere kıyasla biraz daha olumlu algıladıkları ileri sürülebilir. Literatürde ise

kolaylaştırıcı okul yapısının erkek öğretmenler lehine olduğuna ilişkin kanıtları da görmek mümkündür (Tepe, 2018; Yılmaz, 2022).

Kadın öğretmenlerin yenilikçi davranışlar konusunda erkek öğretmenlere göre daha ön plandadır. Bu sonuç, eğitimde cinsiyet eşitliğinin sağlanmış olabileceğini ve okul yönetimlerinin yenilikçi davranışları cinsiyetten bağımsız olarak desteklediğini göstermektedir. Farklı bir çalışmada da öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilikçi davranışlarını erkek öğretmenler daha yüksek düzeyde deneyimlemektedir (Tan vd., 2023). Dokuz'un (2023) bulguları ise kadın öğretmenler lehine olmak üzere yenilikçi davranışların cinsiyetler arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Yenilikçi davranışların teşvik edilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve eğitim kalitesinin artırılması açısından kritik öneme sahiptir. Okul yönetimlerinin ve eğitim politikalarının, yenilikçi fikirlerin geliştirilmesi ve uygulanması için hem erkek hem de kadın öğretmenlere eşit fırsatlar sunduğunu söylemek mümkündür.

Öğrenme çevikliğinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok ön planda olduğu söylenebilir. Benzer sonuçlar Kaya ve Argon'da (2021) ve Yazıcı'da (2020) da vardır. Öğrenme çevikliği, öğretmenlerin sürekli değişen eğitim ortamlarına uyum sağlama ve yeniliklere hızlı bir şekilde adapte olma yeteneklerini ifade etmektedir (le Velle, 2022).

Bu yeteneklerin her iki cinsiyet tarafından benzer şekilde algılanması, okul yönetimlerinin ve eğitim politikalarının eşitlikçi uygulamalarını desteklemektedir. Öğrenme çevikliği, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğrencilerin başarısı açısından kritik öneme sahiptir. Cinsiyet farkı gözetmeksizin öğretmenlerin öğrenme çevikliği geliştirmesi, eğitimde sürekli iyileşme ve yenilikçiliğin teşvik edilmesi için önemlidir. Okul yönetimlerinin, her iki cinsiyetin de bu yeteneklerini geliştirmeleri için eşit fırsatlar sunduğunu söylemek mümkündür.

Eğitim Düzeyine Göre Farklılık

Kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi, yenilikçi davranışlar ve öğrenme çevikliği üzerinde öğretmenlerin eğitim düzeyi bir etki meydana getirmemiştir. Bu sonuçlar, eğitim düzeyinin, öğretmenlerin bürokratik yapılar, yenilikçi davranışlar ve öğrenme çevikliği konusundaki genel algılarını büyük ölçüde etkilemediğini ortaya koymaktadır. Trabzonluoğlu'nun (2024) bulguların da lisans mezunu öğretmenlerin engelleyici ve kolaylaştırıcı bürokrasiye yönelik algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlerle yakın olmadığı yer almaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ile kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi, yenilikçi davranışlar ve öğrenme çevikliği arasında anlamlı farklılık çıkmamasının bazı olası nedenlerinden söz edilebilir. İlk olarak, okullarda eğitim politikaları ve uygulamaları tüm öğretmenler için standartlaştırılmış olabilir. Bu durum, öğretmenlerin hangi eğitim düzeyine

sahip olurlarsa olsunlar, benzer bürokratik yapılar ve prosedürlerle karşılaştıkları anlamına gelir. Dolayısıyla, öğretmenler arasındaki algı farklılıkları en az düzeyde kalabilir.

Ayrıca, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve sürekli mesleki gelişim programları, eğitim düzeylerinden bağımsız olarak ortak bir bilgi ve beceri tabanı oluşturmalarını sağlayabilir. Hizmet içi eğitimler ve meslek içi gelişim faaliyetleri, öğretmenlerin yenilikçi davranışlar ve öğrenme çevikliği konusundaki algılarını eşitleyebilir. Bu programlar, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini güncelleyerek, daha ileri eğitim düzeyine sahip olmasalar bile, yenilikçi ve çevik olma konusunda yetkinlik kazanmalarını sağlayabilir. Nitekim Altun'un (2020) bulguları da sürdürülebilir öğretmen gelişiminin sağlamak için mesleki öğrenme topluluklarının önemine vurgu yapmaktadır.

Bununla birlikte okul kültürü ve çalışma ortamı da öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi olmalarında önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir (Şahin, 2016; Wei vd., 2022). Destekleyici ve işbirlikçi bir okul kültürü, öğretmenlerin bireysel algılarını şekillendirebilir ve eğitim düzeylerinden bağımsız olarak benzer deneyimler yaşamalarına neden olabilir. Okul yönetiminin ve meslektaşların olumlu ve destekleyici tutumları, öğretmenlerin yenilikçi davranışlar ve öğrenme çevikliği konusundaki algılarını olumlu yönde etkileyebilir ve hatat Ayvalı ile Koşar'a (2021) göre öğretmen liderliğini güçlendirebilir.

Ölçeklerin alt boyutları bazında yapılan analizler, bazı alanlarda eğitim düzeyinin etkilerini göstermektedir. Yenilikçi öğretmen davranışlarının fikir üretme boyutunda, lisansüstü mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin daha fazla yenilikçi fikir üretebilme yeteneğine sahip olduğunu ve bu alanda kendilerini daha yetkin hissettiklerini göstermektedir. Bu farklılık, lisansüstü eğitim sürecinde öğretmenlerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin daha fazla geliştirilmesi ile açıklanabilir (Gürün vd., 2023; İlter, 2019). Benzer şekilde, öğrenme çevikliği ölçeğinin zihinsel çeviklik ve değişimde çeviklik alt boyutlarında da lisansüstü mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Lisansüstü mezunu öğretmenler, zihinsel çeviklik ve değişime adapte olma yetenekleri açısından kendilerini daha güçlü değerlendirmektedirler. Bu durum, lisansüstü eğitimin, öğretmenlerin değişen eğitim koşullarına daha hızlı ve etkin bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olabilecek bilişsel ve duygusal esnekliklerini geliştirdiğini göstermektedir.

Her iki durumda da etkilerin düşük düzeyde olması, farkların pratikte büyük bir etkiye sahip olmadığını, ancak yine de dikkate değer olduğunu belirtmektedir. Lisansüstü eğitim almanın öğretmenlerin yenilikçi fikir üretme ve öğrenme çevikliği konularında kendilerini daha yetkin hissetmelerine katkıda bulunduğu görülmektedir. Nitekim Keskin'in (2023) ve Koşar,

Er ve Kılınç'ın (2020) bulguları öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenleri arasında yeni yaklaşımları takip etmek yer aldığını gösterirken Gül ve Dikbaş'ın (2023) bulguları da lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin daha özgüvenli ve mesleki yeterlik konusunda daha önde olduklarını ortaya koymaktadır.

Çalışılan Okul Kademesine Göre Farklılık

İlkokullarda çalışan öğretmenlere göre kolaylaştırıcı bürokrasinin diğer kademelerdeki öğretmenlerin algılarından ayrı çıkması, ilkokullardaki bürokratik süreçlerin daha destekleyici ve öğretmenlerin işlerini kolaylaştırıcı nitelikte olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, ilkokul yönetimlerinin bürokratik işlemleri daha etkin bir şekilde yöneterek, öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmada daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, ilkokullarda daha küçük öğrenci gruplarıyla ve daha az karmaşık yönetim yapılarıyla çalışmanın bir sonucu olabilir. Ortaokullarda ve liselerde ise bürokratik süreçlerin daha karmaşık ve öğretmenler için daha az destekleyici olduğu anlaşılmaktadır.

Buluç'un (2009) çalışmasında ise ilköğretim okullarında bürokratik yapı diğer kademelerden ayrı şekilde çıkmıştır. Ermeç'in (2007) bulguları ise ilköğretim düzeyindeki okullarda orta-üstü bir bürokratik yapıyı işaret etmektedir. İlkokullarda, öğrencilerin yaşlarının daha küçük olması ve eğitim süreçlerinin daha temel düzeyde olması, öğretmenlerin daha fazla özerklik ve esneklik ile çalışmalarına imkân tanımaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirmelerine olanak sağlayabilmektedir. İlkokul kademesindeki okul yönetimleri, öğretmenlerin bu esnekliği kullanarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermelerine ve öğretim yöntemlerini daha kolay adapte etmelerine destek olabilmektedir.

Öğretmenlerin daha az engelleyici bürokrasi ile karşılaşmaları, onların mesleki memnuniyetlerini ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilir. Bürokratik engellerin azalması, öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerine daha fazla odaklanmalarını sağlar, bu da öğretim kalitesini artırır (Yirci, 2017). Öğretmenlerin daha az bürokratik stres yaşaması, onların öğrencilerle daha fazla ve nitelikli zaman geçirmelerine, derslerini daha iyi planlamalarına ve yenilikçi öğretim yöntemleri geliştirmelerine olanak tanıyabilir. Çünkü Göksoy ve Argon'un (2014) da belirttiği gibi öğretmenler zaman zaman okullarında bürokratik yapıdan kaynaklı engelleyici stres yaşayabilmektedir. Daha az engelleyici bürokrasinin varlığının yanı sıra öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesi, onların iş yükünü hafifletebilir ve işlerini daha verimli bir şekilde yürütmelerini sağlayabilir (Özocak, 2021). Bu durum, öğretmenlerin iş doyumunu artırarak, onların mesleki gelişimlerine daha fazla zaman ve enerji ayırmalarına imkân tanıyabilir. Ayrıca, öğretmenlerin okul yönetimine olan güvenini

ve bağılılığını artırır, çünkü yönetimin öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmak için çaba gösterdiği algısı güçlenir.

Araştırmanın sonuçları, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin daha az engelleyici bürokrasi ile karşılaştığını göstermektedir. İlkokul öğretmenleri, yönetimle daha yakın ve doğrudan iletişim kurabilme imkanına sahiptir (Ekici, 2020). Bu durum, yönetsel süreçlerin daha hızlı ve etkili bir şekilde yürütülmesini sağlayabilmektedir ve aynı zamanda Mirza ve Redzuan'a (2012) ve Kıyılıoğlu'na (2019) göre de örgütsel güveni artırmaktadır. Ayrıca, ilkokul seviyesindeki öğrencilerin daha küçük yaş grubunda olması, öğretmenlerin daha fazla özerklik ve esneklik ile çalışmalarına imkan tanımaktadır (Kürkçü & Kösterlioğlu, 2020). Bu esneklik, öğretmenlerin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmelerine ve öğretim yöntemlerini daha yaratıcı ve yenilikçi bir şekilde uygulayabilmelerine olanak vermektedir.

Diğer yandan, ortaokul ve lise seviyelerinde bürokrasinin daha karmaşık ve engelleyici olması, bu seviyelerdeki öğrenci sayılarının ve yönetim yapıların daha büyük ve karmaşık olmasından kaynaklanabilir. Ortaokul ve lise öğretmenleri, genellikle daha fazla yönetsel görev ve sorumlulukla karşı karşıya kalabilmektedirler ve bu durum, öğretmenlerin asıl öğretim görevlerine odaklanmalarını zorlaştırabilir. Ayrıca, bu seviyelerdeki öğrencilerin akademik gereksinimlerinin ve müfredatın daha yoğun olması, öğretmenlerin daha fazla bürokratik işlemlerle uğraşmasına neden olmuş olabilir.

Yenilikçi davranışların fikir üretme ve araştırma alt boyutlarında da ilkokullarda çalışan öğretmenler diğer öğretmenlerden daha fazla öne çıkmaktadır. Bu durum, ilkokul öğretmenlerinin daha fazla yenilikçi fikir üretebildiklerini ve bu fikirleri araştırabildiklerini göstermektedir. Sultan-Safa ve Arabacıoğlu'nun (2021) bulgularında da ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanımı ile yenilikçi davranışlarında artma yaşandığı belirtilmiştir. Bu durumun olası nedenlerinden biri, ilkokullarda öğretim programlarının ve yönetim yapılarının daha esnek olmasıdır. Bu esneklik, öğretmenlere yaratıcı ve yenilikçi öğretim yöntemleri geliştirme konusunda daha fazla özgürlük tanıyabilir. Ayrıca, ilkokul öğrencilerinin yaş grubunun daha küçük olması, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını ve yenilikçi yöntemlerini daha kolay deneyebilmelerine olanak tanımaktadır. İlkokul seviyesinde, öğretmenler öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilir ve öğretim süreçlerini daha kişiselleştirilmiş bir şekilde yürütebilirler. Bu da öğretmenlerin yenilikçi fikirler geliştirme ve uygulama konusundaki motivasyonlarını artırabilir.

Diğer yandan, ortaokul ve lise seviyelerinde akademik gereksinimlerin ve öğretim proframının daha yoğun olması, öğretmenlerin yenilikçi fikirler üretme ve araştırma yapma konusundaki özgürlüklerini sınırlayabilir. Bu kademelerde öğretmenler, daha katı müfredat ve

sınav odaklı bir eğitim ortamında çalışmak zorunda kalabilirler. Bu bulgular, ilkokul ortamlarının öğretmenlerin yaratıcılığını ve yenilikçiliğini destekleyen bir yapıya sahip olduğunu ve bu ortamların, öğretmenlerin pedagojik yenilikler geliştirme konusundaki cesaretlerini artırdığını göstermektedir.

Öğrenme çevikliğinin tüm alt boyutlarında (insan ilişkilerinde çeviklik, sonuç yaratmada çeviklik, zihinsel çeviklik, değişimde çeviklik, öz farkındalık) ilkokullarda çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların bulunması, ilkokul öğretmenlerinin öğrenme çevikliği konusunda daha yüksek algılara sahip olduklarını göstermektedir. İnsan ilişkilerinde çeviklik, öğretmenlerin öğrencilerle ve diğer eğitimcilerle etkili iletişim kurma ve işbirliği yapma yeteneklerini ifade etmektedir. İlkokullarda, öğretmenler genellikle daha küçük öğrenci gruplarıyla çalıştıkları için bireysel öğrenci ihtiyaçlarına daha fazla odaklanabilir ve daha kişisel bir etkileşim kurabilirler (Tahiroğlu, 2019). Bu durum, insan ilişkilerinde çeviklik puanlarının yüksek olmasına yol açabilir. Ayrıca, ilkokul öğretmenleri, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için daha fazla fırsata sahiptir, bu da onların insan ilişkilerinde çevikliklerini artırabilir.

Sonuç yaratmada çeviklik, öğretmenlerin hedeflerine ulaşma ve öğrencilerde olumlu sonuçlar elde etme yeteneklerini ifade etmektedir. İlkokullarda, öğretmenler genellikle öğrencilerin temel becerileri kazanmasına ve akademik temellerini atmasına odaklanmaktadır (Calp ve Edis, 2020). Bu süreçte, öğretmenler çeşitli öğretim stratejilerini ve araçlarını kullanarak öğrenci başarısını artırmak için daha esnek ve yaratıcı olabilirler. Bu durum, öğretmenlerin sonuç yaratmada çeviklik puanlarının yüksek olmasını sağlayabilir. Zihinsel çeviklik, öğretmenlerin karmaşık problemleri çözmeye, eleştirel düşünme ve yenilikçi çözümler geliştirme yeteneklerini kapsamaktadır. İlkokul öğretmenleri, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları çeşitli zorluklarla başa çıkmak için yaratıcı ve yenilikçi yöntemler geliştirme konusunda sürekli bir ihtiyaç hissetmektedir (Küçük, 2014). Bu durum, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin diğer kademelerdeki öğretmenlere göre zihinsel çevikliklerini daha çok artırabilir.

Değişimde çeviklik, öğretmenlerin eğitimdeki değişimlere ve yeniliklere hızla uyum sağlama yeteneklerini ifade etmektedir. İlkokullarda, pedagojik uygulamaların zaman zaman güncellenmesi ve sınıf içi süreçlere göre düzenlenmesi, öğretmenlerin bu değişikliklere daha hızlı uyum sağlamasını gerektirmektedir. Bu tür durumlar, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin değişimde çeviklik puanlarının diğer kademelerdeki ve branşlardaki öğretmenlere göre yüksek olmasına katkıda bulunabilir. Öz farkındalık, öğretmenlerin kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma ve bu farkındalığı mesleki gelişimleri için kullanma yeteneklerini kapsamaktadır.

İlkokul öğretmenleri, genellikle mesleki gelişimlerine daha fazla önem verirler ve kendilerini sürekli olarak değerlendirme eğilimindedirler (Yazıcı & Uğurlu, 2021). Bu özgün durum, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin öz farkındalık puanlarının yüksek olmasını sağlamış olabilir.

Yaş Aralığına Göre Farklılık

Kolaylaştırıcı okul yapısının ilk alt boyutu olan “Kolaylaştırıcı Bürokrasi” ve kolaylaştırıcı okul yapısının ikinci alt boyutu olan “Engelleyici Bürokrasi” üzerinde öğretmenlerin yaşlarının bir etkisi görülmemiştir. Öğretmenlerin yaş aralıklarına göre bürokratik yapıları benzer şekilde algılamalarının olası bazı nedenleri olabilir. Eğitim örgütlerindeki bürokratik süreçler genellikle standart prosedürler, formal işlemler ve kurallar çerçevesinde yürütülmektedir (Akın, 2015). Bu standartlaşmış yapılar, tüm öğretmenler için aynı şekilde uygulanmakta ve bu nedenle yaş farklılıkları bürokratik algılarda belirleyici bir rol oynamamış olabilir. Okul yönetimleri, yaş gözetmeksizin tüm öğretmenlere eşit yaklaşımlar sergilemekte ve bürokratik işlemleri tüm öğretmenler için aynı şekilde düzenlemektedir. Engelleyici bürokrasi alt boyutunda da benzer sonuçların elde edilmesi, öğretmenlerin yaşlarına göre farklı engelleyici bürokratik deneyimler yaşamadıklarını göstermektedir. Bu durum, okul yönetimlerinin ve eğitim politikalarının, bürokratik engelleri tüm öğretmenler için benzer şekilde ele aldığını ve yaş gözetmeksizin bu engellerin etkilerini azaltmaya çalıştığını göstermektedir. Eğitimde bürokratik engellerin tüm öğretmenler için benzer düzeyde olması, yaşı bu tür engelleyici süreçler üzerindeki etkisini azaltmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre 45+ yaştaki öğretmenlerde sonuç yaratmada çevikliğin öne çıktığı görülmektedir. 45+ yaş grubundaki öğretmenlerin daha fazla yenilikçi fikir üretebilme ve araştırma yapabilme eğiliminde olmalarının birkaç olası nedeni olabilir. İlk olarak, bu öğretmenler daha uzun süreli mesleki deneyime sahip olduklarından, daha fazla bilgi birikimine ve geniş bir perspektife sahiptirler. Bu bilgi birikimi, onların yeni fikirler geliştirmelerini ve bu fikirleri araştırmalarını kolaylaştırabilir. Ayrıca, yaşça daha büyük öğretmenler, mesleklerinde kendilerini kanıtlama baskısını daha az hissedebilir ve bu nedenle yenilikçi yaklaşımlar benimsemekte daha atılgan olmalarını sağlayabilir.

45+ yaştaki öğretmenler genellikle mesleki kariyerlerinde daha deneyimli ve bilgi birikimlerine sahiptirler. Yıllar boyunca edindikleri deneyimler, öğretmenlerin araştırma yapma ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirme konusunda daha özgüvenli olmalarını sağlar. Ayrıca bu yaş grubundaki öğretmenler, kariyerlerinin ilerleyen dönemlerinde kendilerini mesleki olarak geliştirme ve mesleki becerilerine katkıda bulunma isteğiyle hareket edebilirler. Çünkü araştırma yapmak, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemelerine, yeni pedagojik

yöntemler keşfetmelerine ve bu yöntemleri sınıflarında uygulamalarına olanak tanımaktadır (Demirezen & Akhan, 2017; Özdemir, 2016; Veliöğlu & Özdemir, 2023).

45+ yaş grubundaki öğretmenler, meslek hayatlarının başlarında karşılaştıkları zorlukları aşmış ve daha stabil bir çalışma düzenine sahip olmuş olabilirler. Bu durum, onların araştırma yapmaya daha fazla zaman ve enerji ayırmalarına imkan tanımaktadır. Ayrıca, 45+ yaş aralığındaki öğretmenler, genellikle daha fazla akademik ve profesyonel ağa sahiptirler ve bu ağlar öğretmenler için önemli bir öğrenme fırsatı oluşturmaktadır (Eren & Anık, 2021; Sarıdaş & Deniz, 2018). Bu ağlar, onların araştırma yapma ve yenilikçi projeler geliştirme süreçlerinde destek alabilecekleri kaynaklara erişimlerini kolaylaştırabilmektedir.

Yenilikçi davranışın üçüncü alt boyutu olan “Destekleme” öğretmenlerin yaş aralığına göre önemli düzeyde fark oluşturmamıştır. Buna rağmen genç yaştaki öğretmenlerin yenilikçi davranışları destekleme konusunda algıları diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre dikkat çekmektedir. Bu sonuç, genç öğretmenlerin genellikle daha dinamik olmalarıyla açıklanabilir. Genç öğretmenler, mesleki kariyerlerinin başlangıcında oldukları için yeni fikirlere ve yöntemlere daha açık olabilirler. Ayrıca, teknolojinin ve modern öğretim tekniklerinin eğitimdeki rolü arttıkça, genç öğretmenler bu yeniliklere daha hızlı uyum sağlayabilmekte ve bunları destekleme konusunda daha istekli olabilmektedirler. Bu yaş grubundaki öğretmenlerin eğitim teknolojilerini ve yenilikçi pedagojik yaklaşımları daha fazla benimseme eğiliminde olması, yenilikçi davranışları destekleme konusundaki yüksek ortalamalarını açıklayabilir.

Diğer yandan, 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlerin destekleme alt boyutunda en düşük ortalamaya sahip olmaları, bu yaş grubunun kariyerlerinin ortasında yer almaları ve mesleki olarak daha yerleşik yöntemlere bağlı kalma eğiliminde olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Bu yaş grubundaki öğretmenler, genellikle belirli bir öğretim tarzı geliştirmiş ve bu tarzın etkinliğine güveniyor olabilirler. Bu nedenle, yeni ve yenilikçi yaklaşımları destekleme konusunda daha temkinli olabilirler. Ancak, bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmaması, bu farkın öğretmenlerin genel tutum ve davranışları üzerinde belirgin bir etki yaratmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin yaş aralıkları yenilikçi davranışın dördüncü alt boyutu olan “Uygulama” üzerinde bir etki meydana getirmemiştir. Ancak genç yaştaki öğretmenlerde ortalama değerler diğer öğretmenlerden fazladır. Genç öğretmenlerin yenilikçi davranışları uygulama konusunda daha yüksek ortalama değere sahip olmaları, bu yaş grubundaki öğretmenlerin kariyerlerinin başlangıcında olmaları ve yeni öğretim tekniklerini ve teknolojilerini daha kolay benimsemeleriyle ilişkilendirilebilir. Genç öğretmenler, genellikle yenilikçi pedagojik yaklaşımları ve dijital araçları daha etkin bir şekilde kullanma konusunda daha istekli ve yetkin

olabilirler. Ayrıca, bu yaş grubundaki öğretmenler, modern eğitim yöntemleri ve teknolojileri hakkında daha güncel bilgiye sahip olabilir ve bu bilgi birikimini sınıflarında uygulamak için daha fazla fırsata sahip olabilirler.

Diğer yandan, 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlerin yenilikçi uygulamalar konusunda, daha yerleşik öğretim alışkanlıklarına sahip olduğu görülmektedir. Bu öğretmenler, uzun yıllar boyunca geliştirdikleri ve başarıyla uyguladıkları geleneksel yöntemlere daha fazla güven duyabilirler. Ayrıca, kariyerlerinin ortasında olan öğretmenler, mesleki hayatlarında belirli bir denge kurmuş olabilirler ve bu dengeyi bozmaktan çekinebilirler. Yenilikçi uygulamaları denemek, onlar için ekstra zaman ve çaba gerektirebilir, bu da yenilikçi yöntemleri benimsemelerinde bir engel oluşturabilir.

Yenilikçi davranış genel olarak öğretmenlerin yaş ortalamalarında belirgin bir farklılık yaratmamış olmakla birlikte, 45 yaş ve üzerindeki öğretmenlerde daha yüksek bir düzeyde gözlemlenmiştir. Alanyazında ise tam tersi bulgular da vardır. Örneğin Tan vd. (2023), 40 yaş üstü öğretmenleri yenilikçilik konusunda en düşük puana sahip öğretmenler olarak bulgulamıştır. Benzer şekilde Aslan (2023) da 46 ve üzeri yaştaki öğretmenlerde bireysel yenilikçiliği düşük bulmuştur. Bu araştırmada ise 45+ yaş aralığındaki öğretmenlerin yenilikçi davranışlarda en yüksek ortalamaoya sahip olmaları, onların mesleki deneyimlerinin ve bilgi birikimlerinin daha fazla olmasından kaynaklanabilir. Bu öğretmenler, yıllar boyunca edindikleri deneyimleri kullanarak, yenilikçi yöntemleri daha etkili bir şekilde uygulayabilirler. Ayrıca, deneyimli öğretmenler, daha fazla özgüven ve esneklikle yeni yöntemler denemeye daha açık olabilirler.

Diğer yandan, 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlerin yenilikçi davranış düzeylerinin, bu yaş grubunun mesleki olarak en yoğun ve stresli dönemlerinden biri olmasından kaynaklanabileceği görülmüştür. Bu dönemdeki öğretmenler, genellikle hem mesleki hem de kişisel yaşamlarında birçok sorumlulukla başa çıkmak zorunda kalabilirler. Bu durum, onların yeni yöntemler deneme ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirme konusunda daha az enerji ve zaman ayırmalarına neden olabilir. Ayrıca, bu yaş grubundaki öğretmenler, belirli bir öğretim tarzını benimsemiş ve bu tarzın etkinliğine güven duyuyor olabilirler, bu da yenilikçi yöntemleri benimsemelerini zorlaştırabilir.

Öğretmenlerin yaş aralıkları “İnsan İlişkilerinde Çeviklik” üzerinde bir etki meydana getirmiştir. 25-34 yaş aralığındaki ve 45+ yaştaki öğretmenlere insan ilişkilerinde yüksek çeviklik puanına sahip olmaları, bu yaş grubunun mesleki ve kişisel yaşamlarında daha fazla sorumluluk ve stresle karşılaşmalarından kaynaklanabilir. Orta yaş grubu öğretmenler, hem kariyerlerinde hem de aile yaşamlarında denge kurma çabası içinde olabilirler, bu da insan

ilişkilerinde çevikliklerini azaltabilir. Öte yandan, genç öğretmenler (25-34 yaş) enerjik ve yeni deneyimlere daha açık olabilirken, 45+ yaştaki öğretmenler ise deneyim ve olgunluk sayesinde daha güçlü insan ilişkileri kurabilmektedirler.

Öğretmenlerin yaş aralıkları “Sonuç Yaratmada Çeviklik” üzerinde bir etki meydana getirmiştir vardır. 45+ yaş grubundaki öğretmenlerin sonuç yaratmada çeviklik düzeylerinin diğer yaş gruplarından ayrı çıkması, mesleki tecrübe ve bilgi birikiminin sağladığı avantajlarla açıklanabilir. Bu öğretmenler, eğitim süreçlerinde daha etkili stratejiler geliştirerek, öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar yaratma konusunda daha yetkin olabilirler. 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha düşük puan alması, bu grubun yoğun iş yükü ve stresle başa çıkma çabası içinde olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin yaş aralıkları “Zihinsel Çeviklik” üzerinde bir etki meydana getirmiştir. Zihinsel çeviklikte 25-34 ve 45+ yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanlarının ayrı olması, genç öğretmenlerin yeniliklere ve farklı düşünce biçimlerine daha açık olmaları, yaşlı öğretmenlerin ise tecrübe ve bilgi birikimleriyle karmaşık sorunları çözmede daha yetkin olmalarıyla açıklanabilir. Orta yaş grubundaki öğretmenlerin daha düşük puan alması, mesleki ve kişisel yaşamlarında denge kurma çabalarının zihinsel çevikliklerini olumsuz etkileyebilmesiyle ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin yaş aralıkları “Değişimde Çeviklik” üzerinde anlamlı bir etki oluşturmuştur. Bu durum, genç öğretmenlerin enerjik ve yeniliklere açık olmaları ve yaşı daha büyük öğretmenlerin ise deneyim ve bilgi birikimleriyle değişim süreçlerine daha kolay adapte olmalarıyla açıklanabilir. 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha düşük puan alması, kariyerlerinin ortasında olmaları ve yerleşik yöntemlere daha bağlı olmalarından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin yaş aralıklarının “Öz Farkındalık” üzerinde bir etkisi vardır. Öncelikle, 25-34 yaş aralığındaki öğretmenlerin yüksek öz farkındalık puanlarına sahip olmalarının birkaç nedeni olabilir. Genç öğretmenler, kariyerlerinin başında oldukları için mesleki ve kişisel gelişimlerine büyük önem vermektedirler. Bu yaş grubundaki öğretmenler, sürekli olarak kendilerini değerlendirme ve geliştirme çabası içinde olabilirler. Ayrıca, bu dönemde öğretmenler genellikle hizmet içi eğitimlere ve mesleki gelişim programlarına daha sık katılmakta ve bu programlar aracılığıyla öz farkındalıklarını artırmaktadırlar. Ancak Salihoğlu ve Yayla'nın (2023) ve Seferoğlu'nun (2004) da belirttiği gibi bu mesleki etkilerin ve farkındalığın daha iyi olması için hizmet içi eğitimlerin niteliğinde yeniliklere ihtiyaç vardır. Bununla birlikte genç öğretmenler, yeni teknolojilere ve pedagojik yaklaşımlara daha açık oldukları için, bu yenilikleri benimsemek ve uygulamak konusunda daha hevesli olabilirler

(Aksoğan & Özek, 2020; Çakır & Oktay, 2013). Bu süreç, onların kendilerini daha iyi tanımlarını ve mesleki yetkinliklerini değerlendirmelerini sağlıyor olabilir. 45+ yaş aralığındaki öğretmenlerin yüksek öz farkındalık puanlarına sahip olmaları ise, uzun yıllar boyunca edindikleri mesleki deneyim ve olgunluktan kaynaklanabilir. Bu öğretmenler, kariyerleri boyunca çeşitli eğitim deneyimleri yaşamış ve bu deneyimlerden öğrenmiş olabilirler.

Öğretmenlerin yaş aralıklarının öğrenme çevikliğinin genel ortalama puanı üzerinde etkisinden söz edilebilir. 45+ yaş grubundaki öğretmenlerin yüksek öğrenme çevikliği puanlarına sahip olmaları, uzun yıllar boyunca edindikleri mesleki deneyim ve bilgi birikimiyle ilişkilendirilebilir. Bu öğretmenler, kariyerleri boyunca birçok değişim ve yenilik yaşamış ve bu süreçlerden öğrenmişlerdir. Deneyimlerinden dolayı, yeni durumlara ve değişen eğitim koşullarına daha hızlı uyum sağlayabilirler. Ayrıca, bu yaş grubundaki öğretmenler, mesleklerinde kendilerini geliştirme ve öğrencilere daha iyi eğitim verme motivasyonu ile hareket edebilirler. Tecrübeleri sayesinde, eğitimdeki değişimlere stratejik ve etkili bir şekilde yanıt verme yetenekleri gelişmiştir. Genç öğretmenlerin öğrenme çevikliği puanlarının yüksek olmasının temel nedenlerinden biri, kariyerlerinin başında olmaları ve yeni bilgi ve beceriler edinmeye daha açık olmalarıdır. Bu yaş grubundaki öğretmenler, eğitim teknolojilerini ve yenilikçi pedagojik yöntemleri hızlı bir şekilde benimseme eğilimindedirler.

Öğrenme çevikliği yüksek olan öğretmenler, eğitimde yeniliklere ve değişime daha hızlı uyum sağlayarak (Yazıcı, 2020), öğrencilere daha etkili ve kaliteli eğitim sunabilirler. Genç ve deneyimli öğretmenlerin yüksek öğrenme çevikliği puanları, sınıf içi uygulamalarında yenilikçi ve etkili yöntemler kullanmalarına olanak tanıyabilir. Bu da öğrenci başarısının artmasına ve genel eğitim kalitesinin yükselmesine katkı sağlayabilir. Öğrenme çevikliği yüksek olan öğretmenler, mesleki gelişimlerine daha fazla önem verirler ve kendilerini sürekli olarak yenileme eğiliminde olabilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin iş doyumunu artırabilir (Başaran, 2019) ve mesleklerinde daha uzun süreli ve verimli bir kariyer yapmalarını sağlayabilir. Genç ve deneyimli öğretmenlerin bu özellikleri, okul ortamında olumlu bir etki oluşturabilir ve diğer öğretmenler için de teşvik edici bir rol oynayabilir.

Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeleri ve deneyimlerini paylaşmaları, okul kültürünü zenginleştirir (Memiş vd., 2024; Poyraz, 2014). Genç öğretmenler, deneyimli meslektaşlarından öğrenirken, deneyimli öğretmenler de gençlerin enerjisi ve yenilikçi yaklaşımlarından faydalanabilirler (Yeşilyurt & Göksoy, 2023). Bu karşılıklı etkileşim, öğrenme çevikliğinin tüm öğretmenler arasında yayılmasına ve eğitimde sürekli gelişim kültürünün oluşmasına katkı sağlayabilir.

Çalışılan Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Farklılık

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı “Kolaylaştırıcı Bürokrasi” üzerinde bir etki meydana getirmemiştir ancak “Engelleyici Bürokrasi” üzerinde oluşturmıştır. Engelleyici bürokrasinin daha fazla hissedilmesi, öğretmen sayısının belirli bir aralıkta yoğunlaşmasının getirdiği yönetim zorluklarından kaynaklanabilir. 26-35 arası öğretmenin bulunduğu okullar, yeterince büyük olmamalarına rağmen, yönetim süreçlerinin karmaşıklığı ve yönetsel yükler nedeniyle bürokratik engellerin daha fazla hissedildiği yerler olabilir. Bu okullarda, yöneticilerin ve öğretmenlerin iş yükleri artabilir ve idari işlemler daha yavaş ve zorlayıcı hale gelebilir. Diğer yandan, 36 ve üzeri öğretmen bulunan okullarda kolaylaştırıcı okul yapısının daha fazla hissedilmesi, bu okulların daha iyi organize edilmiş ve yönetim süreçlerinin daha verimli olabileceğini gösterir. Bu okullar genellikle daha büyük bütçelere, daha iyi kaynaklara ve daha sistematik yönetim yapılarına sahip olabilir. Ayrıca, daha büyük öğretmen grupları, kolektif deneyim ve bilgi birikimi ile daha etkin bir işbirliği ve iletişim ağı oluşturabilir. Bu durum, bürokratik süreçlerin daha hızlı ve etkili bir şekilde yönetilmesine yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı “Fikir Üretme” üzerinde anlamlı etki oluşturmamıştır. Az sayıda öğretmenin ve öğrencinin olduğu okullar, genellikle daha esnek ve hızlı karar alma süreçlerine sahiptir. Bürokratik engellerin daha az olduğu bu okullarda, öğretmenler yenilikçi fikirlerini daha hızlı bir şekilde hayata geçirmelerinden kaynaklı olabilir. Ayrıca bu tür okullarda, öğretmenlerin okul yönetimine ve karar alma süreçlerine katılımı daha fazla olabilir. Bu katılım, öğretmenlerin kendi fikirlerini ve projelerini daha kolay bir şekilde sunmalarına ve uygulamalarına olanak tanıyor olabilir. Yenilikçi fikirlerin teşvik edildiği ve uygulandığı okullarda öğretmenlerin iş memnuniyeti ve motivasyonu artabilir (Duru & Arslan, 2021).

Öğretmenler, yaratıcı düşüncelerinin değer gördüğünü ve desteklendiğini hissettiklerinde daha istekli ve üretken olurlar (Gülözer & Bangir, 2023) ve bu durum öğrencilerin de üretkenliğini artırabilir (Richardson & Mishra, 2018). Bu durum, genel olarak okul atmosferini olumlu yönde etkiler. Bununla birlikte yenilikçi öğretim yöntemleri ve projeleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla katılmalarını ve akademik başarılarını artırmalarını sağlar (Kaplan & Coşkun, 2012). Yenilikçi fikirlerin desteklendiği okullarda, öğrenme ve öğretme süreçleri sürekli olarak gelişir ve yenilenir. Bu durum, okul kültürünü zenginleştirir ve tüm okul topluluğunun sürekli gelişimini teşvik etmektedir (Töre, 2020).

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı “Araştırma” üzerinde anlamlı bir etki oluşturmıştır. Bu sonucun bazı olası nedenleri olabilir. Örneğin, az sayıda öğrenci ve

öğretmenin olduğu okullarda, öğretmenler arasında daha sıkı işbirliği ve güçlü iletişim kurulabilir. Bu durum, öğretmenlerin birlikte çalışma, bilgi paylaşma ve araştırma yapma konusunda daha fazla fırsata sahip olmalarını sağlamış olabilir. Öğretmenler, birbirlerinin deneyimlerinden ve bilgilerinden faydalananarak daha etkin ve verimli araştırmalar yapabilirler. Ayrıca bu türden okullar, genellikle daha esnek ve destekleyici yönetim yapısına sahip olabilmektedir. Dolayısıyla bu durum, öğretmenlerin araştırma yapma isteklerini ve yenilikçi fikirlerini destekleyen bir ortam meydana getirmiş olabilir. Bürokratik engellerin daha az olması, öğretmenlerin araştırma yapma süreçlerini hızlandırabilir ve kolaylaştırabilir.

Araştırma yapma olanaklarının artması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Öğretmenler, araştırma yaparak yeni bilgileri öğrenir ve mevcut bilgilerini günceller (Bergmark, 2023; Bayrak, 2021; Sevim & Akın, 2021). Bu süreç, öğretmenlerin pedagojik yetkinliklerini artırır ve daha etkili öğretim yöntemleri geliştirmelerine yardımcı olur. Araştırma yapma konusunda teşvik edilen öğretmenler, öğrencilere daha yenilikçi ve etkili öğretim yöntemleri sunabilirler (Çelik vd., 2023; Yıldırım & Karadeniz, 2022). Bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla katılım göstermelerini ve akademik başarılarını artırmalarını sağlar. Araştırma ve yenilikçiliğin desteklendiği okullarda, öğrenme ve öğretme süreçleri sürekli olarak gelişir ve yenilenir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı “Destekleme” üzerinde anlamlı etki oluşturmamıştır. Anlamlı farkın olmaması bazı olası nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Söz gelimi, okullarda yönetim tarafından sağlanan teşvikler, kaynaklar ve destekleyici politikalar, öğretmenlerin yenilikçi fikirlerini hayata geçirmelerine yardımcı olabilir. Bu tür destekleyici yaklaşımlar, okulun büyüklüğünden bağımsız olarak her ortamda etkili olabilir ve öğretmenlerin destekleme davranışlarını artırabilir. Ayrıca okulun büyüklüğü ne olursa olsun, öğretmenler arasında yenilikçi davranışları destekleme konusunda yaygın bir kültür bulunabilir. Bu kültür, öğretmenlerin birbirlerine yardım etme, yenilikçi fikirleri teşvik etme ve kolektif bir öğrenme ortamı oluşturma konusundaki ortak değer ve inançlarından kaynaklanabilir. Bu tür bir kültür, okulun büyüklüğünden bağımsız olarak tüm öğretmenler arasında yayılabilir. Çünkü destekleyici bir ortam, öğretmenlerin işbirliğini, bağlılığını ve motivasyonunu artırır (Alcan, 2018; Yargül & Kazak, 2020). Öğretmenler, yenilikçi fikirlerini paylaştıklarında ve bu fikirlerin desteklendiğini hissettiklerinde, daha fazla çaba gösterir ve daha yaratıcı olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı “Uygulama” üzerinde etki meydana getirmiştir. Bu sonucun gerisinde bazı faktörlerin etkisinden söz edilebilir. Küçük ölçekli okullarda, yönetim ve karar alma süreçleri genellikle daha esnek ve hızlıdır. Bu esneklik, öğretmenlerin yenilikçi fikirlerini daha çabuk ve etkili bir şekilde uygulamalarına olanak

tanıyor olabilir. Bürokratik engellerin azlığı, yenilikçi projelerin hayata geçirilmesini kolaylaştırıyor olabilir. Küçük okullarda, öğretmenler arasında daha güçlü işbirliği ve iletişim olabilir. Bu durum, yenilikçi fikirlerin paylaşılmasını ve ortak projelerin geliştirilmesini teşvik ediyor olabilir.

Öğretmenler, birbirlerinin deneyimlerinden ve bilgelerinden yararlanarak yenilikçi fikirlerini uygulamada daha başarılı olabilirler (Erden & Kılınç, 2021). Küçük ölçekli okullar, genellikle daha destekleyici bir okul kültürüne sahiptir. Bu kültür, öğretmenlerin yenilikçi fikirlerini denemelerine ve uygulamalarına olanak tanıyor olabilir. Okul yönetimi ve meslektaşlar tarafından sağlanan destek, öğretmenlerin yenilikçi projelerini hayata geçirme motivasyonunu artırıyor olabilir (Ayvalı & Koşar, 2021). Yenilikçi öğretim yöntemlerinin uygulandığı okullarda, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla katılım göstermeleri ve akademik başarılarının artması olasıdır (Önderöz & Özdemir, 2022). Yenilikçi uygulamalar, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı “İnsan İlişkilerinde Çeviklik” üzerinde anlamlı etki oluşturmuştur. Az sayıda öğrenci ve öğretmenin olduğu okullarda, öğretmenler arasında daha yakın ve samimi ilişkiler kurulabilir. Bu tür okullarda öğretmenler birbirlerini daha iyi tanır ve aralarında güçlü bir güven bağı oluşur. Bu güven ve yakınlık, öğretmenlerin insan ilişkilerinde daha çevik ve etkili olmalarını sağlıyor olabilir. Küçük okullarda, öğretmenler arasında iletişim daha kolay ve hızlıdır. İletişim kanalları daha açık ve erişilebilir olduğundan, öğretmenler birbirleriyle daha sık ve etkili iletişim kurabilirler (Doğan vd., 2013). Bu durum, insan ilişkilerinin güçlenmesine ve daha çevik bir yapıya sahip olmasına katkı sağlıyor olabilir. İnsan ilişkilerinde çeviklik, öğretmenlerin işbirliği yapma yeteneklerini artırır. Öğretmenler, ortak hedefler doğrultusunda daha etkili ve verimli çalışabilirler. Bu durum, öğretim süreçlerinin kalitesini artırır ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen “Sonuç Yaratmada Çeviklik” üzerinde etki oluşturmuştur. Az sayıda öğrenci ve öğretmenin olduğu okullarda, öğretmenler daha yakın ve koordineli bir şekilde çalışıyor olabilirler. Öğretmenler arasında daha sıkı bir işbirliğinin olmaması ise ve dayanışma, hedeflere ulaşmada ve sonuçlar elde etmede daha çevik ve etkili olmalarını engelliyor olabilir (Özdoğru, 2022). Ayrıca okullardaki yönetimden hızlı onay alma ve değişiklik yapma imkanları, öğretmenlerin sonuç odaklı çalışmalarda daha başarılı olmalarını sağlıyor olabilir. Küçük okullarda sonuç odaklı çalışmanın teşvik edilmesi, genel okul performansını artırabilir. Hedeflere ulaşmada ve başarı elde etmede çevik olan okullar, eğitim kalitesini yükseltir ve öğrenci memnuniyetini artırabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı “Zihinsel Çeviklik” üzerinde etki meydana getirmiştir. Az sayıda öğrenci ve öğretmenin olduğu okullarda, öğretmenler arasında daha sık ve yakın iletişim söz konusu olabilir. Bu durum, öğretmenlerin bilgi paylaşımını ve işbirliğini artırarak, yeni bilgilere ve fikirlere daha açık olmalarını sağlar. Yakın ilişkiler ve işbirliği, zihinsel çevikliğin artmasına katkıda bulunuyor olabilir. Zihinsel çevikliğin yüksek olduğu okullarda, sürekli öğrenme ve gelişim kültürü hakim olur. Öğretmenler arasında yenilikçi ve esnek bir yaklaşım, okul kültürünü olumlu yönde etkileyebilir (Shantz, 2005).

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı “Değişimde Çeviklik” üzerinde etki oluşturmuştur. az sayıda öğrenci ve öğretmenin olduğu okullarda, yönetim yapıları genellikle daha esnektir ve değişiklikleri daha hızlı bir şekilde uygulayabilirler. Bu esneklik, öğretmenlerin değişime daha hızlı adapte olmalarını sağlar ve değişim süreçlerinde çevikliklerini artırmış olabilir. Değişime çevik öğretmenler, öğrencilere daha etkili ve güncel öğretim yöntemleri sunabilirler. Böylece öğrencilerin derslere olan ilgisi ve başarısı artabilir. Öğretmenlerin değişime hızlı adapte olabilmesi, öğrencilerin de değişen koşullara ve yeniliklere daha hızlı uyum sağlamalarına yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı öğrenme çevikliğinin genel ortalaması üzerinde bir etki oluşturmuştur. Bu durumun olası nedenleri arasında, küçük okullarda daha yakın ve etkili iletişim, yönetim ile öğretmenler arasında daha az hiyerarşi ve bürokrasi, işbirliği ve destek sistemlerinin daha güçlü olması sayılabilir. Fidan ve Beyhan’ın (2020) belirttiği gibi bürokrasi öğretmen profesyonelliğini belirlemektedir. Ayrıca bürokratik yapı ile okullarda mesleki öğrenme topluluklarının ortaya çıkması arasında da ilişki söz konusudur (Kalkan, 2015). Küçük okullarda öğretmenler, yeniliklere ve değişimlere daha hızlı uyum sağlayabilmekte ve meslektaşları ile daha kolay bilgi paylaşımında bulunabilmektedir. Bunun etkileri ise, öğretmenlerin mesleki tatminlerinin ve performanslarının artması, öğrencilere daha yenilikçi ve etkili öğretim yöntemleri sunabilmeleri ve genel olarak okul ikliminin daha dinamik ve yenilikçi hale gelmesi şeklinde olabilir. Öğrenme çevikliğinin yüksek olduğu okullarda öğretmenler, sürekli gelişim ve yenilikçilik kültürünü benimseyerek, eğitim kalitesini artırmaya yönelik çabalarını sürdürebilir.

Çalışılan Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılık

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısının “Kolaylaştırıcı Bürokrasi” üzerinde bir etkisi yoktur. Öğrenci sayısının artmasıyla birlikte okul yönetiminde daha fazla bürokratik engel ve karmaşıklık yaşanabileceğini, dolayısıyla öğretmenlerin bu okullarda daha düşük düzeyde kolaylaştırıcı bürokrasi algısına sahip olabileceğini göstermektedir. Öğrenci sayısının nispeten az olduğu okullarda ise öğretmenler, yönetimle daha yakın ve doğrudan

iletişim kurarak bürokratik süreçleri daha kolay açabilmekte ve bu da onların algılarını olumlu yönde etkileyebilmektedir ( mero lu, 2006). Bu bulgu, okullarda bürokratik süreçlerin yönetiminde  ğrenci sayısının dikkate alınması gerektiğini ve büyük okullarda bu süreçlerin daha etkin ve verimli yönetilmesi için stratejiler geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Çünkü Karaca ve Başer'in (2016) bulguları da göstermektedir ki okullarda bürokratikleşme ile  ğretmen profesyonelliği arasında bağ vardır.

Öğretmenlerin "Engelleyici Bürokrasi" algıları çalıştıkları okullardaki  ğrenci sayısına göre benzerdir. Orta büyüklükteki okullarda bürokratik engeller dikkat çekicidir. K  k okullarda, öğretmenler daha esnek ve daha az katı bürokratik kurallar altında çalışabilmekte, bu da onların bürokratik süreçleri daha az engelleyici olarak algılamalarına neden olmaktadır. Büyük okullarda ise daha karmaşık ve çok katmanlı bir yönetim yapısı olabileceğinden, öğretmenler bürokrasinin kolaylaştırıcı ve engelleyici yönlerini dengeleyebilmekte, dolayısıyla engelleyici bürokrasi algısı değişkenlik gösterebilmektedir.

Öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı algıları çalıştıkları okullardaki  ğrenci sayısına göre benzerdir. Az sayıda  ğretmen ve öğrencinin olduğu okullarda, öğretmenlerin daha az öğrenciyle ilgilenmesi, daha bireysel ve esnek bir yönetim yapısının varlığına işaret edebilir. Buna karşılık, orta büyüklükteki okullarda,  ğrenci sayısının artmasıyla birlikte yönetim süreçlerinin daha karmaşık hale gelmesi ve bürokratik engellerin artması olasılığı, öğretmenlerin bu okullarda kolaylaştırıcı yapıyı daha az algılamalarına neden olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki  ğrenci sayısı "Fikir  retme"  zerinde etki oluşturmuştur. Sonuçlar, daha az  ğrenci sayısına sahip okullarda öğretmenlerin daha fazla yenilikçi fikir üretebildiğini düşündürmektedir. Bunun olası nedenleri arasında, daha k  k  ğrenci gruplarının yönetilmesinin daha kolay olması, öğretmenlerin öğrencilere ve eğitim süreçlerine daha fazla odaklanabilmesi ve daha yaratıcı çözümler geliştirebilmesi sayılabilir. K  k okullarda, öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliğinin daha güçlü olması da yenilikçi fikirlerin ortaya çıkmasını destekleyebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki  ğrenci sayısı "Araştırma"  zerinde etki meydana getirmiştir. Daha k  k  ğrenci gruplarının yönetilmesi daha kolay olduğundan, öğretmenler daha fazla araştırma yapma ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirme imkanına sahip olabilirler. Ayrıca, daha az  ğrenci sayısının sınıf içi dinamikleri ve  ğretmen- ğrenci etkileşimini olumlu yönde etkileyebileceği, böylece öğretmenlerin araştırma ve geliştirme faaliyetlerine daha fazla odaklanabilmesi de olasıdır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki  ğrenci sayısı "Destekleme"  zerinde bir etki meydana getirmemiştir. Sonuçlar orta büyüklükteki okullarda öğretmenlerin yenilikçi fikirleri

destekleme konusunda daha etkili olabileceğini göstermektedir. Orta büyüklükteki okullarda, öğretmenler ve yöneticiler arasında daha iyi iletişim ve işbirliği imkanlarının bulunması, yenilikçi davranışların daha fazla desteklenmesine olanak tanıyabilir. Öte yandan, çok büyük ölçekli okullarda artan öğrenci sayısının yönetsel ve kaynaklarla ilgili zorluklar ortaya çıkartmasının öğretmenlerin yenilikçi fikirleri destekleme konusunda daha az fırsat bulmasına neden olabileceği düşünülebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı “Uygulama” üzerinde bir etki oluşturmuştur. Bu sonuç, küçük ölçekli okullarda öğretmenlerin daha fazla yenilikçi uygulamalar geliştirme ve hayata geçirme imkanına sahip olduklarını düşündürebilir. Küçük okullarda yönetsel yapıların daha esnek ve iletişim kanallarının daha açık olması, öğretmenlerin yenilikçi fikirlerini uygulamalarını kolaylaştırabilir. Öte yandan, büyük okullarda artan öğrenci sayısının getirdiği yönetsel zorluklar ve bürokratik engeller, öğretmenlerin yenilikçi fikirleri uygulama süreçlerini zorlaştırabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı yenilikçi davranış üzerinde etki oluşturmuştur. Bu sonuç, küçük okullarda öğretmenlerin daha fazla yenilikçi davranış sergilediğini ve yenilikleri uygulama konusunda daha istekli olduklarını göstermektedir. Bunun olası nedenleri arasında küçük okullarda yönetsel engellerin daha az olması, öğretmenler arasında daha güçlü işbirliği ve iletişim ağlarının kurulabilmesi ve yenilikçi fikirlerin daha hızlı hayata geçirilebilmesi sayılabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı “İnsan İlişkilerinde Çeviklik” üzerinde bir etkisi olmuştur. Az sayıda öğrenci ve öğretmenin olduğu okullarda öğretmenler arasında daha sıkı bir işbirliği ve daha güçlü bir sosyal etkileşim ağı kurulması, öğretmenlerin birbirleriyle ve öğrencilerle daha yakın ilişkiler kurmasına olanak tanımaktadır. Bu da öğretmenlerin insan ilişkilerinde daha esnek, uyumlu ve etkili olmasını sağlamaktadır. Buna karşın, öğrenci sayısının fazla olduğu büyük okullarda, öğretmenlerin birbirleriyle ve öğrencilerle daha sınırlı ve formal ilişkiler kurmaları, insan ilişkilerinde çevikliğin azalmasına neden olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısının “Sonuç Yaratmada Çeviklik” üzerinde bir etkisi vardır. Öğretmenlerin sonuç yaratmada çeviklik düzeylerinin az sayıda öğrenciye sahip okullarda daha yüksek olması birkaç nedene dayanabilir. İlk olarak, daha az öğrenciye sahip okullarda öğretmenlerin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına daha hızlı ve etkili bir şekilde yanıt verme olasılığı daha yüksektir. Bu tür ortamlarda, öğretmenler öğrencilerin öğrenme süreçlerini yakından takip edebilir, anında geri bildirim sağlayabilir ve gerektiğinde öğretim stratejilerini hızla uyarlayabilirler. Bu durum, öğretmenlerin sonuç odaklı çalışabilme

kapasitelerini artırır ve öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını daha etkin bir şekilde destekler.

Ayrıca, az sayıda öğrenci ve öğretmeni olan okullarda öğretmenlerin daha esnek ve yaratıcı öğretim yöntemleri geliştirme olasılığı daha yüksektir. Daha az bürokratik engeller ve yönetim kademeleri, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlar denemelerini ve uygulamalarını kolaylaştırabilir. Bu tür bir ortamda, öğretmenler öğrencilerin başarılarını artırmak için farklı stratejileri deneyebilir ve en etkili olanları hızla uygulamaya koyabilirler.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısının “Zihinsel Çeviklik” üzerinde etkisi söz konusudur. Öğretmenlerin zihinsel çeviklik düzeylerinin, öğrenci sayısı az olan okullarda daha yüksek olması, çeşitli faktörlere bağlanabilir. İlk olarak, az sayıda öğrencinin olduğu okullarda öğretmenler daha çok kişiselleştirilmiş eğitim ve öğretim yöntemleri uygulama fırsatı bulabilir. Bu tür ortamlarda, öğretmenler öğrencilerle daha yakın ilişkiler kurabilir, bireysel ihtiyaçları daha iyi anlayabilir ve buna uygun stratejiler geliştirebilirler. Bu durum, öğretmenlerin zihinsel esnekliklerini artırabilir ve onları yeni ve yaratıcı çözümler üretmeye teşvik edebilir. Ek olarak, küçük okullarda öğretmenlerin daha az bürokratik engellerle karşılaşma olasılığı da daha yüksektir. Bu durum, öğretmenlerin daha fazla bağımsız hareket edebilmelerine ve yenilikçi öğretim yöntemlerini denemelerine olanak tanıyabilir. Bunun yanı sıra, küçük öğrenci gruplarıyla çalışmak, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenci katılımını daha etkili bir şekilde sağlama konusunda daha fazla deneyim kazanmalarına yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci “Değişimde Çeviklik” üzerinde etki oluşturmuştur. Az sayıda öğrencinin olduğu okullarda öğretmenlerin daha esnek bir çalışma ortamına sahip olması, değişikliklere daha hızlı ve etkili bir şekilde uyum sağlamalarını kolaylaştırabilir. Daha az öğrenci ile ilgilenmek, öğretmenlerin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına daha fazla odaklanmalarına ve gerekli değişiklikleri hızlı bir şekilde uygulamalarına olanak tanıyor olabilir. Bu durum, öğretmenlerin değişen eğitim gereksinimlerine ve öğretim stratejilerine daha hızlı adapte olmalarını sağlıyor olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı “Öz Farkındalık” üzerinde bir etki oluşturmamıştır. Öz farkındalık, bireyin kendi düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını anlama ve değerlendirme yeteneğidir (Günsel vd., 2017). Bu bağlamda, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin öz farkındalık düzeylerinin daha yüksek olmasının birkaç nedeni olabilir. Öncelikle, az sayıda öğrencinin olduğu okullarda öğretmenler, öğrencilerle daha bireysel ve yoğun ilişkiler kurma fırsatına sahip olabilirler. Bu tür bir etkileşim, öğretmenlerin kendi öğretim yöntemlerini ve yaklaşımlarını daha derinlemesine gözden geçirmelerine ve sürekli

olarak iyileştirmeye çalışmalarına olanak tanır. Ayrıca, daha küçük bir öğrenci grubu ile çalışmak, öğretmenlerin geri bildirim alma ve bu geri bildirimlere göre kendilerini değerlendirme süreçlerini daha etkin kılabilir.

Öte yandan, öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda görev yapan öğretmenler, daha fazla öğrenciyle ilgilenmek zorunda kaldıklarından, bireysel değerlendirme ve öz farkındalık süreçlerine yeterince zaman ayıramayabilirler. Ayrıca, büyük ölçekli okullarda bürokratik yükler ve yönetim kademelerinin fazlalığı, öğretmenlerin öz farkındalıklarını geliştirmelerini engelleyebilir. Bu durum, öğretmenlerin kendi performanslarını ve öğrenci başarısını değerlendirme süreçlerinde zorluklar yaşamasına neden olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısının öğrenme çevikliğinin genel ortalaması üzerinde etkisi vardır. Öğrenme çevikliği, bireyin yeni bilgileri hızlı ve etkili bir şekilde öğrenme, değişen koşullara uyum sağlama ve öğrendiklerini uygulama yeteneği olarak tanımlanabilir. Daha az miktarda öğrenci sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenme çevikliği puanlarının daha yüksek olmasının çeşitli nedenleri olabilir. Öncelikle, az sayıda öğrencinin olduğu okullarda öğretmenlerin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına daha fazla odaklanabilme olasılığı yüksektir. Daha az öğrenciyle çalışmak, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla dikkat ve zaman ayırmalarına, öğretim yöntemlerini daha esnek bir şekilde uyarlamalarına olanak tanır. Farklı olarak, az sayıda öğrencinin olduğu okullarda öğretmenler arasında daha güçlü bir iş birliği ve iletişim ortamı mevcut olabilir. Bu tür bir ortam, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarını ve birbirlerinden öğrenmelerini teşvik edebilir. Ayrıca, az sayıda öğrencinin olduğu okullarda bürokratik engellerin daha az olması, öğretmenlerin yenilikçi uygulamaları ve öğretim yöntemlerini daha hızlı bir şekilde hayata geçirmelerini sağlar. Buna karşılık, daha kalabalık öğrencinin olduğu okullarda görev yapan öğretmenler, daha fazla öğrenciyle ilgilenmek zorunda kaldıklarından, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına ve yenilikçi öğretim stratejilerine yeterince odaklanamayabilirler. Öğrenci sayısının çok olduğu okullarda öğretmenlerin daha fazla bürokratik engellerle karşılaşmaları ve sınıf yönetimi gibi konularla daha fazla zaman harcamaları, öğrenme çevikliklerini olumsuz etkileyebilir.

Çalışılan Okuldaki Süreye Göre Farklılık

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki kıdemleri “Kolaylaştırıcı Bürokrasi” üzerinde bir etki oluşturmamıştır. Benzer sonuçlar Taşan’ın (2013) çalışmasında da yer almaktadır. Bu bağlamda, deneyimli öğretmenlerin bu konuda daha yüksek ortalama değerlere sahip olmalarının birkaç nedeni olabilir. Öncelikle, kıdemi 7 yıl ve üzerinde olan öğretmenler, okulun bürokratik yapısına ve prosedürlerine daha aşina olabilirler. Bu deneyim, öğretmenlerin okulun işleyişini daha iyi anlamalarına ve bürokratik süreçleri daha verimli bir şekilde yönetmelerine

olanak tanır. Deneyimli öğretmenler, bürokratik engelleri aşma ve okulun idari yapılarını kendi lehlerine kullanma konusunda daha yetkin olabilirler. Buna karşılık, kıdemi 1-3 yıl olan öğretmenler, okulun bürokratik yapısına henüz tam olarak uyum sağlamamış olabilirler. Yeni öğretmenler, okulun prosedürlerini ve idari süreçlerini öğrenme sürecinde olduklarından, bürokrasiyi kolaylaştırıcı olarak değerlendirme konusunda zorluklar yaşayabilirler. Bu durum, onların daha düşük ortalama değerlere sahip olmalarına yol açabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki kıdemleri “Engelleyici Bürokrasi” üzerinde bir etki meydana getirmemiştir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler okulun bürokratik yapısını ve prosedürlerini anlamaya başlamış, ancak bu yapının zorluklarını ve engelleyici yönlerini daha net fark etmiş olabilirler. Bu öğretmenler, bürokrasinin etkilerini doğrudan deneyimlemeye başlamış, ancak bu süreçlerle başa çıkma konusunda henüz tam olarak uzmanlaşmamış olabilirler. Bu durumda, bürokrasinin engelleyici yönlerini daha belirgin bir şekilde algılayabilirler. Kıdemi yüksek olan öğretmenler, okulun bürokratik süreçlerine daha fazla alışmış ve bu süreçlerle başa çıkma konusunda daha deneyimli hale gelmiş olabilirler. Deneyimli öğretmenler, bürokratik engelleri aşma ve bu süreçleri yönetme konusunda daha yetkin olduklarından, engelleyici bürokrasi algıları daha düşük olabilir. Bu öğretmenler, bürokratik süreçleri daha etkili bir şekilde yönetme ve olumsuz etkilerini minimize etme konusunda stratejiler geliştirmiş olabilirler.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki kıdemleri kolaylaştırıcı okul yapısının genel ortalaması üzerinde bir etki meydana getirmemiştir. Kıdemi yüksek olan öğretmenler, okulun bürokratik ve idari yapısına daha iyi uyum sağlamış olabilirler. Bu öğretmenler, okulun işleyişine ve prosedürlerine alışkın olduklarından, bu süreçleri daha etkili ve verimli bir şekilde yönetebilirler. Zaman içinde, bürokrasiyi aşma ve kolaylaştırıcı yapıdan yararlanma konusunda stratejiler geliştirmiş olabilirler. Deneyim, öğretmenlerin problem çözme, sınıf yönetimi ve bürokratik engellerle başa çıkma gibi becerilerini geliştirmiş olabilir. Çünkü deneyim, problem çözmede kullanılan kaynaklardan birisidir (Sağır & Kökocak, 2023). Bu beceriler, öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapılarından daha fazla yararlanabilmelerini sağlayabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki kıdemleri “Davranış” üzerinde etki oluşturmamıştır. Deneyimli öğretmenler, okul içi ve dışı mesleki ağlar ve kaynaklarla daha iyi bağlantılar kurmuş olabilirler. Bu ağlar, öğretmenlerin yenilikçi fikirler ve uygulamalar hakkında bilgi edinmelerini ve bu bilgileri sınıflarına taşımalarını kolaylaştırabilir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki kıdemleri “Üretme” üzerinde bir etki oluşturmamıştır.. Kıdemi yüksek olan öğretmenler, uzun yıllar boyunca edindikleri deneyim ve bilgi birikimi sayesinde yeni fikirler üretme konusunda daha yetkin olabilirler. Bu öğretmenler, geçmişte

karşılaştıkları çeşitli eğitim-öğretim sorunlarına yönelik geliştirdikleri çözümlerden ve bu süreçte edindikleri deneyimlerden yararlanarak daha yenilikçi ve üretken olabilirler. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki kıdemleri “Destekleme” üzerinde bir etki oluşturmamıştır. Kıdemli öğretmenler, okulun kültürüne ve işleyişine tam olarak uyum sağlamış olabilirler. Bu uyum, onların yenilikçi projeleri destekleme ve meslektaşlarına rehberlik etme konusunda daha istekli olmalarını teşvik ediyor olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki kıdemlerinin “Uygulama” üzerinde bir etkisi yoktur. Kıdemi düşük olan öğretmenler, mesleki tecrübe eksikliği ve okulun yenilikçi kültürüne uyum sağlama sürecinde olduklarından, yeni fikirleri uygulama konusunda daha temkinli olabilirler. Bu öğretmenler, yenilikçi projeleri hayata geçirme konusunda yeterli destek ve rehberlik alamadıklarında, uygulama davranışları sergileme konusunda daha çekingen davranabilirler.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki kıdemleri “İnsan İlişkilerinde Çeviklik” üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır. Kıdemi yüksek olan öğretmenler, uzun yıllar boyunca edindikleri deneyim sayesinde insan ilişkilerinde daha yetkin hale gelmiş olabilirler. Bu deneyim, onların farklı paydaşlarla etkili iletişim kurma ve ilişkileri yönetme becerilerini geliştirmiş olabilir. Uzun süre aynı okulda veya eğitim sisteminde çalışmış öğretmenler, okulun ve öğrencilerin dinamiklerini daha iyi anlayabilirler. Bu anlayış, onların insan ilişkilerinde daha esnek ve çevik olmalarını sağlıyor olabilir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki “Sonuç Yaratmada Çeviklik” üzerinde bir etki oluşturmamıştır. Deneyimli öğretmenler, yıllar boyunca çeşitli eğitim-öğretim sorunlarıyla karşılaşmış ve bu sorunlara etkili çözümler geliştirmiş olabilirler. Bu süreç, onların problem çözme ve sonuç elde etme becerilerini geliştirir. Deneyimli öğretmenler, farklı durumlardaki zorlukları hızla değerlendirebilir ve bu durumlara uygun stratejiler kullanıyor olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki kıdemleri “Zihinsel Çeviklik” üzerinde bir etki oluşturmamıştır. Deneyimli öğretmenler, karşılaştıkları çeşitli eğitim sorunlarına daha önce çözüm bulmuş olmanın verdiği tecrübeyle, yeni problemlere daha yaratıcı ve esnek çözümler geliştirebilirler. Bu süreç, onların zihinsel çevikliklerini artırmış olabilir. Yüksek zihinsel çevikliğe sahip öğretmenler, sınıf içinde daha dinamik ve uyarlanabilir öğretim yöntemleri kullanabilirler.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki kıdemleri “Değişimde Çeviklik” üzerinde etkisi yoktur ancak deneyimli öğretmenlerde çeviklik düzeyi dikkat çekmektedir. Bu durum deneyimli öğretmenlerin, mesleki olarak kendilerine daha fazla güvenmelerinden ve değişimi daha iyi yönetmelerinde kaynaklanıyor olabilir. Bu güven, onların yeniliklere ve değişimlere

daha kolay adapte olmalarını sağlamış olabilir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki kıdemlerinin “Öz Farkındalık” üzerinde bir etkisi yoktur. Ancak deneyimli öğretmenlerin daha fazla öz farkındalık düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Deneyimli öğretmenler, meslektaşlarından ve yöneticilerinden daha fazla geri bildirim almış olabilirler. Bu geri bildirimler, onların kendi performanslarını değerlendirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmuş olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki kıdemlerine göre öğrenme çevikliği algıları benzerdir. Ancak deneyimli öğretmenlerde öğrenme çevikliği daha fazladır. Deneyimli öğretmenler, çeşitli eğitim-öğretim sorunlarıyla karşılaşmış ve bu sorunlara çözümler geliştirmiştir. Bu beceriler, onların öğrenme süreçlerinde daha çevik olmalarını sağlamış olabilir. Ayrıca deneyimli öğretmenler, daha az deneyimli meslektaşlarına mentorluk yaparak, onların öğrenme çevikliklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Seferoğlu, 2000).

Mesleki Kıdeme Göre Farklılık

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri “Kolaylaştırıcı Bürokrasi” üzerinde bir etkisi vardır ve kıdemi düşük öğretmenlerde düzey daha yüksektir. Daha genç öğretmenler, okul bürokrasisine daha hızlı adapte olabilir ve bu süreçleri daha az yorucu bulabilirler. Nitekim Öztürk’ün (2001) bulgularında da kıdemi düşük öğretmenlerin okul bürokrasisine daha çok uyum gösterdiği görülmektedir. Ayrıca, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma yetenekleri sayesinde bürokratik işlemleri daha hızlı ve etkili bir şekilde yönetebilirler. Ek olarak, eğitim alanındaki yeniliklere ve modern eğitim yaklaşımlarına daha aşina olabilirler. Bu öğretmenler, kolaylaştırıcı bürokrasiyi bu yenilikleri uygulamak için bir fırsat olarak görebilirler.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin kolaylaştırıcı “Engelleyici Bürokrasi” üzerinde bir etkisi vardır ve kıdemi yüksek öğretmenlerde düzey daha fazladır. Kıdemi yüksek öğretmenler, uzun yıllar boyunca çeşitli bürokratik süreçlerle karşılaşmış ve bu süreçleri yönetme konusunda deneyim kazanmışlardır. Bu deneyim, onların bürokratik engelleri daha etkili bir şekilde aşmalarını sağlıyor olabilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile kolaylaştırıcı okul yapısının genel ortalama puanı üzerinde bir etkisi olmuştur ve kıdemi yüksek öğretmenlerde bu düzey daha yüksektir. Bu sonucun olası nedenleri arasında, kıdemli öğretmenlerin uzun yıllar boyunca bürokratik süreçlerle ilgili daha fazla deneyim kazanmaları, bu süreçleri daha etkili bir şekilde yönetme becerisi geliştirmeleri ve okul yönetimiyle daha güçlü ilişkiler kurmuş olmaları yer alabilir. Deneyimli öğretmenler, mesleki güven ve cesaret açısından da daha olgunlaşmış olduklarından, bürokratik engellerle başa çıkma konusunda daha yetkin olabilirler. Bunun yanı sıra, gelişmiş problem çözme ve iletişim becerileri sayesinde, kolaylaştırıcı okul yapısını daha etkin bir

şekilde kullanabilirler. Bu avantajlar, onların iş verimliliğini, öğretmen memnuniyetini ve dolayısıyla genel eğitim kalitesini artırabilir. Öte yandan, daha genç öğretmenlerin bu süreçleri yönetmede zorluk yaşamaları, onların desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri yenilikçi davranışın “Fikir Üretme”, “Üretme” “Destekleme”, “Uygulama” ve yenilikçi davranışın genel ortalaması üzerinden etki oluşturmamıştır. Fikir üretme, yenilikçi projeler geliştirme, bu projeleri destekleme ve uygulama konusunda kıdemli ve genç öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmaması, okul ortamının ve eğitim kültürünün tüm öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını desteklediğini düşündürülebilir. Ayrıca, profesyonel gelişim ve sürekli eğitim fırsatlarının tüm öğretmenler tarafından eşit şekilde değerlendirildiği ve yenilikçiliğin bireysel motivasyon ve yeteneklere daha fazla bağlı olabileceği anlamına gelebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri “İnsan İlişkilerinde Çeviklik” üzerinde bir etki meydana getirmiştir ve mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerde bu düzey daha yüksek bulunmuştur. Kaya ve Argon’un (2021) bulgularında ise zihinsel çeviklik ve değişim çevikliği öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir ve en düşük düzeyde kıdemi olan öğretmenlerde (1-5 yıl) bu iki alt boyut en düşük düzeyde puana sahiptir. Deneyimli öğretmenlerin insan ilişkilerinde çeviklik açısından daha yüksek puan almalarının birkaç olası nedeni vardır. Birincisi, uzun yıllar boyunca öğretmenlik yapmış olan öğretmenler, çeşitli öğrenci, veli ve meslektaş profilleri ile etkileşim kurarak iletişim ve ilişki yönetimi becerilerini geliştirmiş olabilirler. Bu deneyim, onların farklı kişiliklerle daha etkili ve esnek bir şekilde iletişim kurmalarını sağlar. İkincisi, deneyimli öğretmenler, kriz durumlarını ve zorlu etkileşimleri yönetme konusunda daha fazla tecrübeye sahip olduklarından, bu tür durumlarda daha sakin ve çözüm odaklı olabilirler. Üçüncüsü, kıdemli öğretmenler, okul kültürünü ve dinamiklerini daha iyi anlayarak, işbirliği ve ekip çalışması gibi konularda daha etkin rol oynayabilirler. Ayrıca, bu durum, okul yönetimlerinin insan ilişkilerinde çevikliklerini artırmak için deneyimli öğretmenlerin bilgi ve becerilerinden faydalanmalarını ve bu deneyimlerin daha az kıdeme sahip öğretmenlere aktarılmasını teşvik etmesi gerektiğini göstermektedir. Bu tür bir bilgi aktarımı, tüm öğretmenlerin insan ilişkilerinde çevikliklerini artırarak, genel okul performansını ve öğretmen memnuniyetini iyileştirebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri “Sonuç Yaratmada Çeviklik”, “Zihinsel Çeviklik” ve “Öz Farkındalık” üzerinde bir etki oluşturmamıştır. Ancak dördüncü alt boyutu olan “Değişimde Çeviklik” üzerinde bir etki gözlemlenmiştir ve yüksek olan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin öğrenme çevikliğinin genel ortalaması üzerinde etkisi vardır ve kıdemi yüksek öğretmenlerde öğrenme

çevikliği daha yüksektir. Bu sonuç, Yazıcı'nın (2020) sonuçlarıyla aynı yöndedir. Kıdemli öğretmenlerin, uzun yıllar boyunca edindikleri deneyim ve bilgi birikimi sayesinde, genel öğrenme çevikliği konusunda daha yüksek performans sergilediklerini ve bu sayede eğitim-öğretim süreçlerinde daha esnek, yenilikçi ve etkili olabildiklerini ortaya koymaktadır.

Kolaylaştırıcı Okul Yapısı, Yenilikçi Davranış ve Öğrenme Çevikliği Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak “*Kolaylaştırıcı okul yapısı, yenilikçi davranış ve öğrenme çevikliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?*” belirlenmiştir. Sonuç olarak, bürokrasinin kolaylaştırıcı yönü yenilikçi davranış ve öğrenme çevikliğini olumlu etkilerken, engelleyici yönü bu unsurlar üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır. Bu sonuçlar, okul bürokrasisinin öğretmenlerin işlerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesinin, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını artırdığını ve öğrenme çevikliğini desteklediğini göstermektedir. Öner ve İşcan'a (2022) göre pozitif örgüt kültürü yeniliği desteklemektedir. İraz ve Altınışık'a (2016) göre örgütlerde yenilikçiliği ortaya çıkartan bazı faktörler arasında örgütün kültür ve iklimi, uygulanan stratejiler, örgütün yapısı, liderlik, iletişim, destek mekanizmaları yer almaktadır.

Kolaylaştırıcı bürokrasi, öğretmenlerin yeni fikirler üretme, bu fikirleri uygulama ve yenilikçi projeleri destekleme kapasitelerini artırabilir. Bu ortam, öğretmenlerin işbirliği yapmalarını ve yaratıcı çözümler geliştirmelerini ve öğrenme çevikliğini teşvik edebilir, bu da genel olarak eğitim kalitesinin artmasına katkı sağlayabilir. Öte yandan okul bürokrasisinin öğretmenlerin işlerini zorlaştıran ve zaman kaybına yol açan yönlerinin, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını olumsuz etkilediğini göstermektedir (Ömeroğlu, 2006). Engelleyici bürokrasi, öğretmenlerin motivasyonlarını düşürerek, yeni fikirler üretme ve uygulama konusundaki isteklerini azaltabilir ve engellendiklerini düşünebilirler (Özdoğan, 2021). Bu durum, öğretmenlerin eğitimde yenilikçi yaklaşımlar benimseme ve uygulama kapasitelerini sınırlandırarak, öğrenme çevikliğini olumsuz etkileyebilir.

Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ve Öğrenme Çevikliği Arasında Yenilikçi Öğretmen Davranışlarının Aracılık Rolüne İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonucuna göre, engelleyici bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin öğrenme çevikliği ilişkisinde yenilikçi öğretmen davranışlarının kısmi aracılık etkisine sahiptir. Ayrıca kolaylaştırıcı bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin öğrenme çevikliği ilişkisinde yenilikçi öğretmen davranışlarının kısmi aracılık etkisine sahiptir. Bu sonuçlar, okul bürokrasisinin doğrudan etkilerinin yanı sıra, öğretmenlerin yenilikçi davranışları üzerinden de dolaylı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Engelleyici bürokratik yapı, öğretmenlerin

yenilikçi davranışlarını olumsuz etkileyerek öğrenme çevikliklerini azaltırken, kolaylaştırıcı bürokratik yapı ise yenilikçi davranışları destekleyerek öğrenme çevikliğini artırmaktadır.

Özellikle, engelleyici bürokrasinin olumsuz etkilerini azaltmak ve öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını teşvik etmek için bürokratik süreçlerin daha esnek ve destekleyici hale getirilmesi önemlidir. Örneğin, öğretmenlerin bürokratik engellerle daha az karşılaştıkları ve daha fazla özerklik ve esneklik ile çalışmalarına olanak tanıyan prosedürlerin geliştirilmesi, öğretmenlerin yenilikçi fikirler üretme ve uygulama kapasitelerini artırabilir. Yenilikçi öğretmen davranışlarının kısmi aracılık rolü, öğretmenlerin yenilikçi fikirler geliştirme ve uygulama kapasitesinin, bürokratik süreçlerin niteliğine bağlı olarak öğretmenlerin değişimlere ve yeni durumlara hızlı adapte olma yeteneklerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını teşvik eden bir okul kültürünün oluşturulması da büyük önem taşımaktadır. Bu türden bir uygulama, öğretmenlerin yeni fikirler denemekten çekinmedikleri, hata yapmanın öğrenme sürecinin bir parçası olarak kabul edildiği ve yenilikçi fikirlerin tanındığı ve ödüllendirildiği bir ortam yaratmayı gerektirmektedir.

Nitel Araştırma Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın nitel sonuçları, okullardaki bürokratik yapıların öğretmenlerin yenilikçi davranışları ve öğrenme çevikliği üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. İlk tema olan “Okuldaki Bürokratik Yapı,” öğretmenlerin mesleki deneyimlerini ve eğitim ortamındaki verimliliklerini doğrudan etkileyen kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı faktörler üzerinden değerlendirilmiştir. Kolaylaştırıcı faktörler arasında işbirliği kültürü, kaynaklara erişim sağlama ve pozitif insan ilişkileri öne çıkmaktadır. İşbirliği kültürü, öğretmenler ve yöneticiler arasında etkili iletişim ve karşılıklı anlayış sağladığı için karar alma süreçlerine geniş katılımı teşvik eder ve öğretmenlerin motivasyonunu artırır (Durksen vd., 2017; Özdoğru, 2021; Vangrieken Dochy vd., 2015). Kaynaklara erişim sağlama, öğretmenlerin ders materyallerine ve yenilikçi öğretim yöntemlerine hızlıca ulaşmalarını mümkün kılarak, öğretim kalitesini artırmaktadır (Solak & Polat, 2022). Pozitif insan ilişkileri, öğretmenlerin iş doyumunu artırmakta ve onların bürokratik engelleri aşmasını kolaylaştırmaktadır (Şahin, 2013). Esneklik, destekleyici ve eşitlikçi yönetim anlayışı, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyerek, onların eğitim süreçlerine daha fazla odaklanmalarını, yenilikçi davranış üretmelerini sağlamaktadır (Akkoç vd., 2023).

Öte yandan, zorlaştırıcı faktörler arasında karmaşık prosedürler ve iş yükü, negatif yönetsel tutum ve davranışlar, işbirliğinden uzak okul iklimi ve adil olmayan uygulamalar bulunmaktadır. Karmaşık bürokratik prosedürler ve artan iş yükü, öğretmenlerin yaratıcı ve

etkili ğretim yöntemlerini uygulamalarını zorlaştırarak, eğitim süreçlerini olumsuz etkilemektedir (meroğlu, 2006). Olumsuz yönetsel tutumlar, öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu düşürerek, öğretmenlerin performansını ve öğrencilerle etkileşimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (etin, 2007; Güvenci & Çoruk, 2020; Collie, 2023). İşbirliğinden uzak bir okul iklimi, öğretmenler arasında güvensizlik yaratır ve mesleki bağlılığı zayıflatır (zan & zdemir, 2013; Selimoğlu & Saylık, 2022). Adil olmayan uygulamalar, öğretmenlerin motivasyonunu ve okula olan bağlılıklarını olumsuz etkiler, çünkü bu durum bireylerin eşit ve adil bir şekilde muamele gördüğüne dair güven duygusunu zedelemektedir.

İkinci Tema ise “Yenilikçi Davranışlar” olarak belirlenmiştir. Yenilikçi davranışları artıran faktörler arasında motive edici tutum, destekleyici ortam, onay görme, kararlara katılım sağlanması ve açık iletişim bulunuyor. Engelleyen faktörler ise yöneticilerin negatif tutumları, zaman ve kaynak kısıtlılığı, değişime direnme, demokratik olmayan iklim, katı hiyerarşi, uygun fırsat vermemesi, bilginin ve tecrübenin yok sayılması, meslektaş engellemesi ve işlerin yarım bırakılmasıdır. Öğretmenlerin okuldan beklentileri arasında kaynak ve destek sağlama, etkinliklere destek verilmesi, eğitim fırsatları oluşturma, demokratik ortam oluşturma, cesaretlendirici ve işbirlikçi ortam oluşturma, açık iletişim ve ödüllendirme yer almaktadır.

Motive edici tutumlar ve destekleyici ortamlar, öğretmenlerin performanslarını ve etkililiğini artırmakta (Teel, 2003); yeni ğretim metodolojileri denemeleri ve teknolojiyi daha etkin kullanmaları için gerekli olan cesareti ve kaynakları sağlamaktadır. Bu durum, eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (zgl, 2018). Örneğin, bazı öğretmenlerin de belirttiği gibi yöneticilerin ve meslektaşların pozitif geri bildirimleri ve ödüllendirme sistemleri, öğretmenlerin yenilikçi girişimlerde bulunmalarını teşvik etmektedir.

Öte yandan, yöneticilerin negatif tutumları ve kaynak kısıtlılıkları, öğretmenlerin yenilikçi projelere zaman ve kaynak ayıramamalarına neden olabilir. Bu durum, okullarda yenilikçi eğitim pratiklerinin benimsenmesini zorlaştırır. Söz gelimi, okul yönetimine yakın öğretmenlerin fikirlerine öncelik verilmesi, diğer öğretmenlerin yenilikçi düşüncelerini engelleyebilmektedir. Ayrıca, değişime direnç ve katı hiyerarşi, yenilikçi düşüncelerin gelişimini sınırlar ve eğitimde ilerlemeyi kısıtlamaktadır.

Öğretmenlerin okuldan beklentileri arasında, yenilikçi projeleri desteklemek için yeterli kaynak ve lojistik desteğin sağlanması, profesyonel gelişim fırsatlarının sunulması ve demokratik, işbirlikçi bir ortam oluşturulması yer alıyor. Bu tür destekler, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlarını güçlendirir ve eğitim ortamlarının daha verimli ve etkili olmasını sağlayabilir (Akkoç vd., 2023; Tüysüz & etin, 2021). Örneğin, ğretmenlerin sundukları

fikirlerin ciddiyle ve hızla desteklenmesi, onların yenilikçi düşüncelerini teşvik edebilir ve eğitim kalitesini artırabilmektedir. Kısacası okullarda yenilikçi davranışların teşvik edilmesi için yöneticilerin pozitif ve destekleyici bir tutum sergilemesi, yeterli kaynak ve fırsatların sağlanması ve demokratik, işbirlikçi bir çalışma ortamının oluşturulması gereklidir.

Üçüncü Tema ise “Öğrenme Çevikliği” olarak belirlenmiştir. Bulgular, farklı öğrenme yöntemleri, pozitif insani ilişkiler, kaynak sağlama, kararlara katılım sağlanması, öğrenci merkezli eğitim anlayışının öğretmenlerin öğrenme çevikliğini desteklediğini göstermektedir. Bununla birlikte yöneticilerin negatif tutum ve davranışları, iş yükü fazlalığı, destekleyici kültürün olmaması, olumsuz okul iklimi gibi faktörler öğretmenlerin öğrenme çevikliğini engelleyebilmektedir. Öğretmenler, öğrenme çevikliği becerilerinin sürmesi için okuldan sürekli öğrenme ve gelişim fırsatları, kaynak sağlanması, demokratik ortam, motive etme, esnek davranma, çeşitli uygulamalar, fırsat eşitliği sağlanması, gereksiz iş yükü oluşturmama, güven duyma gibi beklentiler içindedir.

Farklı öğrenme yöntemleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin çeşitli stratejiler deneyerek en etkili öğrenme yollarını keşfetmelerine olanak tanımaktadır. Hizmet içi eğitimler ve akademik çalışmalar, öğretmenlerin yeni öğretim stratejilerini öğrenmelerini ve uygulamalarını desteklemektedir (Önen vd., 2009). Örneğin, öğretmenlerin yüksek lisans gibi akademik çalışmalara katılımlarının teşvik edilmesi, onların öğrenme çevikliğini artırabilir. Bu tür destekler, öğretmenlerin sürekli olarak yeni öğrenme stratejilerini ve tekniklerini denemelerini sağlar, böylece eğitim süreçlerinde daha yenilikçi ve etkili olurlar.

Pozitif insani ilişkiler ve iletişim örgütsel çevikliğini artırmada kritik bir rol oynamaktadır (Baydar, 2023) ve bu durum öğretmenlerin öğrenme çevikliğini artırabilir. Okul yönetiminde etkili iletişim ve iş birliği, öğretmenlerin motivasyonunu ve iş memnuniyetini artırmaktadır (Gencer, 2022). Güçlü insani ilişkiler, destekleyici bir okul kültürünün oluşmasına katkıda bulunur ve öğretmenlerin yenilikçi fikirlerini paylaşımlarını kolaylaştırmaktadır (Özdemir, 2006). Öğretmenler arasında güçlü ilişkilerin kurulması, onların mesleki gelişimlerini destekler ve öğrenme çevikliğini artırır.

Kaynak sağlama, öğretmenlerin ve öğrencilerin modern eğitim araçlarına ve materyallerine erişimini ifade etmektedir. Bu durum, çeşitli öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasını ve öğrenme çevikliğinin artmasını sağlamaktadır. Okul yönetiminin gerekli materyal, ekipman ve eğitim desteğini sağlaması, öğretmenlerin öğrenme çevikliğini artırmada önemli bir rol oynamaktadır. Kaynakların yeterli ve zamanında sağlanması, öğretmenlerin farklı öğrenme yöntemlerini denemelerini ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri geliştirmelerini desteklemektedir. Kararlara katılım sağlanması, tüm okul

topluluğunun eğitim süreçlerinde söz sahibi olmasını ve demokratik bir şekilde karar alma süreçlerine dahil edilmelerini ifade etmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin karar alma süreçlerine aktif katılımı, onların kendilerini daha değerli ve sorumlu hissetmelerini sağlamaktadır (Kaya & Konan, 2021; Özmusul, 2018). Bu durum, eğitim süreçlerine daha fazla katılım göstermelerine ve yenilikçi fikirlerin geliştirilmesine olanak tanımaktadır.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışı, öğrenme süreçlerinin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre şekillendirilmesini içermektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve başarısını artırarak, daha çevik ve esnek bir öğrenme ortamı oluşturur. Öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine katılımını teşvik eder ve onların bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejilerinin geliştirilmesini sağlamaktadır.

Öğrenme çevikliğini engelleyen faktörler arasında yöneticilerin negatif tutum ve davranışları, iş yükü fazlalığı, destekleyici kültürün olmaması ve olumsuz okul iklimi yer almaktadır. Yöneticilerin negatif tutumları, öğretmenlerin yenilikçi fikirlerini ve girişimlerini bastırarak motivasyonlarını düşürebilir. Olumsuz yönetim davranışları ve okulda korku kültürü öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini engelleyebilir ve okulda verim düşüklüğüne neden olabilir (Kahraman, 2019). İş yükü fazlalığı, öğretmenlerde tükenmişliğe yol açabilir (Öztürk & Erdem, 2020) ve yeni öğrenme metotlarına vakit ayırmalarını zorlaştırır ve onların bireysel öğrencilere daha fazla ilgi göstermelerini engelleyebilir. Destekleyici bir kültürün olmaması, öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerini teşvik etmez ve onları mevcut durumu korumaya itebilir (Ballı, 2019). Olumsuz okul iklimi, öğretim ve öğrenme ortamını zehirler, tüm eğitim paydaşlarının işbirliği ve etkileşimini olumsuz etkileyebilir.

Öğretmenlerin bu engelleri aşarak öğrenme çevikliklerini artırabilmeleri için bazı beklentileri vardır. Sürekli öğrenme ve gelişim fırsatları, öğretmenlerin mesleki becerilerini ve bilgi birikimlerini sürekli olarak artırabilmeleri için gereklidir. Eğitimler, seminerler ve atölye çalışmaları gibi çeşitli fırsatlar, öğretmenlerin kendilerini güncel tutmalarına yardımcı olabilir (Elçiçek, 2016). Kaynak sağlanması, modern eğitim araçları ve materyallerine erişim sağlanması, öğretmenlerin ve öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamalarını kolaylaştırır. Demokratik bir ortam, öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımını sağlar ve onların eğitim politikalarının şekillendirilmesinde söz sahibi olmalarına olanak tanır. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini daha değerli ve sorumlu hissetmelerini sağlayabilir. Aynı zamanda motive edici bir ortam, öğretmenlerin yaratıcılıklarını ve öğrencilerine bağlılıklarını artırmaktadır (Şahin, 2016). Esnek davranma, öğretmenlerin değişen öğrenci ihtiyaçlarına ve öğrenme ortamlarına hızlı bir şekilde adapte olabilmelerine olanak tanımaktadır. Gereksiz iş

yükü oluşturmama, öğretmenlerin enerjilerini daha verimli ve etkili eğitim metotlarına yönlendirmelerine yardımcı olabilir (Kılıç, 2020). Son olarak, güven duyma, öğretmenlerin yeni fikirler denemeleri için gerekli örgütsel desteği sağlayabilir.

Sonuç

Araştırmanın sonuçlarına göre, okullarda kolaylaştırıcı bürokratik yönetim anlayışı dikkat çekmekle birlikte engelleyici bürokratik yönetim uygulamalarına rastlamak mümkündür. Okuldaki bürokratik yönetim ve yapının, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını ve öğrenme çevikliğini zorlayan veya kolaylaştıran bireysel ve örgütsel yönleri vardır. Kolaylaştırıcı bürokratik yönetim anlayışı, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını ve öğrenme çevikliğini güçlendirecek uygun okul ortamını sağlarken engelleyici bürokratik yönetim uygulamaları, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını ve öğrenme çevikliğini zayıflatmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlere ait demografik özelliklerin okuldaki bürokratik yönetim, yenilikçi davranışlar ve öğrenme çevikliğine yönelik öğretmen algılarını yorumlamada önemli değişkenler olduğunu ortaya koymuştur.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada, kolaylaştırıcı bürokrasinin öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda okul yönetimleri, öğretmenlerin yenilikçi fikirler geliştirme ve uygulama süreçlerinde karşılaştıkları bürokratik engelleri azaltmalıdır.
- Araştırmada, öğretmenlerin ağır iş yükü ve zaman eksikliği nedeniyle yenilikçi fikirler üretme sürecinde zorlandıkları belirlenmiştir. İş yükünün azaltılması, öğretmenlerin yenilikçi fikirler geliştirmelerine ve uygulamalarına olanak tanıyabilir.
- Yenilikçi fikirlerin ödüllendirilmesi, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak eğitimde sürekli iyileşmeyi sağlayabilir. Motivasyonu yüksek öğretmenler, daha etkili ve yaratıcı öğretim yöntemleri geliştirebilirler. Okul yönetimleri, yenilikçi fikirlerin ödüllendirilmesi ve tanınması için teşvik mekanizmaları oluşturmalıdır.
- Öğretmenlerin yenilikçi fikirleri destekleme konusunda olumlu bir algıya sahip oldukları, ancak bu fikirleri üretme sürecinde daha fazla desteğe ihtiyaç

duydukları belirlenmiştir. Okul yönetimleri, öğretmenlerin profesyonel gelişim ihtiyaçlarını dikkate alarak onlara gerekli kaynakları ve fırsatları sağlamalıdır.

- Öğretmenlerin öğrenme çeviklikleri konusunda kendilerini yüksek değerlendirdikleri ancak değişim çevikliğinde daha düşük değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. Okul yönetimleri, öğretmenlerin değişim süreçlerine uyum sağlama kapasitelerini artırmak için stratejik adımlar atmalıdır.
- Öğretmenlerin bürokrasiyi kolaylaştırıcı olarak algılamaları onların daha fazla işbirliği yapmalarına ve ortak hedeflere yönelmelerine olanak tanıyabilir. Okul yönetimleri, öğretmenler arasında etkili iletişim ve işbirliğini teşvik edecek mekanizmalar geliştirmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, onların mesleki gelişimleri ve eğitimdeki değişimlere uyum sağlama kapasiteleri açısından kritik öneme sahiptir. Bu ilişkinin daha iyi anlaşılması, öğretmenlerin profesyonel gelişim programlarının tasarlanmasında önemli bir rol oynayabilir. Öğrenme çevikliği ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılmalıdır.
- Araştırmada, okul kültürü ve ikliminin öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını etkileyen önemli faktörler arasında yer aldığı belirtilmiştir. Bu konuda daha derinlemesine çalışmalar yapılması, okul kültürünün nasıl geliştirilebileceği konusunda yol gösterici olabilir.
- Teknolojinin eğitimdeki rolü giderek artmaktadır. Eğitim teknolojilerinin yenilikçi davranışları nasıl desteklediğinin anlaşılması, öğretmenlerin bu teknolojileri daha etkin kullanmalarına yardımcı olabilir.
- İşbirlikçi öğrenme, öğretmenlerin yenilikçi fikirler geliştirmelerine ve uygulamalarına yardımcı olabilir. Bu yöntemin etkileri üzerine yapılacak araştırmalar, öğretmenlerin işbirliği yaparak nasıl daha yenilikçi olabileceklerini ortaya koyabilir.

KAYNAKÇA

- Agostini, M. R., Vieira, L. M., & Bossle, M. B. (2016). Social innovation as a process to overcome institutional voids: A multidimensional overview. *Revista De Administração Mackenzie*, 17(6), 72-101. <https://doi.org/10.1590/1678-69712016/administracao.v17n6p72-101>
- Akçakaya, M. (2016). Weber'in bürokrasi kuramının bugünü ve geleceği. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 275-295.
- Akın, U. (2015). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Akkoç, R., Temiz, C., Ceyhan, M., Tuğ, Ö., Dora, M., & Balaman, H. (2023). Algılanan örgütsel desteğin öğretmenlerin yenilikçi davranışı üzerine etkisi. *Sosyal Gelişim Dergisi*, 1(1), 41-48.
- Aksoğan, M., & Bulut, M. Ö. (2020). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye bakış açısı arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(2), 301-311.
- Alcan, E. E. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki* (Tez No: 494170). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alev, S. (2019). Kolaylaştırıcı okul yapısı ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(10), 420-443. <https://doi.org/10.26466/opus.518009>
- Altun, B. (2020). *Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: Mesleki öğrenme toplulukları* (Tez No: 637937). [Doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, G. (2023). *Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Tez No: 823839). [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. baskı). Hatiboğlu.
- Ayvalı, Ö., & Koşar, D. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liderliği: Fenomenolojik bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 955-992. <https://doi.org/10.17152/gefad.910330>
- Ballı, A. (2019). *Örgüt kültürünün öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerine etkisi* (Tez No: 556240). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 75-93.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality & Social Psychology*, 51, 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Nobel Yayıncılık.
- Başaran, Y. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Tez No: 573997). [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Baydar, F. (2023). Okul müdürlerinin paternalist liderlik (babacan) davranışlarının örgüt içi iletişime etkisinde örgütsel çevikliğin rolü. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(53), 921-937. <https://doi.org/10.35826/ijoess.3361>
- Bayrak, M. (2021). *Meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişimi üzerine bir olgubilim çalışması* (Tez No: 690829). [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bennet, E. H. M. (2021). Bureaucratic principles: inhibitions to creativity and innovation in teacher's job performance in secondary schools in rivers state. *International Journal of Innovative Social Sciences & Humanities Research*, 9(3), 13-21.
- Bergmark, U. (2023). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*, 49(2), 210-224. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Blase, J., Blase, J. (1996). Facilitative school leadership and teacher empowerment: Teacher's perspectives. *Social Psychology of Education*, 1, 117-145. <https://doi.org/10.1007/BF02334729>
- Bloom, P. J. (2004). *Leadership as a way of thinking*. Zero To Three, 21-26.
- Boz, A., & Saylık, A. (2021). The impact of enabling school structure on acadmeic optimism: Mediating role of altruistic behaviors. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 137-154. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.1.137>
- Bozkuş, K., Karacabey, F. ve Özdere, M. (2019). Okulun kolaylaştırıcı örgütsel yapısı ile örgütsel sessizlik ve iş tatmini arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10(19), 108-129.
- Broza, O. Kadury-Slezak, M., Biberman-Shalev, L., & Patkin, D. (2022). Agility and flexibility: key aspects for pedagogical mentoring in the age of covid-19 crisis. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 13(1), 4631-4634. <https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2022.0569>
- Bülbül, T. (2012). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin yeterlik inançları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 45-68.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Burak, İ. (2022). *Öğretmen algılarına göre bürokratik okul yapısı ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (8. baskı). PegemA.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (15. baskı). PegemA.
- Calp, Ş. ve Edis, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileriyle ilgili bilgi ve deneyimleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 549-565. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.748564>
- Canaslan, A. ve Güçlü, N. (2020). Öğretmenlerin öğrenme çevikliği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 2071-2083.
- Canbek, M. ve İpek, M. A. (2021). Psikolojik güçlendirmenin yenilikçi iş davranışı üzerindeki etkisinde işle bütünleşmenin aracı etkisi: Öğretmenler üzerinde ampirik bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 3417-3427. <https://doi.org/10.20491/isarder.2021.1331>

- Cansız, M. (2013). *Türkiye'nin yenilikçi girişimcileri: Teknoloji geliştirme bölgeleri örneği*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Civek, F. Ve Özkahveci, E. (2021). Weber bürokrasi kuramı ve insan kaynakları yönetimi üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 364-394.
- Collie, R. J. (2023). Teachers' work motivation: Examining perceived leadership practices and salient outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104348>
- Creswell, W. J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J. W. (2017a). *Eğitim araştırmaları* (H. Ekşi, Çev. Ed.). Edam.
- Creswell, J. W. (2017b). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Mustafa Sözbilir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Crocitto, M., & Youssef, M. (2003). The human side of organizational agility. *Industrial Management & Data Systems*, 103(6), 388–397. <https://doi.org/10.1108/02635570310479963>
- Çakır, R. ve Oktay, S. (2013). Bilgi toplumu olma yolunda öğretmenlerin teknoloji kullanımları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 35-54.
- Çalık, T. ve Tepe, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul etkililiği ile kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1471-1480. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3008>
- Çetin, B. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin performansları ve iş doyum düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). *LİSREL 9.1. ile yapısal eşitlik modellemesi*. Anı Yayınları
- Çelik, Y., Akçelik, M., Akçelik, İ. ve Yıldız, A. (2023). Eğitimde öğrenci katılımı: Öğretmenlerin aktif öğrenmeyi teşvik etme stratejileri. *International Academic Social Resources Journal*, 8(53), 3798-3806. <https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72449>
- Çevikbaş, R. (2014). Bürokrasi kuramı ve yönetsel işlevi. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 75-102.
- Çiftçi, Ç. A. (2022). Yenilikçi öğrenen okul. K.A. Kırkıç (Ed.) *Yenilikçi Okullarda Öğrenme ve Öğretim* içinde (ss.103-148). Efe Ekaademi Yayınları.
- Çiftçi, K. (2019). *Okulların yapıları ile öğretmenlerin kararlara katılma durumları ve katılma istekleri arasındaki ilişki* (Tez No. 551430) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çimen, İ., & Yücel, C. (2017). Yenilikçi davranış ölçeği (YDÖ): Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(3), 365-381.
- da Silva-Vieira, M.M. (2023). School culture and innovation: Does the post-pandemic world covid-19 invite to transition or to rupture? *European Journal of Social Science Education and Research*, 10(4), 21-35.
- De Jong, J. P.J., & Hartog, D.N.D. (2007). How leaders influence employees' innovative behaviour. *European Journal of Innovation Management*, 10(1), 41-64. <https://doi.org/10.1108/14601060710720546>

- De Meuse, K. P., & Feng, S. (2015). *The development and validation of the TALENTx7 Assessment: A psychological measure of learning agility*. Leader's Gene Consulting. <https://doi.org/10.1037/a0019988>
- De Meuse, K. P., Dai, G., & Hallenbeck, G. S. (2010). Learning agility: A construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 119-130.
- De Tienne, K.B., Dyer, G., Hoopes, C., & Harris, S. (2004). Toward a model of effective knowledge management and directions for future research: culture, leadership and CKOs. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 10(4): 26-43. <https://doi.org/10.1177/107179190401000403>
- Demirezen, S., & Akhan, N. E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “araştırmacı öğretmen modeli” hakkındaki görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 16-33. <https://doi.org/10.19160/ijer.303643>
- Deniz, S. (2016). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri. *Turkish Studies*, 11(9), 267-278. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9731>
- Doğan, S., Uğurlu, C. T., Yıldırım, T. & Karabulut, E. (2013). Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişim sürecinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 34-47. <https://doi.org/10.19128/turje.181074>
- Dokuz, O. (2023). *Öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ve yenilikçi iş davranışına ilişkin algıları*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Du, T., & Chang, Y.C. (2023). Influence of organizational innovation climate on creativity and the mediating role of feedback-seeking behavior—a case study of university teachers in Hebei, China. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(4), 87-103. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.4.6>
- Dries, N. & Pepermans, R. (2012). How to identify leadership potential: Development and testing of a consensus model. *Human Resource Management*, 51(3), 361– 385. <https://doi.org/10.1002/hrm.21473>
- Durksen, T. L., Klassen, R. M. & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- Dursun, Y. & Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: Karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 35, 1-17.
- Duru, F. & Arslan, A. (2021). İlkokul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonu, öz yeterlilik inançları ve yenilikçilik algılarının iş memnuniyetine etkisi. *Turkish Studies - Education*, 16(4), 1877-1893. <https://doi.org/10.47423/TurkishStudies.50105>
- Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması* (Tez No: 441100), [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eğri, M. (2015). *Okulların bürokratikleşme düzeyi ile öğretmenlerin iş doyum düzeyi arasındaki ilişki (Ankara ili Yenimahalle ilçesi örneği)* (Tez No: 397387). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ekici, C. (2020). İlkokul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 292-311.
- Erden, G. E., & Kılınç, A.Ç. (2021). Öğretmen meslekî öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesi: bir durum çalışması. *Avrasya Beşerî Bilim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-29. <https://doi.org/10.7596/abbad.20122021.001>

- Erdoğan, U. (2012). *İlköğretim okullarının bürokratik yapıları ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No: 314199) [Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eren, Z., & Anık, S. (2021). Örgütsel öğrenme ağları ve öğretmenlerin profesyonel öğrenme ağlarının sosyal ağ analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 100-125.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Seçkin Yayınevi.
- Ermeç, E. G. (2007). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler* (Tez No: 214895). [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ertekin, İ. (2017). Klasik örgüt kuramları. *Journal of Emerging Economies and Policy*, 2(2), 64-73.
- Fidan, M. (2021). Pedagogical agility in Turkey: Teachers agility in educational change and uncertainty days based on parents' views. *Yıldız Journal of Educational Research*, 7(1), 34-41. <https://doi.org/10.14744/yjer.2022.004>
- Fidan, T. & Beyhan, A. (2020). Okulların bürokratik yapısının öğretmen profesyonelliğine etkisi: Lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 869-887. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-556552>
- Fuad, D. R. S. M., Musa, K., & Hashim, Z. (2022). Innovation culture in education: A systematic review of the literature. *Management in Education*, 36(3), 135-149. <https://doi.org/10.1177/0892020620959760>
- Gencer, M. (2022). Okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonlarına etki eden davranışları: Bir meta-sentez çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1) 27-43. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.855302>
- Gezer, S. (2019). *Çalışanların motivasyon düzeylerinin, bilgi paylaşımı ve yenilikçi davranış etkisi: Gıda sektörü çalışanları üzerinde bir araştırma* (Tez No: 562383). [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ghosh, S., Muduli, A., & Pingle, S. (2021). Role of e-learning technology and culture on learning agility: An empirical evidence. *Human Systems Management*, 40, 235-248. <https://doi.org/10.3233/HSM-201028>
- Göksoy, S., & Argon, T. (2014). Okullarda öğretmenleri engelleyici ve destekleyici stres kaynakları. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 245-271.
- Göktürk, İ. (2020). *Bürokratik kültür ve kişilik*. İksad Yayınları.
- Gravett, L.S. & Caldwell, S.A. (2016). *Learning agility: The impact on recruitment and retention*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-59965-0>
- Gray, J. A., & Summers, R. (2016). Enabling school structures, trust, and collective efficacy in private international schools. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 11(3), 1-15. <https://doi.org/10.22230/ijepl.2016v11n3a651>
- Gurbetoğlu, A. & Tomakin, E. (2011). Sevilen ve sevilmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 261-276.
- Gül, İ., & Dikbaş, E. (2023). Eğitimcilerin lisansüstü eğitim almalarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 9(1), 40-55. <https://doi.org/10.47714/uebt.1141620>

- Gülözer, A., & Bangir-Alpan, G. (2023). Öğretmenlerin yaratıcı öğretim algıları ve sınıf içi uygulamaları. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(112), 7301-7315. <https://doi.org/10.29228/sssj.70498>
- Günsel, A., Çekmecelioğlu, H., & Yıldırım, B.N. (2017). Duygusal zekâ kavramı ve duygusal zekânın yönetsel ve dönüşümsel liderlik türleri ile ilişkisi: hizmet sektöründe bir uygulama. *KOSBED*, 33, 19-32.
- Gürün, E., Görmüş, M., Bulut, M., Durulmuş, M., Taçyıldız, A. & Doblan, İ. (2023). Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmanın öğretmenlik mesleğine etkileri. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(112), 7365-7373. <https://doi.org/10.29228/sssj.70634>
- Güvenci, F., & Çoruk, A. (2020). Mesleki eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 485-508. <https://doi.org/10.23863/kalem.2020.164>
- Hirschhorn, L. (1997). *Reworking authority: Leading and following in a postmodern organization*. MIT Press.
- Howard, D. (2017). *Learning agility in education: analysis of pre-service teacher's learning agility and teaching performance*. [Doctorate Dissertation, Tarleton State University].
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321. <https://doi.org/10.1177/00131610121969334>
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure: theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 432-478. <https://doi.org/10.1108/095782304105440171>
- Hoy, W. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.
- İlter, İ. (2019). *Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49, 263-292.
- İraz, R., & Altınışık, İ. (2016). Örgüt içi faktörlerin yenilik ve yaratıcılık performansına etkisi: hizmet sektöründe bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 11, 114-132.
- Jalil, H. A., Ismail, I. A., Ma'rof, A. M., Lim, C.L., Hassan, N., & Nawi, N. R. C. (2022). Predicting learners' agility and readiness for future learning ecosystem. *Education Sciences*, 12(10), 680-693. <https://doi.org/10.3390/educsci12100680>
- Kahraman, Ü. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetim tarzı, örgüt DNA'sı ve örgütsel değişimin okullardaki korku kültürüne etkisi* (Tez No: 545532). [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kalkan, F. (2015). *İlköğretim okullarında mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki* (Tez No: 388197). [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaplan, A. Ö., & Coşkun, Y.D. (2012). Proje tabanlı öğretim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerilerine yönelik bir eylem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 137-159.
- Karaca, D., & Başer, M.U. (2016). İlk ve orta okullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 73-92.

- Karaman, K., Yücel, C. & Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 49-74.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yönetimi*. Nobel.
- Kaya, D. & Konan, N. (2021). Okul yönetimi kararlarına katılım durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 49-62.
- Kaya, A. (2019). *Öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumuna ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 552332). [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, A. (2023). Teachers' learning agility as a predictor of their lifelong learning tendency. *Asian Journal of Instruction*, 11(Special Issue), 61-76.
- Kaya, A., & Argon, T. (2021). Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile ilgili görüşlerinin kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 249- 273.
- Keskin, H. (2023). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenlerinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(109), 6094- 6104. <https://doi.org/10.29228/sssj.68520>
- Kılıç, M. H. (2020). *Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Merkezefendi ve Pamukkale ilçe örneği)*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri* (Tez No. 286820). [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kıyılıoğlu, E. (2019). *Okullardaki iletişim ortamı ve örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi (YÖK Tez No: 553470), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Koçak, R. D., & Temiz, Ü. (2016). Destekleyici örgüt iklimi ve psikolojik sermayenin yenilikçilik eğilimine etkisi: Görgül bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 3330-3353. <https://doi.org/10.15869/itobiad.282867>
- Koşar, D., Er, E., & Kılınç, A.Ç. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 370-392. <https://doi.org/10.21764/mauefd.581698>
- Kösterlioğlu, M. A., & Demir, F. (2014). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen liderliğine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 247-256. <https://doi.org/10.9761/JASSS2271>
- Küçük, G. F. (2014). *İlkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli bir model önerisi* (Tez No: 361708). [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kürkçü, M., & Akın Kösterelioğlu, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları ve akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 347-358.
- la Velle, L. (2022). Teacher education emergent: adaptability, agility and optimism through the Covid-19 crisis. *Journal of Education for Teaching*, 48(4), 387–388. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2101824>

- Lee, H. & Choi, B. 2003. Knowledge management enablers, processes and organizational performance: An integrative view and empirical examination. *Journal of Management Information Systems*, 20(1), 179-228. <https://doi.org/10.1080/07421222.2003.11045756>
- 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/arec.2017/papers/28>
- Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management*, 39, 321-330. [https://doi.org/10.1002/1099-050X\(200024\)39:4<321::AID-HRM4>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1099-050X(200024)39:4<321::AID-HRM4>3.0.CO;2-1)
- Marjerison, R. K., Andrews, M. & Kuan, G. (2022). *Sustainability*, 14(8), 4531.
- Memiş, H., Karakaş, S., Çelteki, A. & Baysal, T. (2024). Ortaokullarda öğrenme kültürünün oluşturulmasında ve sürdürülmesinde okul yöneticilerinin rolleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 545-565.
- Menon, S. & Suresh, M. (2020). Factors influencing organizational agility in higher education. *Benchmarking: An International Journal*, 28(1), 307–332. <https://doi.org/10.1108/BIJ-04-2020-0151>
- Messmann, G. & Mulder, R. (2011). Innovative work behaviour in vocational colleges: understanding how and why innovations are developed. *Vocations and Learning*, 4, 63-84. <https://doi.org/10.1007/s12186-010-9049-y>
- Meuse, K. P. (2019). A meta-analysis of the relationship between learning agility and leader success. *Journal of Organizational Psychology*, 19(1), 25-34. <https://doi.org/10.33423/jop.v19i1.1088>
- Meuse, K. P. D. (2019). A meta analysis of the relationship between learning agility and leader success. *Journal of Organizational Psychology*, 19(1), 25-34. <https://doi.org/10.33423/jop.v19i1.1088>
- Mintzberg, H. (2014). *Örgütler ve yapıları* (A. Aypay, Çev. Ed.). Nobel.
- Mirza, M. & Redzuan, M. (2012). The relationship between teacher's organizational trust and organizational commitment in primary schools. *Life Science Journal*, 9(3), 1372-1376.
- Mitchell, R. M. (2018). Enabling school structure and transformational school leadership: Promoting increased organizational citizenship and Professional teacher behavior. *Leadership and Policy in Schools*, 18(4), 614-627. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1475577>
- Mongelli, L. & Rullani, F. (2017). Inequality and marginalization: Social innovation, social entrepreneurship and business model innovation. *Industry & Innovation*, 24(5), 446-467. <https://doi.org/10.1080/13662716.2017.1295365>
- Murphy, J. (2013). The architecture of school improvement. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 252-263. <https://doi.org/10.1108/09578231311311465>
- Okkalı, M. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisinin öğretmenler tarafından algılanması* (Tez No: 226429). [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öksüz, Y. & Yiğit, Ş. (2020). Öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık ile mesleki doyum düzeyleri ilişkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 38-49.

- Oldaç, Y. İ. (2018). *The relationship between distributed leadership, enabling school structure, teacher collaboration, academic optimism and student achievement: A school effectiveness model* (Tez No: 439102) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ömeroğlu, Ö. (2006). *Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Tez No: 205958). [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Önderöz, F. G. & Özdemir, S.M. (2022). Ters yüz öğrenme yönteminin ilkökul öğrencilerinin derse katılımlarına ve öğrenme sorumluluklarına katkısı üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 146-168. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1194547>
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. & Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: ÖPYEP örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23.
- Öner, N. & Işcan, Ö.F. (2022). Örgüt kültürü ile yenilik yönetimi arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(2), 53-66.
- Öngel, G. (2019). *Kolaylaştırıcı okul bürokrasisi kurma ve sürdürülebilirliği* (Tez No: 576207) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özan, M.B. & Özdemir, T.Y. (2013). İlköğretim kurumu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri: nitel bir çalışma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(3), 469-486.
- Özay, M. A. (2020). *Yenilikçi iş davranışının öncülleri üzerine bir araştırma* (Tez No: 646007). [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433.
- Özdoğru, M. (2021). Zihinsel engellilerin eğitiminde öğretmenlerin motivasyon durumları. *IJHE*, 7(15), 321-345.
- Özdoğru, M. (2022). Öğretmenler arasındaki iş birliği: mevcut durum, engeller ve çözüm önerileri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 125-147.
- Özmuş, M. (2018). Okul yönetiminde karar sürecine öğrenci, veli ve personelin katılması: paylaşımcı liderlik bakımından bir analiz. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 94-108.
- Özgül, N. (2018). *Teknoloji destekli öğretmen mesleki gelişimine yönelik öğretmen değerlendirmeleri ve önerileri* (Tez No: 530885). [Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özer, N. & Dönmez, B. (2013). Kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin yeniden değerlendirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(4), 57-68. <https://doi.org/10.14527/C3S4M4>
- Özgenel, M. & Yazıcı, Ş. (2021). Learning agility of school administrators: An empirical investigation. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 247-261. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.16>

- Özocak, A. (2021). *Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri önündeki engeller ve çözüm önerileri* (Tez No: 675716). [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özteber, A.G. (2021). Dönüşümcü liderlik ve yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkide iş becerikliliğinin aracı rolü: Tekstil ve kimya sektörlerinde bir araştırma. [Yüksek Lisans Tezi], İstinye Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, N. (2001). *Liselerde bürokratikleşme ve öğretmenlerin stres düzeyleri* (Tez No: 103843). [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, M. A. & Erdem, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 926-958. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.751859>
- Öztürk, Z. Y. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bu düzeylere etki eden etmenlerin incelenmesi (Tez No. 422968) [Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pan, B., & Song, Z., & Wang, Y. (2021). The relationship between preschool teachers's proactive personality and innovative behavior: The chain-mediated role of error management climate and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.734484>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Mesut Bütün-Selçuk Beşir Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Poyraz, H. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki (Sakarya ili Örneği)* (Tez No: 363456). [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Rashid, K., Hussain, M. M. & Nadeem, A. (2012). Leadership and innovation in a school culture: how can a leader bring about innovation in the school culture? *Journal of Elementary Education*, 21(1), 67-75.
- Richardson, C. & Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 45-54. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.004>
- Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2013). *Örgütsel davranış*. (14. Baskıdan Çeviri) (İ. Erdem, Çev. Ed.). Nobel.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations*. Free Press.
- Rushmer, R, Kelly D., Lough M., Wilkinson, J.E., & Davies H.T.O. (2004). Introducing the learning practice: Leadership, empowerment, protected time and reflective practice as core contextual conditions. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 10(3), 399-405. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2004.00466.x>
- Russell, R.F., College, H. & Stone, A.G. 2002. A review of servant leadership attributes: developing a practical model. *Leadership and Organization*, 23(3), 145-157. <https://doi.org/10.1108/01437730210424>
- Sadıç, T. (2019). *Lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik algıları, eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile araştırma yeterlilikleri arasındaki ilişki* (Tez No. 579998). [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Sağır, M., & Kökocak, S. (2023). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 8(2), 1-17.
- Selimoğlu, B. & Saylık, A. (2022). Öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ile mesleki işbirliğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 86-96. <https://doi.org/10.53586/susbid.1202550>
- Solak, B., & Polat, S. (2022). Ders katılım oranı yüksek sanal sınıflardaki öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen etmenler. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 6(4), 477-513.
- Şahin, G. (2016). *Öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü ile yaratıcı kişilik ve yaratıcı çevre ilişkilerinin incelenmesi* (Tez No: 440727). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 143-168.
- Şahin, F., & Yenel, K. (2021). Relationship between enabling school structure, teachers' social network intensions and professional learning community. *Research in Pedagogy*, 11(1), 17-30. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2101017S>
- Şahin, G. (2016). *Öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü ile yaratıcı kişilik ve yaratıcı çevre ilişkilerinin incelenmesi* (Tez No: 440727). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Salıhoğlu, M., & Yayla, A. (2023). Hizmet içi eğitimlerin öğretmen niteliğine olan etkisinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 134-153. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1118567>
- Saraç, M. (2019). *Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. [Tezsiz Yüksek Lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli].
- Sarıdaş, G., & Deniz, L. (2018). Çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine yönelik öğretmen görüşler. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(5), 11-41.
- Seferoğlu, S. S. (2000). Deneyimli öğretmenlerin mesleki gelişimdeki rolleri. *Eğitim ve Bilim*, 25(118), 9-17.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 83-95.
- Senge, P., McCabe, N.C., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2014). *Öğrenen okullar*. (2. bs., M. Çetin, Ed. ve Çev.). Ankara: Nobel.
- Sevim, F. Ö. M. ve Akın, U. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde lisansüstü eğitimin rolü: mezun olmak yeterli mi? *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 483-510.
- Shantz, D. (2005). Öğretmen eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım mı yoksa geleneksel bir anlayış mı? (Çev. E. Gökçe ve C. Demirhan). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 187-195.
- Sheppard, J. M., & Young, W. B. (2006). Agility literature review: Classifications, training, and testing. *Journal of Sports Sciences*, 24(9), 919-932. <https://doi.org/10.1080/02640410500457109>
- Sinden, J. E. (2002). *Enabling bureaucratic behaviors and structures in schools*. [Doctoral dissertation-The Ohio State University].

- Sinden, J. E., & Hoy, W., & Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462-478. <https://doi.org/10.1108/09578230410544071>
- Su, A. (2019). *Ortaöğretime geçiş sisteminde gerçekleştirilen reformun liselerdeki örgütsel güç kaynaklarında değişime ve yenilikçilik kültürüne etkisi* (Tez No: 564690). [Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sultan-Safa, B., & Arabacıoğlu, T. (2021). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin bireysel yenilikçilik özellikleri açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 369-386
- Sung, E. M., Choi, C. W., Kim, H. K., Oh, S. Y., & Jin, S. H. (2013). *A study on the development of youth competency index*. Seoul: National Youth Policy Institute.
- Swisher, V. (2013). Learning agility: The “X” factor in identifying and developing future leaders. *Industrial and Commercial Training*, 45(3), 139-142. <https://doi.org/10.1108/00197851311320540>
- Şimşek, Ö. F. (2000). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayınları
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth edition). United States: Pearson Education. doi.org/10.33417/tsh.666532
- Tahiroğlu, M. (2019). İlkokul öğrencileri nasıl bir öğretmen istiyor? *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(4), 1916-1936. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.19.12.1179>
- Tan, E., Çelik, M., Çeken, H., Çelik, N., Atlı, Ö., Enduruncan E. M. & Eşbak, E. (2023). Okul yöneticilerin yenilikçi davranış düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(5), 1641-1654.
- Taşan, E. (2013). *İlköğretim okullarında bürokratikleşme ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri* (Tez No: 342302). [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Teel, S. R. (2003). Relationships among perceived organizational support, teacher efficacy, and teacher performance. [Doctorate dissertation, Alliant International University, San Diego].
- Tepe, N. (2018). *Kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 608437) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tjosvold, D., & McNeely, L. T. (1988). Innovation through communication in an educational bureaucracy. *Communication Research*, 15(5), 568-581. <https://doi.org/10.1177/009365088015005004>
- Tingil, B. A., Mutlu, G. ve Pekkarakaş, E. (2024). 21. yüzyıl öğretmenlerinin bilgi ve yeterlik alanlarının belirlenmesi: bir Delphi çalışması. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 146-171.
- Töre, E. (2020). Değişim ve yenilik sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi: nitel bir çalışma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(22), 895-926. <https://doi.org/10.26466/opus.644725>
- Töremen, E. (2019). Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1761-1773. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22873>

- Töremen, F., & Karakuş, M. (2008). Okullarda işleri kolaylaştırma çabası: Okul yönetiminde kolaylaştırıcı liderlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 1-11.
- Trabzonluğlu, Z. (2024). Kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin mesleki eşitlik algısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 9(1), 1-25.
- Tura, B., & Akbaşlı, S. (2020). Öğretmen yenilikçiliğini etkileyen faktörler. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 7, 15-28.
- Tüysüz, H., & Çetin, M. (2021). Eğitim yöneticilerinin yenilikçi iş davranışları ile örgütsel destek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 50(232), 7-32. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.714042>
- Uhl-Bien, M., R. Marion, & B. McKelvey. 2007. Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *Leadership Quarterly*, 18, 298-318. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.04.002>
- Uzkurt, C. (2008). *Pazarlamada değer yaratma aracı olarak yenilik yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*. Beta Basım.
- Van Den Eede, G., Kenis, D., & Van De Walle, B. (2004). Combining flexibility and reliability for mainstream organizational learning. *Proceedings of the 5th European Conference on Knowledge Management*, 851-860.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Velioğlu, E., & Özdemir, A. (2023). Öğretmenlerin bilimsel araştırma yapabilme becerileri: karma yöntem araştırması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 58, 186-215.
- Watt, D. (2002). How innovation occurs in high schools within the network of innovative schools: The four pillars of innovation research project. In *The Conference Board of Canada* (pp. 2000-01).
- Watts, D. M. (2009). *Enabling school structure, mindfulness, and teacher empowerment: Test of a theory* [Doctoral dissertation, University of Alabama].
- Wei, J.H., Chuang, H.H., & Smith, T.J. (2022). The relationship between a school culture's openness to creative solutions and inquiry-based teaching practices. *Journal of Creative Behavior*, 56(3), 382-395.
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2001). *Managing the unexpected: Assuring high performance in an age of complexity*. Jossey-Bass.
- Worley, C. G., & Lawler, E. E. (2010). Agility and organization design: A diagnostic framework. *Organizational Dynamics*, 39(2), 194-204. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2010.01.006>
- Yargül, G., & Kazak, A. (2022). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel destek algısı. *Social Sciences Studies*, 69, 3900-3916. <https://doi.org/10.26449/sssj.2599>
- Yazıcı, S. & Uğurlu, C.T. (2021). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları ve denetim uygulamalarıyla mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 297-318.
- Yazıcı, Ş. (2020). *Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkiler örüntüsü* (Tez No. 640492) [Doktora tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Yazıcı, Ş., & Özgenel, M. (2020). Marmara öğrenme çevikliği ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of History School*, 44, 365-393. <https://doi.org/10.29228/joh.41492>
- Yeşilyurt, R., & Göksoy, S. (2023). Eğitim kurumlarında meslektaş öğrenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 7(1), 68-88.
- Yıldırım, S. (2024). Örgütsel sapma: literatür taraması ve eğitim örgütlerindeki yansımaları. *Alanyazın*, 5(1), 27-43.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, K., & Karadeniz, Ş. (2022). The development process of the researcher-teacher identity. *Educational Academic Research*, 46, 20-35. <https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2022.1030548>
- Yılmaz, A. İ. (2018). *Okullardaki bürokratik yapı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki* (Tez No: 527616) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, A. İ., & Beycioğlu, K. (2017). Okullardaki bürokratik yapıya ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-23.
- Yılmaz, İ. (2018). *Okullardaki bürokratik yapı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki*. Doktora Tezi (YÖK Tez No:527616). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 503-522.
- Yoz, E., & Kara, S.B.K. (2021). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yordayıcısı olarak okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları. *MSGÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(23), 349-370. <https://doi.org/10.26466/opus.667320>
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde liderlik* (Çeviri Ed. Şahin Çetin-Resul Baltacı). Nobel Yayıncılık.
- Yüner, B., & Özdemir, M. (2020). Okul yenilikçiliği ile öğretmen yaratıcılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 162-179. <https://doi.org/10.9779/pauefd.538207>
- Zennouche, M., Zhang, J., & Wang, B. W. (2014). Factors influencing innovation at individual, group and organisational levels: a content analysis. *International Journal of Information Systems and Change Management*, 7, 23-42.

EKLER

Ek-1: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

A- Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği

1: Kesinlikle Katılmıyorum 2: Katılmıyorum 3: Ortadayım 4: Katılıyorum 5: Kesinlikle Katılıyorum						
Sıra	Madde	1	2	3	4	5
1	Bu okuldaki yönetsel hiyerarşi yenilikleri engeller.	①	②	③	④	⑤
2	Yönetsel kurallar öğretmenleri cezalandırmak için kullanılır.	①	②	③	④	⑤
3	Okul müdürü otoritesini öğretmenlere zarar verici şekilde kullanır.	①	②	③	④	⑤
4	Bu okulda yönetsel kurallar mesleki kararların yerine geçer.	①	②	③	④	⑤
5	Yönetsel hiyerarşi öğrenci başarısını engeller.	①	②	③	④	⑤
6	Bu okulda bürokratik formaliteler bir problemdir.	①	②	③	④	⑤
7	Yönetsel kurallar engelleyici değil yardım edicidir.	①	②	③	④	⑤
8	Bu okuldaki yönetsel kurallar katı ve engelleyici değil çözüm üretmeye rehberlik edicidir.	①	②	③	④	⑤
9	Bu okuldaki yönetsel kurallar öğretmenler ve yöneticiler arasında güvenilir bir iletişim kurulmasını sağlar.	①	②	③	④	⑤
10	Bu okulun yönetsel hiyerarşisi öğretmenlerin işlerini yapmasına imkan verir.	①	②	③	④	⑤
11	Yönetsel hiyerarşi okulun misyonunun gerçekleştirilmesini kolaylaştırır.	①	②	③	④	⑤
12	Okuldaki yöneticiler otoritelerini öğretmenlerin işlerini iyi yapmaları için kullanırlar.	①	②	③	④	⑤

B- Yenilikçi Davranış Ölçeği

1: Hiç 2: Nadiren 3: Bazen 4: Genellikle 5: Her zaman						
Sıra	Madde	1	2	3	4	5
1	Rutin iş yüküne dâhil olmayan konulara da önem verirler.	①	②	③	④	⑤
2	Kurumdaki süreçlerin nasıl geliştirileceği hakkında kafa yoralar.	①	②	③	④	⑤
3	Problemler için orijinal çözümler üretirler.	①	②	③	④	⑤
4	İşlerini yaparken kullanabilecekleri yeni çalışma yöntemleri, teknikleri ve araçları için araştırma yaparlar.	①	②	③	④	⑤
5	Görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmek için yeni yaklaşımlar bulurlar/geliştirirler.	①	②	③	④	⑤
6	Kurumda etkili olan kişileri yenilikçi fikir geliştirme konusunda cesaretlendirirler.	①	②	③	④	⑤
7	Diğer çalışanları yenilikçi bir fikri desteklemeleri için cesaretlendirirler.	①	②	③	④	⑤
8	Sistematik bir şekilde yenilikçi fikirleri okulda uygulamaya çalışırlar.	①	②	③	④	⑤
9	Yeni fikirlerin uygulanmasına katkı sağlarlar.	①	②	③	④	⑤
10	Yeni şeyler geliştirmek için çaba sarf ederler.	①	②	③	④	⑤

C- Öğrenme Çevikliği Ölçeği

1: Kesinlikle Katılmıyorum 2: Katılmıyorum 3: Ortadayım						
4: Katılıyorum 5: Kesinlikle Katılıyorum						
Sıra	Madde	①	②	③	④	⑤
1	Farklı rollerdeki görevleri yerine getirebilirim.	①	②	③	④	⑤
2	Zorlandıkları görevlerde insanlara yardım ederim.	①	②	③	④	⑤
3	Önemli projelerde yer almakta istekli olurum.	①	②	③	④	⑤
4	Kişiler arası ilişki kurmakta başarılıyım.	①	②	③	④	⑤
5	Meslektaşlarımla yaptığımız ortak işlerde farkımı gösteririm.	①	②	③	④	⑤
6	Verilen görevleri meslektaşlarımdan daha kısa sürede yerine getiririm.	①	②	③	④	⑤
7	Problemler karşısında kendimi ve meslektaşlarımı motive ederim	①	②	③	④	⑤
8	Doğru kararları hızlı verebilirim.	①	②	③	④	⑤
9	Nasıl bir performans sergileyeceğimi bilirim.	①	②	③	④	⑤
10	Başarısız olduğum durumlarda harekete geçerim.	①	②	③	④	⑤
11	Hızlı öğrenirim.	①	②	③	④	⑤
12	Karmaşık şeyler ilgimi çeker.	①	②	③	④	⑤
13	Karmaşık problemleri rahatça çözerim.	①	②	③	④	⑤
14	Yeni bir şeyler öğrenmeye meraklıyım.	①	②	③	④	⑤
15	Farklı kavramlar arasında yeni bağlantılar kurabilirim.	①	②	③	④	⑤
16	Problemlerin kaynağını bulurum.	①	②	③	④	⑤
17	Olayların zıt ve paralel yönlerini bulurum.	①	②	③	④	⑤
18	Olaylara geniş bir bakış açısıyla bakarım.	①	②	③	④	⑤
19	Değişim karşısında rahatım.	①	②	③	④	⑤
20	Değişime kolaylıkla uyum sağlarım.	①	②	③	④	⑤
21	Değişimde aktif rol alırım.	①	②	③	④	⑤
22	Yeni şeyler denemeyi severim.	①	②	③	④	⑤
23	Eskimiş fikirlere yeni bakış açısı katarım.	①	②	③	④	⑤
24	Değişim esnasında esnek olurum.	①	②	③	④	⑤
25	Kendimi tanırım.	①	②	③	④	⑤
26	Becerilerimi, güçlü ve zayıf yönlerimi bilirim.	①	②	③	④	⑤
27	Deneyim edinmek için gayret gösteririm.	①	②	③	④	⑤
28	Zorluklarla baş başa kaldığımda duygularımı yönetebilirim.	①	②	③	④	⑤
29	Duygularımı değerlendirebilirim	①	②	③	④	⑤
30	Hatalarımdan ders alırım.	①	②	③	④	⑤

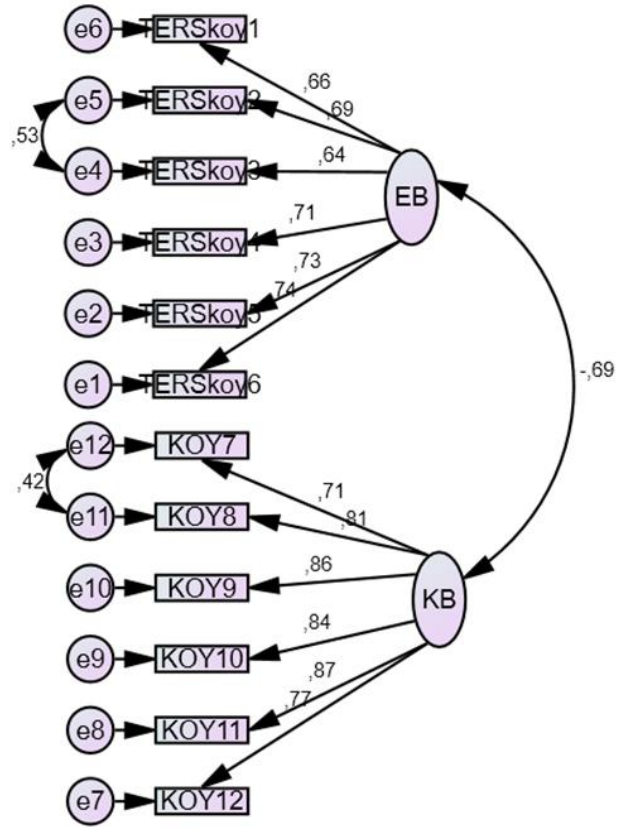
D- Görüşme Soruları

- Soru 1: Okulunuzdaki bürokratik yapının öğretmenlerin işlerini kolaylaştıran veya zorlaştıran yönleri nelerdir? Örnek vererek açıkla mısınız?
- Soru 2: Okul yönetimi açısından yenilikçi düşünce ve davranışlarınızı teşvik eden veya engelleyen unsurlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Soru 3: Okul yönetimi açısından öğrenme çevikliğinizi destekleyen veya engelleyen unsurlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Soru 4: Öğrenme çevikliğinizi güçlendirmek için kurumunuzdan beklentileriniz nelerdir?
- Soru 5: Yenilikçi düşünce ve davranışlarınızın teşvik edilmesi için kurumunuzdan beklentileriniz nelerdir?



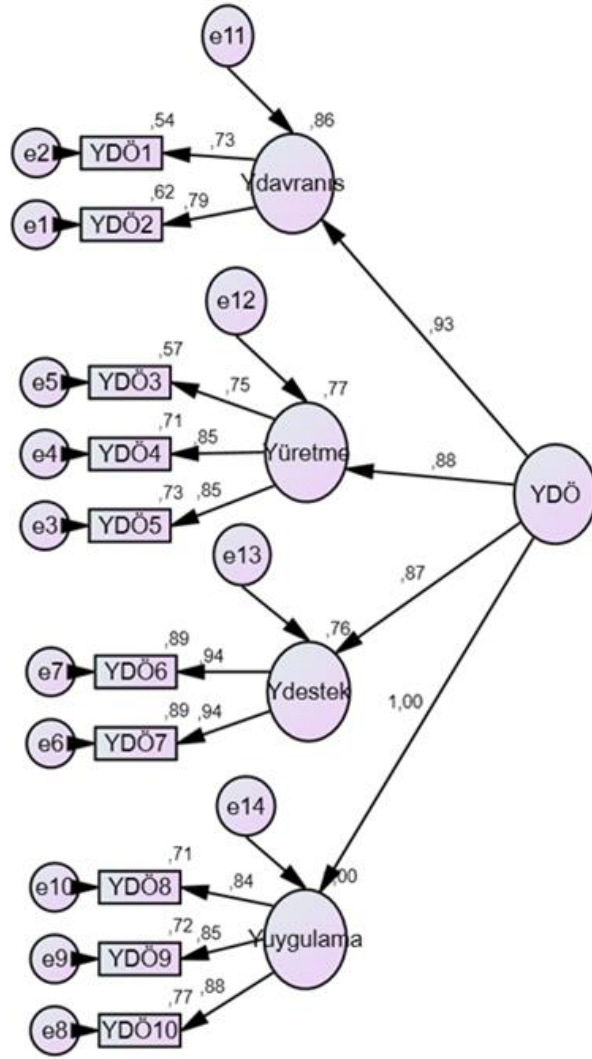
Ek 2. Araştırmada kullanılan ölçeklere ait DFA sonuçları

A-Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeğine Ait DFA Sonuçları



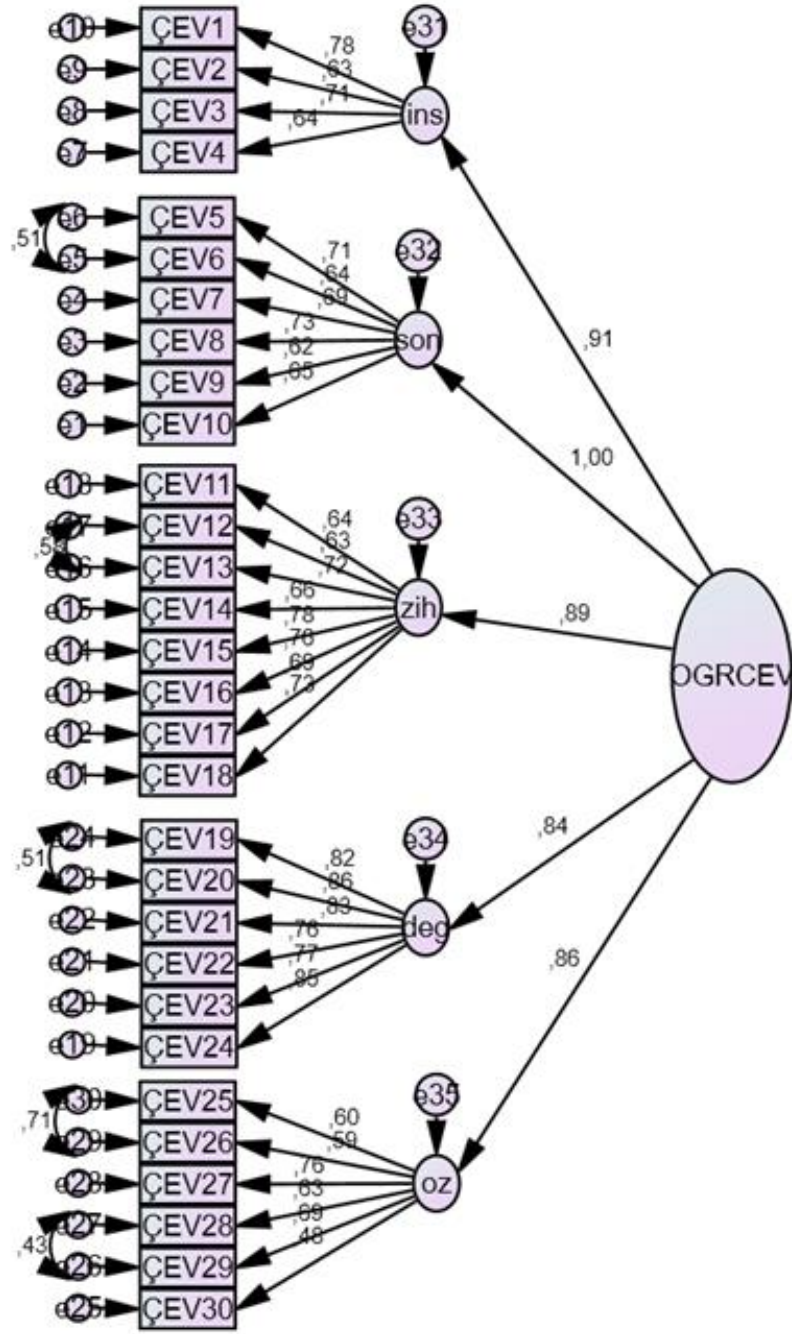
CMIN=164,952; DF=51 ; p=,000; CMIN/DF=3,234; RMSEA=,078; SRMR=,036

B- Yenilikçi Davranış Ölçeğine Ait DFA Sonuçları



CMIN=117,727; DF=31 ; p=.000; CMIN/DF=3,798; RMSEA=.088; SRMR=.033; CFI=.971

C-Öğrenme Çevikliği Ölçeğine Ait DFA Sonuçları



CMIN=1322,712; DF=395 ; p=,000; CMIN/DF=3,349; RMSEA=,080; SRMR=,058

Ek 3- Araştırma Etik İzni

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 10 Karar No: 16	Toplantı Tarihi: 06.09.2022
	Aşağıda bilgileri verilen çalışma ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu çalışma ile ilgili yapılacak, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Abdullah YURT Çalışma Konusu: Kolaylaştırıcı Okul Yapısının Öğretmenlerin Yenilikçi Davranışları ve Öğrenme Çevikliği Üzerindeki Etkisi	

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 11 Karar No:19	Toplantı Tarihi: 30.11.2023
	Aşağıda bilgileri verilen doktora tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu doktora tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Abdullah YURT Çalışma Konusu: Kolaylaştırıcı Okul Yapısının Öğretmenlerin Yenilikçi Davranışları ve Öğrenme Çevikliği Üzerindeki Etkisi	

Ek 4-Araştırma İzni



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-16605029-44-92346463
Konu : Anket Uygulama İzni

18/12/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 11.12.2023 tarihli ve 2300398065 sayılı yazısı.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Abdullah YURT, "Kolaylaştırıcı Okul Yapısının Öğretmenlerin Yenilikçi Davranışları ve Öğrenme Çevikliği Üzerindeki Etkisi" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlamış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2023/2024 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Emre ÇALIŞKAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18/12/2023
Hamit GENÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı V.

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hamit GENÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı V.

Ek:
1-Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezeftendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ab20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Şef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 481f-5c41-3a3e-9805-e765 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5- Veri Toplama Araçlarının Onaylı Suretleri

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “KOLAYLAŞTIRICI OKUL YAPISININ ÖĞRETMENLERİN YENİLİKÇİ DAVRANIŞLARI VE ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ” adıyla, Abdullah YURT tarafından 15.12.2023-30.05.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: “KOLAYLAŞTIRICI OKUL YAPISININ ÖĞRETMENLERİN YENİLİKÇİ DAVRANIŞLARI VE ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ” araştırmasıdır.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma x Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Denizli İli Merkezefendi ve Pamukkale İlçeleri

Araştırma Uygulaması: O Anket

xGörüşme

O Gözlem

O.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım **tamamıyla gönüllülük** esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden **kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir**. Cevaplar **tamamıyla gizli** tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :Abdullah YURT

İletişim Bilgileri :

Adres:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

...../...../.....

İsim-Soyisim



A- Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği

1: Kesinlikle Katılmıyorum 2: Katılmıyorum 3: Ortadayım 4: Katılıyorum 5: Kesinlikle Katılıyorum						
Sıra	Madde	①	②	③	④	⑤
1	Bu okuldaki yönetsel hiyerarşi yenilikleri engeller.	①	②	③	④	⑤
2	Yönetsel kurallar öğretmenleri cezalandırmak için kullanılır.	①	②	③	④	⑤
3	Okul müdürü otoritesini öğretmenlere zarar verici şekilde kullanır.	①	②	③	④	⑤
4	Bu okulda yönetsel kurallar mesleki kararların yerine geçer.	①	②	③	④	⑤
5	Yönetsel hiyerarşi öğrenci başarısını engeller.	①	②	③	④	⑤
6	Bu okulda bürokratik formaliteler bir problemdir.	①	②	③	④	⑤
7	Yönetsel kurallar engelleyici değil yardım edicidir.	①	②	③	④	⑤
8	Bu okuldaki yönetsel kurallar katı ve engelleyici değil çözüm üretmeye rehberlik edicidir.	①	②	③	④	⑤
9	Bu okuldaki yönetsel kurallar öğretmenler ve yöneticiler arasında güvenilir bir iletişim kurulmasını sağlar.	①	②	③	④	⑤
10	Bu okulun yönetsel hiyerarşisi öğretmenlerin işlerini yapmasına imkan verir.	①	②	③	④	⑤
11	Yönetsel hiyerarşi okulun misyonunun gerçekleştirilmesini kolaylaştırır.	①	②	③	④	⑤
12	Okuldaki yöneticiler otoritelerini öğretmenlerin işlerini iyi yapmaları için kullanırlar.	①	②	③	④	⑤

1: Hiç 2: Nadiren 3: Bazen 4: Genellikle 5: Her zaman						
Sıra	Madde	①	②	③	④	⑤
1	Rutin iş yüküne dâhil olmayan konulara da önem verirler.	①	②	③	④	⑤
2	Kurumdaki süreçlerin nasıl geliştirileceği hakkında kafa yoralar.	①	②	③	④	⑤
3	Problemler için orijinal çözümler üretirler.	①	②	③	④	⑤
4	İşlerini yaparken kullanabilecekleri yeni <i>çalışma yöntemleri, teknikleri ve araçları</i> için araştırma yaparlar.	①	②	③	④	⑤
5	Görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmek için yeni yaklaşımlar bulurlar/geliştirirler.	①	②	③	④	⑤
6	Kurumda etkili olan kişileri yenilikçi fikir geliştirme konusunda cesaretlendirirler.	①	②	③	④	⑤
7	Diğer çalışanları yenilikçi bir fikri desteklemeleri için cesaretlendirirler.	①	②	③	④	⑤
8	Sistematik bir şekilde yenilikçi fikirleri okulda uygulamaya çalışırlar.	①	②	③	④	⑤
9	Yeni fikirlerin uygulanmasına katkı sağlarlar.	①	②	③	④	⑤
10	Yeni şeyler geliştirmek için çaba sarf ederler.	①	②	③	④	⑤

1: Kesinlikle Katılmıyorum 2: Katılmıyorum 3: Ortadayım						
4: Katılıyorum 5: Kesinlikle Katılıyorum						
Sıra	Madde	①	②	③	④	⑤
1	Farklı rollerdeki görevleri yerine getirebilirim.	①	②	③	④	⑤
2	Zorlandıkları görevlerde insanlara yardım ederim.	①	②	③	④	⑤
3	Önemli projelerde yer almakta istekli olurum.	①	②	③	④	⑤
4	Kişiler arası ilişki kurmakta başarılıyım.	①	②	③	④	⑤
5	Meslektaşlarımla yaptığımız ortak işlerde farkımı gösteririm.	①	②	③	④	⑤
6	Verilen görevleri meslektaşlarımdan daha kısa sürede yerine getiririm.	①	②	③	④	⑤
7	Problemler karşısında kendimi ve meslektaşlarımı motive ederim	①	②	③	④	⑤
8	Doğru kararları hızlı verebilirim.	①	②	③	④	⑤
9	Nasıl bir performans sergileyeceğimi bilirim.	①	②	③	④	⑤
10	Başarısız olduğum durumlarda harekete geçerim.	①	②	③	④	⑤
11	Hızlı öğrenirim.	①	②	③	④	⑤
12	Karmaşık şeyler ilgimi çeker.	①	②	③	④	⑤
13	Karmaşık problemleri rahatça çözerim.	①	②	③	④	⑤
14	Yeni bir şeyler öğrenmeye meraklıyım.	①	②	③	④	⑤
15	Farklı kavramlar arasında yeni bağlantılar kurabilirim.	①	②	③	④	⑤
16	Problemlerin kaynağını bulurum.	①	②	③	④	⑤
17	Olayların zıt ve paralel yönlerini bulurum.	①	②	③	④	⑤
18	Olaylara geniş bir bakış açısıyla bakarım.	①	②	③	④	⑤
19	Değişim karşısında rahatım.	①	②	③	④	⑤
20	Değişime kolaylıkla uyum sağlarım.	①	②	③	④	⑤
21	Değişimde aktif rol alırım.	①	②	③	④	⑤
22	Yeni şeyler denemeyi severim.	①	②	③	④	⑤
23	Eskimiş fikirlere yeni bakış açısı katarım.	①	②	③	④	⑤
24	Değişim esnasında esnek olurum.	①	②	③	④	⑤
25	Kendimi tanırım.	①	②	③	④	⑤
26	Becerilerimi, güçlü ve zayıf yönlerimi bilirim.	①	②	③	④	⑤
27	Deneyim edinmek için gayret gösteririm.	①	②	③	④	⑤
28	Zorluklarla baş başa kaldığımda duygularımı yönetebilirim.	①	②	③	④	⑤
29	Duygularımı değerlendirebilirim	①	②	③	④	⑤
30	Hatalarımdan ders alırım.	①	②	③	④	⑤

Öğretmenlerin Yenilikçi Davranışları ve Öğrenme Çevikliği
Öğretmen Görüşme Formu

Sayın Katılımcı,

Bu görüşme mevcut okul yapısında öğretmenlerin yenilikçi davranışları ve öğrenme çevikliği konusunda siz kıymetli öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen araştırmaya veri toplamak için yapılmaktadır. Görüşme yaklaşık 30-40 dakika sürecektir.

Toplanan veriler, birleştirilerek sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak olup hiçbir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır. Yapılan görüşme izninizle kayıt altına alınacaktır. Araştırmaya sağlayacağınız katkı, destek ve ayırdığınız vakit için teşekkür ederim.

Doktora Öğrencisi Abdullah Yurt
e-posta:

KİŞİSEL VE MESLEKİ BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
2. Yaşınız :
3. Mesleki Kıdeminiz : yıl
4. Eğitim Durumunuz :
5. Çalıştığınız Kademe :

GÖRÜŞME SORULARI

1. Okulunuzdaki bürokratik yapının öğretmenlerin işlerini kolaylaştıran veya zorlaştıran yönleri nelerdir? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?
2. Okul yönetimi açısından yenilikçi düşünce ve davranışlarınızı teşvik eden veya engelleyen unsurlara ilişkin görüş ve deneyimleriniz nelerdir?
3. Okul yönetimi açısından öğrenme çevikliğinizi destekleyen veya engelleyen unsurlara ilişkin görüş ve deneyimleriniz nelerdir?
4. Öğrenme çevikliğinizi güçlendirmek için kurumunuzdan beklentileriniz nelerdir?
5. Yenilikçi düşünce ve davranışlarınızın teşvik edilmesi için kurumunuzdan beklentileriniz nelerdir?

ÖZ GEÇMİŞ

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ana bilim dalında lisans eğitimini, Ahmet Yesevi Üniversitesi'nde ise yüksek lisansını Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında tamamlamıştır. Çeşitli kamu kurumlarında öğretmen ve yönetici olarak farklı görevlerde bulunmuştur.

