

T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ  
İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hande Berat GÜNEY HAVUZ

İstanbul  
Temmuz -2024

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ İLE SINIF**  
**YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hande Berat GÜNEY HAVUZ**

**Tez Danışmanı**  
**Dr. Öğr. Üyesi Ayşe IŞIK ÖNER**

**İstanbul**  
**Temmuz -2024**

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Ayşe IŞIK ÖNER

Üye Prof. Dr. Hakan AKÇAY

Üye Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Erhan İÇENER  
Enstitü Müdürü

## **BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ**

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Çevikliği ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Hande Berat GÜNEY HAVUZ

## ÖN SÖZ

Lisans eğitimimde, ardından meslek hayatına başladığımda ve son olarak da akademisyenliğe ilk adım attığımdan bu yana beni destekleyen ve rehberliğini esirgemeyen kıymetli danışman hocam *Dr. Öğr. Üyesi Ayşe IŞIK ÖNER'e*,

İyi bir akademisyen olarak yetişmem için bana her daim destek ve örnek olan biricik ablam *Öğr. Gör. Merve GÜNEY COŞKUN'a*,

Eğitim hayatım boyunca sorumluluklarımı hafifleterek bana anlayış ve hassasiyet gösteren sevgili anneciğim *Feyza GÜNEY'e*,

Bu sürece başlamamda beni cesaretlendiren ve sevgisiyle destekleyen, yolumu aydınlatan kıymetli babacığım *Murat GÜNEY'e*,

En büyük mutluluk kaynağım biricik kardeşim *Sare GÜNEY'e*

Sevgisi ve inancıyla başarıyı mümkün kılan, yanımda olan ve her daim beni destekleyen değerli eşim *Bedirhan HAVUZ'a*,

Son olarak bu yolculukta parlayan gözleri ve içten sevgileriyle beni motive eden sevgili *2-A sınıfı öğrencilerime*,

*Varlıkları ve koşulsuz destekleri için teşekkür ederim!*

**Hande Berat GÜNEY HAVUZ**

**İstanbul-2024**

**ÖZET**  
**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ İLE SINIF**  
**YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**Hande Berat GÜNEY HAVUZ**

Yüksek Lisans, Sınıf Öğretmenliği

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ayşe IŞIK ÖNER

Temmuz, 2024 -93 Sayfa

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğrenme çevikliği ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini İstanbul'un Başakşehir, Bağcılar ve Küçükçekmece ilçelerindeki resmi ve özel ilkokullarda görev yapan 168'i (%60,2) kadın ve 111'i (%39,8) erkek olmak üzere toplam 279 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplamak için Demografik Bilgi Formu, Marmara Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS programı aracılığıyla yapılmış; normallik dağılımı Kolmogrov-Smirnov testiyle, doğrusal ilişkiler ise Spearman korelasyon katsayısı ile değerlendirilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalar için Mann-Whitney U Testi ve üç veya daha fazla grup için Kruskal-Wallis varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin öğrenme çevikliği ve sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet, yaş grupları, kurum türleri ve unvan gruplarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Kadın sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaş grupları arasında da anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Özel kurumlarda çalışan sınıf öğretmenlerinin kamu kurumlarında çalışan meslektaşlarına göre hem öğrenme çevikliği hem de sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Uzman sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme çevikliği ölçeği ile sınıf yönetimi becerileri ölçeği arasında, hem toplam puanlar hem de tüm alt boyutlar açısından pozitif bir korelasyon bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf Öğretmenliği, Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimi Becerisi, Öğrenme Çevikliği.

**ABSTRACT**

**INVESTIGATION OF RELATIONSHIP BETWEEN  
CLASSROOM TEACHERS' LEARNING AGILITY AND  
CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS**

**HANDE BERAT GÜNEY HAVUZ**

Master, Primary Education

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Ayşe IŞIK ÖNER

July, 2024- 93 Pages

The aim of this research is to examine the relationship between primary school teachers' learning agility and classroom management skills. The study sample consists of 279 primary school teachers, including 168 (60.2%) women and 111 (39.8%) men, working in public and private primary schools in the Başakşehir, Bağcılar, and Küçükçekmece districts of Istanbul. The data collection tools used were the Demographic Information Form, the Marmara Learning Agility Scale, and the Classroom Management Skills Scale. Data analysis was conducted using the SPSS program; normality distribution was examined with the Kolmogorov-Smirnov test, and linear relationships were evaluated using the Spearman correlation coefficient. Comparisons between groups were made using the Mann-Whitney U Test, and the Kruskal-Wallis variance analysis was applied for three or more groups. The results indicated that there are significant differences in learning agility and classroom management skills of primary school teachers based on gender, age groups, types of institutions, and professional titles. It was determined that female primary school teachers have higher classroom management skills compared to male teachers. Significant differences were also observed among age groups. Primary school teachers working in private institutions were found to have higher learning agility and classroom management skills compared to those working in public institutions. Specialist primary school teachers were identified as having higher levels of classroom management skills. The Learning Agility Scale and Classroom Management Skills Scale show a positive correlation in both total scores and across all subscales.

**Keywords:** Primary School Teaching, Primary School Classroom Management Skill, Learning Agility

# İÇİNDEKİLER

<b>TEZ ONAYI</b> .....	<b>i</b>
<b>BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.2. Amaç .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar .....	8
1.5. Sınırlılıklar .....	8
1.6. Tanımlar .....	8
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>9</b>
<b>LİTERATÜR TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>9</b>
2.1. Öğrenme Çevikliği Kavramı .....	9
2.1.1. Öğrenme Çevikliğinin Boyutları.....	11
2.1.1.1. Zihinsel Çeviklik .....	12
2.1.1.2. İnsan İlişkilerinde Çeviklik .....	13
2.1.1.3. Değişim Çevikliği.....	14
2.1.1.4. Sonuçlara Odaklanma Çevikliği .....	14
2.2. Sınıf Yönetimi Kavramı .....	15
2.2.1. Sınıf Yönetimi Becerileri.....	20
2.2.2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler.....	21
2.2.2.1. Sınıfın Fiziksel Düzeni .....	21
2.2.2.2. Öğrenme ve Öğretme Süreci .....	24
2.2.2.3. İletişim .....	25

2.2.2.4. Davranış.....	26
2.2.2.5. Motivasyon .....	27
2.3. Öğrenme Çevikliği ile İlgili Araştırmalar .....	28
2.4. Sınıf Yönetimi ile İlgili Araştırmalar .....	31
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>34</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>34</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	34
3.2. Çalışma Grubu .....	34
3.3. Veri Toplama Araçları .....	36
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	36
3.3.2. Marmara Öğrenme Çevikliği Ölçeği.....	36
3.3.3. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği .....	37
3.4. Verilerin Analizi .....	37
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>39</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>39</b>
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Çevikliği Bulguları.....	39
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Bulguları.....	39
4.3. Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öğrenme Çevikliği Bulguları .....	40
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>50</b>
<b>TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME .....</b>	<b>50</b>
5.1. Tartışma ve Genel Değerlendirme .....	50
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	50
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	56
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	65
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>69</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>77</b>
EK-1. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurul İzni .....	77
EK-2. Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni.....	78
EK-3. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu.....	79
EK-4. Demografik Bilgi Formu .....	80
EK-5. Öğrenme Çevikliği Ölçeği.....	81
EK-6. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği.....	82
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>84</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri .....	34
Tablo 3.2: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bilgileri.....	35
Tablo 4.1: Sınıf Öğretmenlerinin Marmara Öğrenme Çevikliği Ölçeği Sonuçları..	39
Tablo 4.2: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Sonuçları .....	39
Tablo 4.3: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Çevikliklerinin ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyetlere Göre İncelenmesi Üzerine Yapılan Mann-Whitney U Test Sonuçları.....	40
Tablo 4.4: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Çevikliklerinin ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi Üzerine Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	41
Tablo 4.5: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Çevikliklerinin ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Medeni Hallerine Göre İncelenmesi Üzerine Yapılan Mann-Whitney U Test Sonuçları.....	44
Tablo 4.6: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Çevikliklerinin ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre İncelenmesi Üzerine Yapılan Mann-Whitney U Test Sonuçları .....	44
Tablo 4.10: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Çevikliklerinin ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Kıdemlerine Göre İncelenmesi Üzerine Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	46
Tablo 4.11: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Çevikliklerinin ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mesleki Unvanlarına Göre İncelenmesi Üzerine Yapılan Mann-Whitney U Test Sonuçları .....	47
Tablo 4.12: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Çevikliği ve Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki ilişkisinin incelenmesi Üzerine Yapılan Korelasyon Analiz Sonuçları .....	49

## KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SPSS	: (Statistic Packets For Social Sciencences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
Akt	: Aktaran
ev	: Çeviren
Ed	: Editör
sf	: Sayfa
vd	: Ve Diğerleri



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği, sosyal ve duygusal aynı zamanda mesleki yeterliğe ihtiyaç doğuran kolay olmayan bir meslektir (Ma, Wang ve Cheng, 2020). Öğrencilere sunulan eğitim-öğretimin kaliteli olması lazımdır. Öğretmenlerin eğitiminin de kaliteli olması bu durumda önemlidir, nitelikli öğretmenlerimiz çoğaldıkça öğrenci başarısı da artmaktadır (Ambussaidi ve Yang, 2019; Bakar, 2018;). Öğretmen kalitesinin öğrenci başarısıyla ilişkili olduğunun sonucuna ulaşan birçok çalışma vardır (Timperley vd., 2007; Zuzovsky, 2009 Abazaoğlu ve Taşar, 2016). Değişen ve gelişen dünyamızın koşullarına ayak uydurmakta zorlanmayacak yetkin, donanımlı ve öğrenmeye istekli performansı yüksek olan öğretmenlere ihtiyacı vardır. Öğrenme isteği yüksek olan bireyler öğrenme hedefleri için daha rahat risk alır, karşılıklarına çıkan zorlukları öğrenme imkânı olarak görür, belli olmayan durumları, deneyimleri imkana çevirebilen ve üstün beceri gösterebilen bireylerdir (Hunter ve Schmidt, 1996; Dries ve Pepermans, 2012; McCauley vd., 2014). Araştırmalar bireylerin tecrübelerinden ve birbirlerinden ayrı yollarla faydalandıkları aynı zamanda ayrı yollarla öğrenebildiklerini ortaya koymaktadır (McCall, Lombardo ve Morrison, 1988). Tecrübelerinden farklı yollarla öğrenebilen kişilerin öğrenme çevikliğinin saptanması için birçok çalışma yapıldığı görülmektedir (Bedford, 2011; Canaslan ve Güçlü, 2020; DeMeuse vd., 2011; DeMeuse ve Feng, 2015; Gravett ve Caldwell, 2016; Kaya, 2019; Lombardo ve Eichinger, 2000; Mitchinson ve Morris, 2012; Yazıcı ve Özgenel, 2020). Öğrenme çevikliği konusundaki tüm modeller, değişime açık ve istekli olan, zorluklarla kolayca başa çıkabilen, insan ilişkilerinde güçlü, deneyim kazanmaya istekli ve yeni durumlara uyum sağlayabilen, öz farkındalığı, potansiyeli ve performansı yüksek bireyleri belirlemeyi amaçlamaktadır (Yazıcı ve Özgenel, 2020). Öğrenme çevikliği kişilerin henüz ortaya çıkmamış olan başarılarını tahmin etmemizi sağlayan en mühim öğedir (Gravett ve Cadwell, 2016; De Meuse, 2017).

Öğrenme çevikliği kavramına ait yapılan araştırmalar incelendiğinde bireyin kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi, süratli, geri dönüşlerin de içinde olduğu kabul gören zihinsel çeviklik, sosyal çeviklik, değişim çevikliği ve sonuç çevikliği olmak üzere 4 boyutunun bulunduğu ileri sürülmektedir (Allen, 2016; DeMeuse vd., 2010; DeRue ve diğerleri, 2012; Gravett ve Caldwell, 2016; Lombardo ve Eichinger, 2000).

Lombardo ve Eichinger (2000)'e göre *zihinsel çeviklik* becerisi olan kişiler, karşısına çıkan durumları daha önce hiç kullanmadığı bir görüş açısıyla inceleyebilir. Ayrıca karışık olan belirli olmayan durumlar ile karşılaştığında ya da düşündüklerini diğer bireylere karşı anlatabilme durumlarında rahat olan bireyler olarak tanımlanabilir. *Sosyal çeviklik*, kendisini güçlü ve güçsüz yanlarını iyi tanıyan, yaşadıklarından çıkarım yaparak öğrenebilen, karşısına çıkan bireylere karşı yapıcı tavırlar sergileyen ve değişim kavramına karşı soğukkanlı ve rahat olan bireyler olarak tanımlanır. *Değişim çevikliği*, merak duygusunu içinde bulunduran, yeni fikirler üretmeyi seven, denemeyi seven ve elinden iş gelen durumları ilerletme etkinliklerinde yer alan bireyler olarak tanımlanır. *Sonuç yaratma çevikliği*, zorlu durumların içindeyken sonuçlara ulaşabilen, karşısına çıkan diğer bireylere normal olmayacak şekilde üstün beceri göstermeleri için esinlendiren ve onlara karşı güven veren türden bir varoluş gösteren insanları tanımlar (Lombardo ve Eichinger, 2000).

Öğrenme çevikliği, yeni oluşan bir kavram olsa bile, iş başarısı/performansı ile ilişkili olduğu araştırmalarda sunulmaktadır (Allen, 2016; Bedford, 2011; Connolly, 2001; De Meuse vd., 2012; Gravett ve Caldwell, 2016; Howard, 2017; Kaiser ve Craig, 2011; Lombardo ve Eichinger, 2000). Yöneticilerin ve personellerin başarısını artırmayı hedefleyen araştırmacılar tarafından ileriye taşınmış öğrenme çevikliği kavramı ilk olarak Lombardo ve Eichinger tarafından 2000 yılında “Yüksek Öğrenenler Olarak Yüksek Potansiyelliler” (High Potentials As High learners) başlıklı makalelerinde kullanılmıştır. Araştırmalarında işi en iyi şekilde tamamlayacağını hissettiren ve performansı ileride olan personellerin çoğunun öğrenme çevikliği yüksek kişiler olduğu sonucuna varılmıştır (Lombardo ve Eichinger, 2000). Öğrenme çevikliği kavramı isteklilik ve gelişme kapasitesi olarak açıklanır aynı zamanda yüksek düzeyde performansı olan kişiler olarak açıklanmasında birçok araştırmacı da katkı sağlamıştır. Öğrenme çevikliğinin toplum tarafından benimsenen bireylerin dışında olan, ayrılmış, daha etkili ve başlangıçta mantığımıza uygun gelmeyen düşünceleri geliştirmeyi hedeflediği ifade edilmektedir. (Lepine vd, 2000).

Eğitim kalitesi ve gelecekteki nitelikli eğitimin sağlanması, sınıf öğretmenlerinin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Sınıf öğretmenin rolü, çocuğun eğitiminin ve yaşamının birçok alanında başarısını belirleyen önemli bir faktördür (Kalyoncu, 2013). Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin niteliklerinin iyileştirilmesi, eğitim sisteminin kalitesinin artırılması için hayati öneme sahiptir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin

öğrenme çevikliğinin belirlenmesi önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin hem ders programlarını başarılı bir şekilde uygulamaları hem de sınıf içinde kurdukları iletişimin gizli etkisi önemli faktörler arasındadır. Bu konuda yapılan araştırmalar, eğitimin ilk basamaklarında kazanılan bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların, bireylerin sonraki yaşamlarını büyük ölçüde etkilediğini vurgulamaktadır (Pehlivan, 2008).

Sınıf öğretmeni, çocuğun gelişimiyle birlikte toplumun geleceği açısından da büyük öneme sahiptir (Kumral, 2010). Bu önemli rolü yerine getirebilmek için sınıf öğretmenin uygun öğrenme ortamları oluşturması, materyalleri hazırlaması ve temin etmesinin yanı sıra, öğrencilere ulaşmak için çeşitli stratejiler, yöntemler ve teknikler geliştirmesi ve kullanması gerekmektedir (Şişman, 2000; Yılmaz, 2006; Ekiz ve Yiğit, 2011). Bir öğretmenin sahip olduğu yetenekler, öğrencinin istenilen öğrenme sonuçlarını elde etme konusundaki güvenini etkileyecektir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 1998). Öğretmenlerin kendi öğretim yeteneklerine olan inançları, etkili bir öğretim sürecinin temelini oluşturur ve eğitim kalitesini belirleyebilir (Goddard, Hoy, Woolfolk-Hoy, 2004). Bu bağlamda, öğretmen olan bireylerin kendilerinin öğretim yeteneklerine olan inançları, eğitim sürecinin niteliğini şekillendirir ve başarılı bir öğretim sürecinin kilit bir bileşeni haline gelir (Lee, Cawthon ve Dawson, 2012).

Sınıf yönetimi, sınıf içinde bulunan öğrencilerin eğitim hedeflerini tesirli bir şekilde gerçekleştirebilecekleri sınıf ortamının düzenlenmesine sebep olan prensipler ve tekniklerin tamamıdır (Aydın, 2013). Eğitim hedeflerine ulaşmak için planlama, düzenleme, uygulama ve değerlendirme gibi çeşitli prensipler, kavramlar, teoriler, modeller ve tekniklerden sistemli olarak faydalanılarak gerçekleştirilen faaliyetlerin tamamının karşılığı sınıf yönetimi olarak açıklanır (Başar, 1999). Çelik (2003) ise sınıf yönetimini; elverişli bir sınıf atmosferinin sağlanması, sınıf içi kuralların tespit edilmesi, zaman yönetiminin ve öğretim sürecinin idaresinin yanı sıra öğrenci tutum ve tavırlarının değerlendirilebilmesi için tesirli ve etkin bir öğretim modelinin oluşturulması süreci olarak tanımlamaktadır. Öğrenci ve öğretmenin insan kaynağı olarak yanı sıra, sınıfta kullanılan her türlü araç-gereç ve sınıf ortamının, eğitim-öğretim sürecinde hedeflenen amaçlara doğru ve planlı bir biçimde yönlendirilmesi gerekmektedir (Celep, 2000).

Sınıfın önderliğini yaparken sınıf öğretmenin kendine has yönetim yeteneklerine sahip olması gerekmektedir. Bu yetenekleri sınıf yönetme becerileri olarak literatürde isimlendirilir. Sınıfı yönetebilme becerileri eğitim-öğretim sürecini faydalı

ilerletebilmekte önemli rol oynamaktadır. Sınıf yönetebilmenin öğrenmeye olan önemli etkisine yönelik önemli kanıtlar sunulmuştur (Moore, 2008; Stronge vd., 2011; Moghtadaie ve Hoveida, 2015). Öğrencilerin öğrenme isteklerinin desteklenmesi, öğretmenin sınıf içinde vakit planlaması hazırlayabilmesi, öğrenciler ile öğretmen ikilisinde iletişimi sağlayabilmesi öğretmene ait olması gereken sınıf yönetimi becerilerine dahildir (Akın ve Koçak, 2007). Öğrencilerin, sınıf içinde olan ders başarılarının artmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin etkisi olduğu düşünülmektedir (Marzano ve Marzano, 2003). Bir öğretmenin sınıf yönetimi becerileri, ders için uygun bir ortam sağlamayı, sınıfın fiziksel düzenini eğlenceli hale getirecek şekilde ayarlamayı, dersin akışını yönetmeyi ve sınıfta pozitif bir atmosfer oluşturmayı kapsar (Akın ve Koçak, 2007).

Sınıf yönetimi becerilerini etkileyen beş faktör vardır: sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon (Ergen ve Elma, 2020) Bu sınıf yönetimi becerileri sadece sınıf ortamı ile sınırlı kalmamaktadır, ders içi ve ders dışı etkinliklerin oluşması sebebiyle öğretmenlerin sorumluluğunu arttırmaktadır. (Arslan, 2017). *Sınıfın fiziksel düzeni*, sınıfın temel fiziksel özellikleri ısı, ışık, aydınlatma, ses, renk, temizlik ve estetik düzendir. Bu nitelikler sınıf yönetimini doğrudan etkilemektedir. Fiziksel özelliklere uygun düzenlenmiş, sağlıklı ortam oluşturulan bir sınıfta öğrenciler kendilerini daha rahat hissederler, motive olur ve rahat öğrenirler. *Öğrenme ve öğretme süreci*, Öğrenme ve öğretme sürecinde, öğrencilerin genel olarak hazır bulunma durumları, belirlenen hedeflere ulaşmak için planlı ders anlatımı ve uygun kaynakların seçilmesiyle sağlanır. Zaman yönetimi, belirli bir hedefe ulaşmak için ayrılan zamanın planlanması ve düzenlenmesi anlamına gelir. Zamanı etkili bir şekilde yönetmek için temel amaç, mevcut zaman dilimini detaylı bir şekilde planlamaktır. Başarılı bir zaman yönetimi, oluşturulan plana bağlı kalmaktan geçer. *İletişim*, öğretim için vazgeçilmez bir etkidir. Başarılı bir eğitim-öğretim süreci, etkili iletişimle gerçekleşir. Öğrenci ile sağlıklı bir iletişim kurmanın sonucunda istenen değişikliği yaratabilmenin sonucu öğrenme gerçekleşmektedir. Başarılı bir öğrenme gerçekleşmiyorsa, etkileşimde bir problem olduğunu gösterir. Eğitim ve iletişim birbirlerini tamamlayan iki kavramdır (Çelik, 2019). *Davranış yönetimi*, sınıfta olumsuz davranışları olan öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde değiştirmeyi, uygun davranışları öğretmeyi ve bireylerin tavırlarını kontrol edebilmesini öğretmeyi amaçlar. Dersin işleyişine mâni olan davranışlar istenmeyen

hal ve hareketler olarak adlandırılır. Bu davranışları engellemek için öğretmenlerin kurallar karşısında açık ve net olmaları, çocukların istenen davranışı anlamalarını sağlaması önemlidir. Uyarılar ve göz teması yeterli olmadığında, istenen davranışı göstermek ya da dile getirmek bir çözüm olabilir. *Motivasyon*, öğrenciyi derse yönlendirmek ve ders içi aktifliğini artırmak için eğitimde yapılan bir çabadır (Akbaba, 2006). Öğrenciyi ders içinde toplayabilmek için dikkat çekici etkinlikler düzenlenmesi ve öğrenen bireylerin pozitif tavırlarının pekiştirilmesidir. Etkili bir öğrenme oluşabilmesi için gerekli olan önemli adımlardan biri motivasyonu arttırmaktır (Vatansever, 2015).

Türkiye'de öğrenme çevikliğiyle ilgili yapılan çalışmaların ve geliştirilen ölçeklerin sayısı oldukça sınırlıdır. Eğitim literatürü incelendiğinde, çeviklik kavramı çerçevesinde öncelikle örgütsel çeviklik ve daha sonra öğrenme çevikliğiyle ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de öğretmenlerin öğrenme çevikliğiyle ilgili olarak Kaya (2019), Yazıcı (2020), Yazıcı ve Özgenel (2020), Canaslan ve Güçlü (2020), Kaya ve Argon (2021), Canaslan (2022) tarafından yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak sınıf öğretmenlerinin öğrenme çevikliği ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenme çevikliği ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır? Araştırma sorusunun cevabı aranmıştır.

## **1.2. Amaç**

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme çevikliği ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri; cinsiyet, yaş, medeni durum, kurum türü, kıdem, unvan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme çeviklikleri; cinsiyet, yaş, medeni durum, kurum türü, kıdem ve unvan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öğrenme çevikliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin öğrenme çevikliği ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Tezimin önemi, bu

konuların derinlemesine incelenmesi ve mevcut literatüre katkıda bulunmasıdır. Bu çalışmanın bulguları, ilk olarak öğrenme çevikliği ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamamızda sonrasında eğitim politikalarının ve öğretmen eğitim programlarının şekillendirilmesinde önemli katkılar sağlayacaktır. Öğretmenlerin öğrenme çevikliğini geliştirmeye yönelik eğitim programları ve mesleki gelişim fırsatları sunularak, sınıf yönetimi becerilerinin artırılması hedeflenebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde öğrenme çevikliğine daha fazla odaklanılması, sınıf yönetimi becerilerinin artırılmasına ve dolayısıyla öğrenci başarılarının iyileştirilmesine katkı sağlayabilir.

İlk olarak, sınıf yönetimi becerileri, öğrenme ortamının düzenlenmesi açısından hayati bir rol oynar. İyi yönetilen bir sınıf, düzen ve disiplinin sağlandığı, öğrencilerin dikkatlerini derse kolayca odaklayabildiği ve aktif olarak katılım gösterebildiği bir ortam sunar. Bu tür bir ortamda, öğrenciler potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirebilirler. Araştırmalar, iyi sınıf yönetimi becerilerine sahip öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin, öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönetmeleri, öğrencilerin dersleri daha iyi anlamalarını ve konuları kavramalarını kolaylaştırır. Ayrıca, sınıf yönetimi becerileri, öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını yönlendirme ve olumlu davranışları teşvik etme yeteneklerini içerir. Bu beceriler, sınıfta olumsuz davranışların azalmasını ve pozitif bir öğrenme atmosferinin oluşmasını sağlar. Etkili sınıf yönetimi, öğrencilerin motivasyonlarını artırır ve onları öğrenmeye daha hevesli ve istekli hale getirir. Bu durum, derslere aktif katılımı ve genel akademik performansı artırır.

Öğrenme çevikliği, bireylerin değişen koşullara hızla uyum sağlama, yeni beceriler öğrenme ve tecrübelerden yararlanma yeteneği olarak tanımlanabilir. Literatürde, öğrenme çevikliğinin yüksek olduğu kişilerin potansiyel ve performanslarının diğer çalışanlara göre daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu kişilerin, güçlü yönlerini ön plana çıkarma, geliştiremedikleri yönler için geri bildirim alma konusunda hevesli olma ve gelecekteki deneyimlere kolay uyum sağlama gibi özelliklere sahip oldukları belirtilmektedir. Öğrenme çevikliği, kişilerin yaşamlarında kendilerini geliştirme arzusu ve tecrübelerini pratiğe dökme yetenekleri ile ilişkilidir. Öğrenme çevikliği üzerine yapılan çalışmalar daha çok yöneticiler ve ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Ancak, sınıf öğretmenleri örnekleminde kıdemi, meslek unvanı ve

çalışılan kurum türü kriterleri ile öğrenme çevikliği araştırmaları oldukça sınırlıdır. Bu eksiklik, eğitim bilimleri ve sınıf öğretmenliği alanında önemli bir boşluğu işaret etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme çevikliği ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, bu alandaki literatüre özgün ve değerli bir katkı sağlayacaktır.

Araştırmamız, sınıf öğretmenlerinin öğrenme çevikliği ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin pozitif olduğunu varsaymaktadır. Yüksek öğrenme çevikliğine sahip olan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde daha etkili olacakları ve dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarını artıracakları öngörülmektedir. Bu bağlamda, öğrenme çevikliği, öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri, yeni öğretim yöntemlerini benimsemeleri ve sınıf içindeki dinamikleri daha iyi yönetmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Sınıf yönetimi becerilerinin çalışılması, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine ve eğitim kalitesinin artmasına katkı sağlar. Bu beceriler, öğretmenlerin zorluklarla başa çıkmalarını ve farklı eğitim ortamlarına uyum sağlamalarını kolaylaştırır. Etkili sınıf yönetimi, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını artırarak gelecekte daha disiplinli ve başarılı bireyler olmalarına yardımcı olur. Bu varsayım, öğrenme çevikliği ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki pozitif ilişkiyi doğrulayan literatürle de uyumludur.

Özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin, sınıf kişi sayısının daha az olduğu göz önünde bulundurularak, sınıf yönetimi becerilerinin resmi kurumlarda çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olacağı öngörülmektedir. Daha az öğrenci sayısı, öğretmenlerin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına daha fazla odaklanmalarına ve sınıf içi etkileşimleri daha etkili bir şekilde yönetmelerine olanak tanımaktadır. Aynı zamanda, uzun yıllar öğretmenlik deneyimine sahip olanların öğrenme çevikliğinin daha yüksek olacağı ve dolayısıyla sınıf yönetimi becerilerinin de daha gelişmiş olacağı düşünölmektedir. Bu durum, mesleki kıdem ile öğrenme çevikliği ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi anlamak için önemlidir. İkinci olarak, tez çalışmam, farklı öğretim ortamları ve öğretmen deneyimlerinin öğrenme çevikliği ve sınıf yönetimi üzerindeki etkilerini değerlendirmektedir. Özel ve resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerindeki farklılıkları incelemek, eğitim kurumlarının yönetim stratejilerini ve öğretmen destek programlarını optimize etmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin öğrenme çevikliği ve sınıf yönetimi üzerindeki etkilerini ortaya koyarak, deneyimli öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin nasıl daha

etkin bir şekilde kullanılabilmesine dair önemli bilgiler sunabilir. Ayrıca, öğrenme çevikliği ve sınıf yönetimi becerilerinin, cinsiyet, yaş, medeni hal, kurum türü, kıdem ve unvan gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği de incelenerek, daha etkili ve özelleştirilmiş eğitim stratejileri geliştirilebilir.

Sonuç olarak, bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin öğrenme çevikliği ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak, eğitim bilimleri alanına özgün ve değerli bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu çalışma, eğitim politikaları ve öğretmen yetiştirme programlarının iyileştirilmesine katkı sağlayarak, eğitim kalitesinin artırılmasına ve öğrenci başarılarının iyileştirilmesine yönelik önemli adımların atılmasına olanak tanıyacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yönelik stratejilerin belirlenmesine ve eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik önemli bilgiler sunacaktır.

#### **1.4. Varsayımlar**

Araştırmada, öğretmenlerin veri toplama araçlarındaki ifadeleri doğru ve içten cevapladığı varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma 2023-2024 yılında İstanbul'un Başakşehir, Bağcılar ve Küçükçekmece ilçelerinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan 270 öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Öğrenme Çevikliği:** Bireylerin öğrenme çevikliği, deneyimlerden öğrenme arzusu, yeni ve ilk kez karşılaştıkları zorlu durumlarla başa çıkma yeteneğidir (Lombardo ve Eichinger, 2000).

**Sınıf Yönetimi Becerileri:** Bir öğretmenin sınıf yönetimi becerileri, ders için uygun bir ortam sağlamayı, sınıfın fiziksel düzenini eğlenceli hale getirecek şekilde ayarlamayı, dersin akışını yönetmeyi ve sınıfta pozitif bir atmosfer oluşturmayı kapsar (Akın ve Koçak, 2007).

## İKİNCİ BÖLÜM

### LİTERATÜR TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğrenme çevikliği ve sınıf yönetimi becerileriyle ilgili literatüre ve araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Öğrenme Çevikliği Kavramı

Öğrenme kelimesinin açıklaması, boyutu ve nitelikleri uzun zamandır tartışma konusudur. Öğrenme, kişilerin ortamıyla belli bir düzeydeki etkileşimleri neticesinde ortaya gelen bazen kalıcı olabilen tutum değişimidir (Senemoğlu, 2005). Bu değişimin planlanmış, tertipli etkinliklerin, neticesinde çıkması, tavırların istediğimiz vasıfta olmasına olanak sağlar (Bilen, 2006). 1990 yıllarında ilk olarak konuşulan çeviklik sözcüğü, örgütlerin dönüşen ihtiyaçlarına yönelik aktif şekilde cevap vermeleri ve bu dönüşüme alışmaları manasında değerlendirilmiştir (Cegarra Navarro, Soto-Acosta ve Wensley, 2016). 2000 yıllarında kelimenin anlamı biraz daha büyütülerek kompleks durumları etkili bir yöntemle uygulayabilmek durumunu da içermiştir (Bakan vd., 2017). Yıldız'a (2018) göre ise çeviklik seri olmayı, değişikliklere uyumlu davranabilmeyi ve kaynakları teknolojiden faydalanarak en kazançlı şekilde kullanabilmeyi sağlayan bir kavramdır. DeVor, Graves ve Mills'e (1997) göre çeviklik kavramı, devamlı değişime uğrayan alanlarda karlı çalışabilme kabiliyeti olup değişim alanlarında en iyi işi sunmak hedefini, en kısa zaman ve hareketle meydana getirebilme kapasitesidir.

Öğrenme çevikliği, liderlerin ve işçilerin verimini artırmayı hedefleyen çalışmalar yapan araştırmacılar tarafından şekillendirilmiştir. Kavramdan ilk defa 2000 yılında Lombardo ve Eichinger tarafından "Yüksek Öğrenenler Olarak Yüksek Potansiyelliler" (High Potentials As High learners) adlı makalede söz edilmiştir. Araştırmacıların yaptıkları çalışmalar incelendiğinde ortamda potansiyeli ve performansı ileri olduğu görülen kişilerin çoğunluğunun öğrenme çevikliğinin ileride olduğu ön görülmüştür (Lombardo ve Eichinger, 2000). Kişilerin öğrenme çevikliği, tecrübeden öğrenme arzusu, ilk defa karşlarına çıkan külfetli durumlar ile karşılaştığında öğrenme yeteneği olarak açıklanmaktadır (Lombardo ve Eichinger, 2000). Bu kavram, öğrenme arzusu ve yapabilme kabiliyeti kavramları olarak değerlendirilmektedir. Öğrenme çevikliği aynı zamanda yeni karşılaştığımız

durumlarda, başarıyla öğrenmeyi tamamlamaktır (Eichinger ve Lombardo, 2004). Lombardo ve Eichinger (2000) ile De Meuse ve ekibi (2010), öğrenme çevikliği tanımını, "*deneyimlerden öğrenmeye istekli olma, bunu yapma yetisine sahip olma ve sonrasında bu öğrenmeyi yeni veya ilk kez karşılaşılan koşullara başarılı bir şekilde uyarlayabilme*" olarak açıklar. DeRue ve diğerleri (2012) ise "*kişinin bir durumu hızlı bir şekilde değerlendirebilme yetisi ve deneyim dahilinde ya da deneyimin ötesinde öğrenirken fikirler arasında esnek bir şekilde hareket edebilme yetisi*" olarak tanımlamaktadır.

Lombardo ve Eichinger'in (2000) öğrenme çevikliği kavramı isteklilik ve yetenek odaklıdır. Diğer taraftan DeRue ve meslektaşları (2012), öğrenme çevikliğini tanımlarken, hız ve esneklikle insanlar arasındaki öğrenme farklılığını gösterir. Gravett ve Caldwell (2016) ise öğrenme çevikliğini uyum ve isteklilikle ilişkilendirir. Öğrenme çevikliğinin isteklilik kısmı, gelişim fırsatlarını arama, geri bildirim alma ve açık fikirli olma gibi alanları içerir. Öğrenme çevikliğinin yetenek boyutu, gelişim fırsatlarını tanıma ve "doğru dersleri" öğrenme yeteneğini ifade eder. Öğrenme çevikliği, öğrenilenlerin ne zaman uygulanacağını, tanıma yeteneğiyle, performansı eleştirel olarak değerlendirme yeteneğiyle ve diğer olasılıkları düşünebilme becerisiyle belirlenir. Bu tanıma göre, bir kişinin çevik öğrenmesi için hem motivasyon hem de yetenek göstergelerini sergilemesi gerekmektedir (De Meuse vd., 2010; Allen, 2016). Aynı zamanda, durumları tanımlarken ve deneyimler arasında bağlantı kurarken hızlı ve esnek olması her zaman avantaj sağlayacaktır (DeRue vd., 2012). Allen (2016) tarafından ifade edildiği üzere, öğrenme çevikliğinin teorik başlangıcı, yetişkin öğrenme çalışmalarına ve bireylerin kendi kendilerini düzenleme temelli öğrenmeye dayanmaktadır.

Yetişkin eğitimi ve gelişimine ilişkin bilgi iyi kurulmuş ve araştırılmış bir alandır. Temel olarak, literatür, resmi eğitim dönemi (ilkokul, ortaokul ve üniversite) dışında, yetişkinlerin gelişim ve değişim süreçlerinin devam ettiğini ortaya koymaktadır. Bu değişim ve gelişim, deneyimlerden öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir (Hoare, 2006'dan aktaran Bedford, 2011). Bireyin deneyimlerinden görerek ve yaşayarak öğrenebilme yeteneği, öğrenmeye yönelik isteği ve edindiği bilgileri gelecek dönemlerdeki performansını artırmak için kullanma kapasitesi, öğrenme çevikliği kavramını şekillendirmiştir (Lombardo ve Eichinger, 2000; Eichinger ve Lombardo, 2004). Çeviklik, yeni bilgiyi hızlıca toparlayıp izin verdiği ölçüde esnek bir şekilde

farklı sonuçlara ulaşmakla kalmaz, aynı zamanda farklı bir bakış açısıyla bakmayı ve deneyimlerden çıkarılan dersleri yeni durumlara ve deneyimlere uygun bir şekilde aktarabilmeyi de içerir (DeRue vd., 2012). "Öğrenme çevikliği" kavramı, dünyayı merak eden, yeni şeyler öğrenmeye ve deneyimlemeye istekli, yüksek belirsizlik toleransı, insan ilişkileri becerileri, vizyonu ve inovasyonu olan bireyleri tanımlamak için kullanılmıştır (Eichinger ve Lombardo, 2004). Öğrenme çevikliği şu anda potansiyel göstergesinin en önemli parçası olarak görülmektedir (Eichinger ve Lombardo, 2004).

Öğretmen olan kişilerin mesleki özerkliğe sahip olmaları, mesleki olarak ilerlemelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Mesleki ilerlemelerinde baskın rolü olan öğrenme arzusu, öğretmen olan kişilerin öğrenme çevikliğinin kanıtlayıcısıdır ve hızlı gelişen dünyamızda uzun süreli başarıyı hedefleyenler için artık zorunlu durum haline gelmiştir (Spreitzer, McCall ve Mahoney, 1997). Yeni durumlara uyum sağlayan olgun, tertipli ve devamlı öğrenme arzusu olan ileri performans gösteren insan gayretine gereksinimi vardır. Araştırmacıların son zamanlarda olan açıklamalarına göre öğrenme kabiliyeti, iş randımanının sonuçlanmasında mühim madde olarak görülmektedir. Öğrenmeyi arzulayan kişiler daha fazla öğrenmek için basit risk alır, karşılarına çıkan zorlukları öğrenmelerine vesile olarak düşünür, karşılaştıkları bilinmeyen durumlara karşı diğer kişilere oranla güçlü ve tecrübeleri fırsat haline getiren yüksek performans gösteren kişilerdir. Öğrenme çevikliği kavramının fazla olduğu bireylerin, bu nitelikleri olan bireyler olduğu literatürde belirtilmektedir (Hunter ve Schmidt, 1996; Dries ve Pepermans, 2012; McCauley vd., 2014). Sanchez-Gonzalez (2007), liderlik ve öğrenme çevikliği arasındaki ilişkiyi daha da derinlemesine incelemiş ve çeşitli temaları ortaya koymuştur. Örneğin, liderlikte başarının anahtarı olan kapsayıcılık kültürü ve değerler gibi konular üzerinde durmuştur. Ayrıca, liderlikte mentorluk ve koçluğun önemini vurgulamış ve bu yaklaşımların öğrenme çevikliğini nasıl etkilediğini araştırmıştır.

### **2.1.1. Öğrenme Çevikliğinin Boyutları**

Lombardo ve Eichinger (2000), liderlik potansiyeli ile öğrenme çevikliği arasındaki ilişkiyi incelerken öğrenme çevikliğini liderlik potansiyelinin belirleyici bir faktörü olarak ele almışlardır. Onlara göre, liderlik potansiyeli sadece mevcut becerilerle değil, aynı zamanda kişinin yeni ve farklı durumlarla başa çıkma yeteneğiyle de ilişkilidir.

Yani, liderlik potansiyeli, kişinin esneklik ve öğrenme kabiliyetiyle yakından ilişkilidir.

### **2.1.1.1. Zihinsel Çeviklik**

Zihinsel çeviklik, öğrenme sürecinde belirgin bir rol oynayan bilişsel adaptabilite ve etkinlik ile ilişkilidir. Bu terim, sorunları farklı bir bakış açısıyla değerlendiren, karmaşık ve belirsiz durumlarla başa çıkabilen ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebilen bireyleri tanımlar (Yadav ve Dixit, 2017). Bu bağlamda, Lombardo ve Eichinger (2000), zihinsel çevikliği meraklı öğrenenler olarak niteler ve bu kişilerin eski ve yeni bilgiler arasında bağlantılar kurarak karmaşık veya belirsiz sorunları çözebildiklerini belirtir. Swisher ve diğerleri (2013), zihinsel çevikliği, karmaşık sorunları anlama ve yeni bağlantılar kurma yeteneği olarak tanımlar. Bu yetenekler, belirsizlik veya karmaşıklık durumlarında rahat olan bireylerin, belirsizlik toleransı yüksek olan bireyler olduğunu belirten Fewster ve O'Connor (2017) tarafından desteklenmektedir. Hofstede'nin (1980) belirttiği gibi, belirsizlikten kaçınma kavramı da bu bağlamda önemlidir çünkü bireylerin belirsiz veya bilinmeyen durumlarda kendilerini nasıl hissettiklerini gösterir. Bu nedenle, zihinsel çeviklik ve belirsizlik toleransı, öğrenme sürecinde ve karşılaşılan sorunların çözümünde kritik öneme sahiptir.

Yazıcı (2020) tarafından İstanbul'da 82 okulda görev yapan 1640 öğretmenle gerçekleştirilen doktora çalışmasında, öğretmenlerin öğrenme yetenekleri, değişime açıklık düzeyleri ve başarıları arasındaki ilişki karma bir yöntemle incelenmiştir. Nicel analizin sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrenme yetenekleri ile değişime açıklık ve öğrenme yetenekleri ile başarıları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Nitel analizin bulgularına göre ise, öğretmenler lisansüstü ve hizmet içi eğitimlere katılarak öğrenme yeteneklerini ve performanslarını artırmaktadır. Ayrıca, öğretmenler sosyal medya platformları, mesleki forumlar, kitaplar, makaleler ve iyi uygulamaları takip ederek becerilerini geliştirmekte ve sınıfa bilgi akışı sağlamaktadır. Bununla birlikte, nicel bulgularla ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin değişime yeterli düzeyde hazırlanmadıkları hatta bazı durumlarda değişime direndikleri görülmüştür.

Duncum (2020), öğrencilerin öğrenme kabiliyetleri ile okuma ve matematikteki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı, öğrencilerin öğrenme

kabiliyetini ölçmek için zihinsel çeviklik, sosyal çeviklik, değişim çevikliği ve sonuç çevikliği alt boyutlarından oluşan bir öz değerlendirme ölçeği kullanmıştır. Araştırma sonucunda, okuma becerileri ile zihinsel çeviklik arasında ve matematik başarısı ile hem zihinsel hem de sonuç çevikliği arasında ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sınıf düzeyi ile ilişkili olan tek öğrenme kabiliyeti alt boyutu ise zihinsel çeviklik.

#### **2.1.1.2. İnsan İlişkilerinde Çeviklik**

İnsan ilişkilerinde çeviklik, insanların bir araya gelerek hedeflerini gerçekleştirmesi olarak tanımlanır (Başaran, 2004). Bu bağlamda, örgütsel çerçevede çalışanları bir araya getirip uyumlu hale getirerek iş ortamını düzenlemeyi amaçlar (Bursalıoğlu, 2011). İnsanlar arasındaki esneklik kavramı, etkili iletişim yeteneği, farklı kişilerle uyum sağlama ve iş birliği yapma becerisine odaklanır. Bu özelliklere sahip olanlar, diğer bireylerle başarılı etkileşimler kurabilir ve kendi görüşlerini etkili bir şekilde ifade edebilirler (Eichinger vd., 2010). Zihinsel esneklik terimi, Lombardo ve Eichinger (2000) tarafından meraklı öğrenenler olarak tanımlanır ve bu kişilerin karmaşık problemleri çözebilme yeteneğine işaret eder. İnsan ilişkilerinde esnek olanlar, sosyal becerilere sahiptir, başkalarına saygılı davranır, sakin kalır ve uyum sağlarlar (Lombardo ve Eichinger, 2000).

Kendi bilincin farkında olma, bireyin duygularını ve heyecanlarını tanıma yeteneği ve bu duyguları ayırt etme becerisi anlamına gelir (Gravett ve Caldwell, 2016). Bu, bir kişinin kendi yeteneklerini, güçlü ve zayıf yönlerini tanıması ve kendisini bir birey olarak algılaması demektir (De Meuse vd., 2011). Kendi bilincin farkında olanlar, duygularını yönetme ve uygun adımlar atmada daha başarılı olabilirler (Gravett ve Caldwell, 2016). Geri bildirim, iletişimde derinliği artırır ve açık bir iletişim ortamı sağlar (Gravett ve Caldwell, 2016). Ancak, bazı kişiler geri bildirim almakta tereddüt edebilirler çünkü incinme, gerilim yaratma veya yargılanma korkusuyla karşılaşabilirler (Ashford ve DeRue, 2012). Öğrenme çevikliği yüksek olanlar, geri bildirim arar ve kendilerini bu geri bildirimlere göre ayarlarlar (Burke, Roloff ve Mitchinson, 2016). İnsan ilişkilerinde çevikliği, bazı temel ilkeler çerçevesinde gerçekleştirilmelidir (Başaran, 2004). Bu ilkeler arasında empati, hoşgörü, ilgi ve güven gibi kavramlar bulunmaktadır. İyi bir iletişimci olmanın yanı sıra, insan ilişkilerinde çevik olanlar farklı bakış açılarını değerlendirir ve çatışmaları yönetme yeteneğine sahiptirler (Swisher vd., 2013; Gravett ve Caldwell, 2016).

### **2.1.1.3. Değişim Çevikliği**

Değişim, bir şeyin farklı bir hale getirilmesi olarak tanımlanır (Olkun, 1996). Özdemir (2013), bu kavramı bir durumun bir başka duruma geçişi olarak açıklar. Balcı (2010), değişimin olumlu veya olumsuz yönde olabileceğini belirtir. Eichinger ve ekibi (2010), değişim çevikliğine sahip bireylerin, değişiklikler karşısında sakin kalma ve sorumluluk alma yeteneğine sahip olduklarını vurgular. Cashman (2013), değişim çevikliğini, yeni şeyleri deneme isteği ve değişimin rahatsızlık verici yönleriyle başa çıkma becerisi olarak tanımlar. Swisher ve diğerleri (2013), yüksek değişim çevikliğine sahip liderlerin sürekli iyileştirme ve yeniliklere odaklandığını belirtir. Lombardo ve Eichinger (2000), değişim çevikliği yüksek bireylerin, yeni deneyimlere açık olduğunu ve değişimin getirdiği zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkabildiğini ifade eder. Wanberg ve Banas (2000), değişime açık bireylerin, değişimi kabullenme ve benimseme isteği olduğunu vurgular. Olkun (1996), örgütlerde başarılı bir değişim için etkili liderliğin önemini vurgular. Gökçe (2004), değişim yönetimi konusunda yeterli becerilere sahip olan bireylerin değişim sürecini daha iyi yönetebildiğini belirtir. Özdemir (2013), değişimin ihtiyaçlarını belirleme, hazırlık yapma, uygulama ve değerlendirme gibi becerilerin önemine dikkat çeker. Özmen ve Sönmez (2007), etkili bir değişim liderinin çalışanları motive edebilme ve katılımı teşvik edebilme yeteneklerine sahip olduğunu belirtir.

### **2.1.1.4. Sonuçlara Odaklanma Çevikliği**

Sonuç çevikliği, özellikle yeni ve zorlu durumlarda etkili sonuçlar üretebilme ve karşılaşılan engelleri aşabilme yeteneğini ifade eder (Lombardo ve Eichinger, 2000). Bu kavram, yalnızca çalışma çabasıyla ve hedeflere ulaşmakla sınırlı değildir; aynı zamanda, çalışanları yönlendirerek ve motive ederek onların hedeflere ulaşmalarını sağlama kabiliyetiyle de ilişkilendirilir (Swisher ve diğerleri, 2013). Gravett ve Caldwell (2016), sonuç çevikliğini, çeşitli çözüm yolları üretebilme ve en uygun olanı seçebilme yeteneği olarak tanımlar. Bu yetenek, özellikle yeni ve zorlu durumlarda hızlı ve etkili bir şekilde tepki verebilme ile ilişkilidir. Bu bağlamda, sonuç çevikliği hem kişinin kendi motivasyonu ile hem de ekibini güdüleyerek sonuçlar elde edebilme kabiliyetini içerir (Lim vd., 2017).

Karşılarına çıkan zorlukları öğrenmek için vesile olduğunu düşünen bireylerin öğrenme çevikliği yüksektir. Bu bireyler öğrenme yolculuklarında başına gelebilecek

şeyleri göze alabilen (McCauley vd., 1994), süreç içinde karşılımlarına çıkan belli olmayan durumlar karşısında daha güçlü durabilen performansını en yüksek biçimde gösterebilen bireylerdir (Hunter ve Schmidt, 1996). Şirketler planladığı yolculukta, uyum sağlaması hızlı olan, becerisi yüksek, belli olmayan anlık durumlar karşısında hızlı çözümler üretebilen ve durumlardan bağımsız yüksek performans gösterebilen bireylerle ilerlemek isteyecektir. Bireylerde bulunan yüksek performans olarak adlandırılan bu yetenekler, öğrenme çevikliğinin kendisidir (Gochman ve Storfer, 2014).

## **2.2. Sınıf Yönetimi Kavramı**

Sınıf, öğretmenlerin kariyerleri üzerinde kıymetli etkileri olan ve öğrencilerin eğitim yaşamları boyunca inançlarını, tutumlarını ve fikirlerini şekillendiren önemli bir alandır. Sınıf, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alarak düzenlendiğimiz, nitelikli öğrenciler olarak yetişmelerine katkı sağladığımız, öğretimi ve eğitimi yaptığımız bir yaşam alanıdır. Sınıf içi etkinliklerin ve öğrenme ortamının yönetimi, öğreten kişinin sınıfı yönetme performansı ile yakından ilişkilidir (Başar, 2017; Özdemir, 2017). Sınıf, sadece mobilya ve beyaz tahtayla sınırlı olmayan, sürekli iletişim halinde olan sosyal bir alan olarak görülmelidir. Bu nedenle, öğreten kişinin sınıfı yönetme performansına sahip olması, eğitim ortamını düzenleyerek başarılı olmasını sağlayacaktır (Erol, 2006). Eğitimin amacı, kaliteli bireylerin yetiştirilmesinin olarak vurgulanırken, hatırlanmalıdır ki nitelikli bireyler, eğitim sisteminin en işlevsel unsurunu oluşturan sınıf ortamında yetişirler. Bu nedenle, sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesi, öğretimin gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin topluma hazırlanması gibi temel hedeflere ulaşmak için sınıf yönetiminin kritik önemi açıkça ortadadır. Etkin sınıf yönetimi becerisi, eğitimin vazgeçilmez bir bileşendir (Yüksel ve Filiz, 2017).

Yönetim, psikologlar, eğitimciler ve sosyologlar tarafından kendi disiplinlerine uygun farklı terimlerle tanımlanmış olmasına rağmen, yönetimin temel unsuru, belirli hedeflere insan çabalarıyla ulaşılmasıdır. Ancak yönetim, hedeflere yalnızca insan çabasıyla değil, aynı zamanda araçlar, gereçler ve güç, gibi kaynakların doğru kullanımıyla da ulaşılır. Bu durumda, en uygun model öğretmenin sınıfta öğrencileri idare etmesidir. Öğretmenler, sınıfta eğitim-öğretim üretme süreci gerçekleştirmekle birlikte, belirli bir hedefe yönelik faaliyetler düzenlerler. Başka bir ifadeyle, yönetim, bireyleri etkileme sürecidir. Kurumlarda, organizasyonlarda, iş yerlerinde veya

herhangi bir ortamda kişileri etkilemek için benimsenen bir yaklaşımdır. Dolayısıyla sınıf yönetimi, sınıftaki öğrenen bireyleri etkileme sürecidir (Erdoğan, 2005; Koparal ve Özalp, 2013).

Sınıf yönetimi, eğitim için uygun bir çerçevenin oluşturulması ve sürdürülmesidir. Belirlenen hedeflere ulaşmak için planlama, organizasyon, iletişim, ilişki ve değerlendirme gibi unsurların düzene sahip ve yetkin bir şekilde uygulanmasıyla ilgili çalışmaların tümüdür. Sınıf içindeki bireylerin öğrenmelere uygun yaklaşımların belirlenmesi, sınıf düzeninin sağlanması aynı zamanda öğrenenlere pozitif katkılarda bulunan faktörlerin tümüne sınıf yönetme potansiyeli denir. Sınıfı yönetmek, sınıf atmosferinin düzenli ve huzurlu olmasının yanı sıra etkin öğrenim için kullanılan yöntemlerin belirlenmesini ve uygulanmasını sağlar. Johnson'ın ifadesiyle, eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için sınıf ortamında disiplin ve öğrenme düzeninin sağlanması ve devam ettirilmesi gerekmektedir. Sınıf yönetimi, sadece öğretmenin otorite kurmasıyla değil, aynı zamanda öğrenim ortamını sağlıklı hale getirmeyi, sınıf içi etkileşimi, motivasyonu, iş birliğini ve teşviki içeren geniş anlamlı bir kavramdır. Sınıf yönetmek, öğrenen bireyi, sınıfı, teknikleri, yapılacak etkinlikleri, planı ve geçen vakti birbiriyle uyumlu bir şekilde düzenleyerek, öğrenim ortamını öğretim için hazır hale getirme sürecidir (Çalık, 2012; Erdoğan, 2005; Martin, 1990; Jonhson vd., 1997; Ming-tak ve Wai-shing, 2008; Sarıtaş, 2006;)

Öğretmenler, sınıf kontrolünde etkin bir rol oynayarak ve öğrencilerin kendi öğrenmelerine aktif bir katılım sağlayarak olumlu bir öğrenme ortamı oluştururlar. Fiziksel çevreyi düzenler, öğrenci davranışlarını yönetir, güvenlik önlemleri alır, saygılı bir atmosfer sağlar, kuralları esnetir ve gerektiğinde sınıf içinde ders işleyişinde bulunan öğretmenlerle konuşur. Tüm bu bahsedilen detaylar sınıf yönetimiyle bağlantılıdır. Temel amaç, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmaktır; bunu sağlamak için öğrenci davranışlarını yönlendirerek ve düzelterek adımlar atılır. İyi bir sınıf yönetimi oluşturmanın en mühim özelliği, neyi anlattığımız ve nasıl öğrettiğimizdir çünkü sınıfı yönetmek ile öğretim (öğrenme) kavramları bağlantılıdır. Ne anlattığımız, nasıl değerlendirme yaptığımız ve sınıfımızı ne şekilde yönettiğimiz sistematik olarak birbirini etkileyen durumlardır. Birini etkili olarak sınıf içinde kullanırsanız, diğerleri de faydalı olur fakat birini yeterli olmayacak şekilde kullanırsanız diğerleri de etkisiz olur.

1997-1998 akademik yılında öğretmen adaylarına ders veren yükseköğretim merkezlerinin müfredatları revize edilmiş ve sınıf yönetimi, bu yeniden yapılandırma sürecinde mecburi alınması gereken ders olarak programlara eklenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim planlamalarında sınıf yönetimine yer verilmesi, değerli bir gelişme olarak kabul edilmektedir (Erden, 2003). Eğitim yönetimi bağlamında, sınıf yönetimi öncelikli ve önde gelen bir kavramdır. İstenilen davranışların öğrencilere kazandırılma süreci, planlı ve düzenli bir şekilde sınıfta başlar. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve programların etkileşimi sınıfın şekillenmesinde rol oynar. Eğitimin niteliği ve kurum yükselişini sınıf yönetebilmenin kalitesi belirler. Öğrenci odaklı, sınıfı teşvik edici, düzenli ve güvenli bir sınıf düzeni yapmayı, çocukların görevlerini bilmesini aynı zamanda tutum ve hareketlerini yönetmeyi amaçlar. Geleneksel yöntemlerde, öğretmenin otoriter, katı ve zorlayıcı yaklaşımının ders esnasında etkili bir sınıf yönetimi sağladığı düşünülür. Aksine baskı, kaba davranış veya şiddet yerine, çocukların kendi istekleriyle katılım gösterdiği başarısı yüksek bir sınıf yönetimi uygulamalıdır.

Sınıf yönetiminde, öğretmenin yetenekleri kadar öğrenme ve öğretme sürecinin gerçekleştiği sınıf atmosferi hayati önem taşır. Öğretmenler planlama aşamasına geçmeden önce fikirlerini öğrencilerle paylaşmalı ve onların düşüncelerini önemsemelidir. Böylece, sınıfta başarılı bir yönetim ile beraber öğretmen ve öğrencilerin isteklerinin birlikte oluşturulması sağlanır. Öğretmen, sınıf idaresi yöntemini belirlemek için öncelikle sınıfın fiziksel koşullarını incelemeli ve ardından beklentileri ile mevcut kaynakları bir araya getirerek bir sınıf idaresi planı oluşturmalıdır. Öğretmen, sınıf idaresi yaklaşımını seçerken her unsurun önemli olduğunu kabul etmelidir. Sınıfın fiziksel yapısı, öğrenci sayısı, yaş aralığı, öğrencilerin gelişim farklılıkları, öğrencilerin özel ihtiyaçları ve sınıfta farklı yeteneklere sahip öğrencilerin bulunup bulunmaması gibi önemli faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen, bu kritik unsurları dikkate alarak seçtiği sınıf idaresi yaklaşımını uygulamak için uygun yöntemler, stratejiler aynı zamanda yöntem ve teknikler planlamalıdır. Sınıf içinde doğru ve uygun yaklaşımı seçmek öğretmenler için hayati önem taşımaktadır, öğrenciden beklenen tutum ve davranışları kazandırmayı hedeflemelidir. Belirlenen sınıf idaresi yaklaşımı, yöntemleri ve stratejileri belirledikten sonra, öğretmenin sınıf idaresi performansını değerlendirmesi ve gerektiğinde ayarlamalar yapması gerekir. Bu değerlendirme, sadece öğrencilerin

istenilen davranışları edinip etmediklerini değil, aynı zamanda öğretmenin kendi beceri ve yeterliliklerinin de gözden geçirilmesini amaçlar (Başar, 1999; Ottekin Demirbolat, 2018).

Sınıf yönetiminin etkinliğini değerlendiren Özdemir (2007) tarafından sıralanan özellikler şunlardır:

- Öğrencilere üstlenebilecekleri görevler verilmelidir,
- Öğrenciler öğrenmeye teşvik edilmelidir,
- Kaliteli öğrenme için zaman etkili bir şekilde kullanılmalıdır,
- Öğrencilerin dikkatini dağıtacak davranışlara izin verilmemelidir,
- Tüm öğrencilerin etkinliklere katılımı teşvik edilmelidir,
- Öğrencilere ev ödevini potansiyeline uygun yapabilecekleri derecede verilmelidir,
- Öğrencilerin öz saygısına katkı sağlayacak planlamalarla ders işlenmelidir,
- Etkinlikleri yaparken görsel ve işitsel materyallerin kullanımı tercih edilerek öğrenim zenginleştirilmelidir,
- Öğrenme sürecinin her aşamasında ve boyutunda öğrenci katılımı sağlanmalıdır,
- Sınıfların ortamını donanımlı öğrenme yapabilecek planla düzenlemelidir (Özdemir, 2007).

Sınıf yönetimi, oyunun ve içerdiği değerlerin önemini anlamış durumdadır. Bu yüzden, öğretmenlerin oyun kavramına gerekli önemi vermesi gerekmektedir. Öğretmenin oyun hakkındaki bilgi ve yeteneklerinin entegre olması, istenmeyen davranışların azaltılması, pozitif bir sınıf düzeni hazırlayabilmesi ve olumlu ilişkilerin geliştirilmesi demektir (Can ve Günaydı, 2019). Öğretmenin alan bilgisi ile öğretimde kullandığı yöntem ve teknikler arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Yeterli düzeyde alan bilgisine ve beceriye sahip olmayan öğretmenlerin öğrenci başarısını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmenin öğretimde zorlanması, çocukların etkinlik sırasında sıkılmasına, konudan uzaklaşmasına, dikkatinin dağınık olmasına ve dolayısıyla sınıf idaresinde sorunlara yol açmaktadır (Sari, 2018).

Sınıf idaresinde, öğrenme ortamının atmosferi önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenme alanlarının hepsinde öğrenciyi etkileyen bir hava bulunmaktadır. Sınıftaki hava, pozitif veya negatif olabilir aynı zamanda öğrencilerin öğrenme konusundaki tutumları da sınıfın havasında etkisi olur. Öğretmenin bilgi, yetenekleri ve deneyimlerini kullanarak sınıfın tüm özelliklerini göz önünde bulundurması gerekmektedir ve

öğrenim ortamını pozitif bir şekilde etkilemelidir (Özyurt, 1999). Sınıf yönetiminde etkili bir faktör de ilişkiler arasındaki bağlantılardır. İletişim sadece öğretmen ve öğrenci arasında değil, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-çevre ikili ilişkilerinde de gerçekleşir ve öğretmen bu ilişkilerde önemli bir rol oynar. Sınıf içinde tek yönlü iletişim yetersizdir. İletişimin etkili olması için bilinçli bir öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır. Dilin önemini vurgulayarak, öğretmenin kullandığı iletişim tarzının çocukları motive etmesi, güven vermesi ve etkinliklere çeşitlilik ve esneklik katması gerektiği belirtilmektedir. Öğretmenin uygun ve etkin dil becerisinin olması, sınıf idaresinin etkin bir şekilde gerçekleştiğini gösterir (Aydın, 2019).

Yönetim bilimi alanındaki bazı bakış açılarına göre, sadece öğretim sürecini değil, aynı zamanda yönetim bilimini öğretimle birlikte kullanılarak öğretmenin öğrenim ortamındaki etkinliğini yükseltmeyi hedeflemiştir. Geleneksel bakış açısına göre, öğretmen yalnızca bilgi kaynağı olarak görülürken, çağdaş bir perspektife geçiş bu algıyı değiştirmiştir. Artık öğretmenin rolü, sadece öğrencileri disiplin altında tutmak değil, öğrencilerin kendi kendilerini yönetebilecekleri, kendilerini rahatça açıklayabilecekleri ve istekli bir performansla katılabilecekleri bir öğrenme ortamı sağlamaktır. Bu süreçte, geleneksel sınıf yönetimi anlayışından çağdaş bir yöne doğru olan dönüşümde çeşitli yaklaşımların katkısı açıktır. Sonuç olarak, karmaşık ve çeşitli yapıdaki sınıfların düzenlenmesine yönelik yapılmış olan bilimsel araştırmalar, sınıf idaresinde kıymet verilen bir alanı olan sınıf yönetimi çalışmalarının ilerlemesine faydalı olacaktır (Çelik, 2012).

Sınıf yönetimi kavramı öğretmen için eğitim sürecinde önemli ve değerli bir faktördür. Sınıf yönetimi kavramının öğrenme sürecine olumlu etkisi daha önceki çalışmalarda gösterilmiştir (Moore, 2008; Stronge, Ward ve Grant, 2011; Moghtadaie ve Hoveida, 2015). Amaç, sınıf içinde öğrenciler arasında bağlılık duygusunun geliştiği bir öğrenci kitlesi oluşturmaktır. Oluşturulmaya çalışılan bu bağlılık duygusu, disiplini sağlamayı, öz disiplini ve sorumluluğu beraberinde getirir (Cummings, 2000). En etkili sınıf yönetiminin en önemli unsuru sınıf içinde bulunan öğretmendir, çünkü içinde bulunan tüm unsurları birleştirir ve bir seviyeye kadar belirleyicidir. Öğretmenin yeterlilikleri değerlendirilmeli ve geliştirilmelidir, çünkü bu yeterliliklerin temel değişkeni olan mesleğe karşı tutumları olumsuz olduğu ve mesleğe bağlılık olmadığı sürece etkili ve olumlu bir şekilde sınıf yönetimi beklenemez (Başar, 2003). Sınıf içinde öğretmenin uyguladığı davranışlar, sınıf yönetimini (Tauber, 1999) ve öğrencilerin tutumlarını

olumlu veya olumsuz etkiler. Öğretmen olarak sınıf yönetimi becerilerimizin olması ayrıştırıcı basamakları aşmayı gerektirir. İlk olarak teorik bilginin kavranması, sonra öğrenilen bilginin pratik olarak uygulanabilmesi gerekmektedir (Evertson ve Emmer, 2013).

### **2.2.1. Sınıf Yönetimi Becerileri**

Sınıf yönetimi, eğitimcilerin en temel görevlerinden biridir (Marzano ve Marzano, 2003). Sınıf içinde çeşitli öğrenme etkinliklerini düzenleyen öğretmenin, bu etkinlikleri etkili bir şekilde yönetebilmesi için sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gerekmektedir (Bozbaş, 2015). Etkili bir sınıf yönetimi becerisi için öğretmenin çeşitli sınıf içi ve dışı faktörleri dikkate alması gerekmektedir (Kendirci, 2019). Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırma, zaman yönetimi yapabilme, iletişimi düzenleme ve fiziksel düzenlemeleri yapabilme öğretmenin sahip olması gereken sınıf yönetimi becerileri arasındadır (Akin ve Koçak, 2007). Öğretmenlerin, sınıf yönetim becerilerinin öğrencilerin akademik başarısını artırmasının yanı sıra, olumlu öğrenme ortamlarının oluşturulması, bireylerin zihinsel, duygusal ve bedensel gelişimlerine katkı sağlama konusunda da önemli olduğu düşünülmektedir (Marzano ve Marzano, 2003). Öğretmenlerin, öğrencileri etkileyen sosyal ve duygusal faktörleri göz önünde bulundurarak süreci planlamaları gerekmektedir (Agbaria, 2021). Ailelerle iletişim becerisi ve toplumda meydana gelen değişimlere hakim olma da öğretmenin sınıf yönetimi becerileri arasındadır (Selli ve Güven, 2020).

Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine sahip olabilmesi için farklı adımlardan geçmeleri gerekmektedir. İlk olarak teorik bilgi edinme ve daha sonra bu bilgileri uygulamaya geçirme önemlidir (Evertson ve Emmer, 2013). Sınıf yönetimi konusunda öğretmenler, farklı yöntemlerle kendilerini geliştirebilirler. Örneğin, deneyimli öğretmenlerle iletişim kurabilir ve düşüncelerini paylaşabilirler (Dustova ve Cotton, 2015). Ayrıca, farklı öğretmenlerin derslerini gözlemleyebilir ve pratik yapabilirler (Evertson ve Emmer, 2013). Uygulama süresinin artmasıyla birlikte öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha rahat hissettikleri gözlemlenmektedir (Jackson vd., 2013). Ayrıca, öğretmenlerin ders içinde olduğu kadar ders dışında da sınıf yönetimine hazırlıklı olmaları önemlidir (Yüksel ve Güler, 2021). Kısacası, sınıf yönetimi becerileri, öğretmenin eğitim ve öğretim görevini yerine getirirken öğrencileri yönetme yeteneğini ifade eder (Bozan ve Ekinci, 2020). Çocuklar üzerindeki etkileri araştırılan sınıf yönetimi becerisi, öğretmenin sınıf yönetimi yeterliliğinin çocukların

davranışları ve akademik başarıları üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Sucuoğlu, 2008). Sınıf yönetimi, birçok konuyu içeren bir alandır, bu nedenle sınıf yönetimi ile ilgili konuların ayrıntılı olarak açıklanması sınıf yönetimi anlayışını geliştirecektir. Bu bağlamda, sınıf yönetimini etkileyen çeşitli faktörler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

### **2.2.2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler**

Etkin bir sınıf organizasyonunun sağlanması için sınıf yönetimi ile ilişkilendirilen unsurlar şu şekildedir (Arslan, 2017):

- Sınıfın Fiziksel Düzeni
- Öğrenme-Öğretme Süreci
- İletişim
- Davranış Yönetimi
- Motivasyon

Başarılı bir sınıf yönetimi için önemsenen bu unsurlar sadece sınıf içinde değil, aynı zamanda öğretmenin okul içi ve dışındaki tutumlarının da dikkate alınması gereken önemli bir sorumluluktur. Sınıf düzenlenirken hangi unsurların öncelikli olarak kullanılacağı konusunda farklı tercihler yapması, öğretmenin mesleki eğitimine bağlı bir konudur (Arslan, 2017).

#### **2.2.2.1. Sınıfın Fiziksel Düzeni**

Öğrenim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar, öğrencilerin ihtiyaçlarına, farklılıklarına ve fizyolojik-psikolojik gelişimlerine uygun olarak düzenlenmelidir, böylece belirlenen hedeflere en etkili şekilde ulaşılabilir. Sınıfın fiziksel özellikleri, eğitim hedefleriyle uyumlu olmalıdır çünkü öğrencilerin büyük bir kısmı zamanlarının çoğunu sınıfta geçirirler; bu nedenle, sınıf ortamının güvenli, mutlu ve huzurlu olması önemlidir. Başarılı bir sınıf idaresi sağlamak için, öğrencilerin gelişimine katkıda bulunan, öğretmenin planladığı hedeflere ulaşmayı basitleştiren ve öğretmen-öğrenci iletişimini güçlendiren fiziksel ortamlar oluşturulmalıdır (Tutkun, 2016).

**a) Öğrenci Sayısı:** Sınıf içindeki öğrenci yoğunluğu, öğrencilerin akademik başarısını olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen bir faktördür. Yoğun sınıflarda, öğrencilerin dikkatlerini toplamak, motive etmek ve derslere aktif katılım sağlamak oldukça

zordur. Aynı zamanda kalabalık sınıflarda öğretmenin her öğrenciyle birebir ilgilenmesi, yardımcı olması, etkili iletişim kurması ve geri bildirim sağlaması mümkün olmayabilir. Sınıf kurallarının uygulanması, sınıfın temiz tutulması ve havalandırma gibi konularda da sorunlar yaşanabilir. Öğrenci sayısı daha az olan sınıflarda ise öğretim daha etkili olabilir. Öğretmen, öğrencilere daha fazla birebir ilgi gösterebilir, onları daha yakından tanır ve güven kazanır. Öğrencilerin gözlemlenmesi, geri bildirim alması, öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve uygulama yapılması daha kolaydır. Ancak, okulun ve sınıfın büyüklüğü, öğrenci sayısına göre fiziksel olanakların yetersizliğine yol açabilir. Belirtilen olumsuzlukları azaltmanın yolu, sınıf düzeni, öğretim yöntemleri ve kullanılan materyaller gibi unsurları iyileştirmektir (Tutkun, 2016).

**b) Sınıf İçi Oturma Düzeni:** Geleneksel Düzen: Öğrencilerin birbirleriyle sınırlı etkileşimde bulunduğu, öğretmenin merkezde olduğu bir oturma düzenini ifade eder. Disiplini sağlamak kolaydır ancak genellikle okul öncesi sınıflarda tercih edilmez (Sarpkaya, 2019).

U şeklinde tasarlanmış Düzen: Öğretmenin tüm sınıfı rahatlıkla görebildiği bir oturma düzenidir. Öğrenci-öğretmen iletişimini kolaylaştırır ve öğrencilerin ve öğretmenlerin ortamının rahat olmasını sağlar (Gürsel, 2011).

Dairesel Düzen: Bu düzende öğrenciler masa veya sandalyeye ihtiyaç duymadan oturabilirler. Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimi yüksektir ve toplu aktiviteleri için idealdir (Dilmaç ve Eksi, 2020).

Kümelenmiş Düzen: Öğrenciler arasındaki etkileşim yoğundur ve sosyal becerilerin gelişimini destekler. Grup çalışmaları, yardımlaşma ve problem çözme ön plandadır (Tutkun, 2016).

**c) Sınıf İçi Aydınlatma:** Herhangi bir ortamda aydınlatma, insanlar üzerinde önemli etkiye sahiptir. Kötü aydınlatılmış ve loş bir ortam, insanların ruh sağlığını olumsuz etkileyebilir. Işık, okullar veya sınıflar gibi yerlerde öğretmenin ders anlatmasından öğrencilerin öğrenme sürecine kadar önemli bir rol oynar. Yanlış aydınlatılmış öğretim alanları, öğrencileri negatif yönde etkileyebilir. Eğitim ortamında bulunan kişilerin göz sağlığına zarar vermeyen, rahatsızlık oluşturmayan, performansı artıran ve en iyi sonuçlara götürecek olan sınıf içi aydınlatmalar tercih edilmelidir (Baytekin, 2013).

**d) Sınıf İçi Sıcaklık:** Öğrenme mekanlarının sıcaklığı, sınıf içinde bulunan kişilerin performanslarını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Sıcaklık, eğitim ortamının ısıtma sistemi, boyutu, bina yalıtımı, pençelerin adetleri ve benzeri çeşitli faktörlere bağlı olarak değişir. Kaloriferle ısıtılan sınıflarda ideal sıcaklık genellikle 17° ile 23° arasında olmalıdır. Ancak, soba ile ısıtma durumunda, sıcaklığın dengede tutulması zorlaşır ve sınıfın farklı bölgelerinde oturan öğrenciler farklı sıcaklık seviyelerine maruz kalabilirler. Soğuk sınıflar öğrencilerin sağlığını olumsuz etkileyebilir ve düzenli olarak derslere katılmalarını engelleyebilirken, aşırı sıcaklık da öğrencilerin dikkatini dağıtarak uykuya dalmalarına neden olabilir (Çoban, 2019).

**a) Gürültü:** Sınıftaki yüksek ses oranı, öğrencilerin zihinsel olarak rahatsızlık duymalarına, dikkatlerinin dağılmasına ve öğrenme sürecinin sekteye uğramasına neden olan bir faktördür. Sınıf ortamındaki iletişimi kısıtlayarak öğrenmeyi negatif yönde etkilemektedir. Belirlenen kurallara uyulması, öğrenme ortamındaki yüksek ses oranının kontrol altına alınmasına yardımcı olur. Özetle, aşırı gürültülü ortamlarda sınıf içinde huzursuzluk yaşanması, sınıf yönetimini etkiler (Tutkun, 2016).

**b) Renk:** Bireylerin çeşitli duygularının harekete geçmesine renkler sebep olabilir. Bunlar göz önünde bulundurularak kullanılan renklerin öğrencilerin yaş gruplarına uygun şekilde seçilmesi, okul ve sınıflara bu bilinçle uygulanması önemlidir. Duvar renkleri kadar, sınıftaki eşyaların renkleri de dikkate alınmalıdır. Sınıf içinde kullanılan renklerin uyumlu olması gerekmektedir. Doğru renk seçimi, öğrencilerde estetik duyguların gelişmesine ve motivasyonun artmasına katkıda bulunabilir (Tutkun, 2016).

**c) Temizlik:** Bireylerin yaşamları süresince dikkat etmeleri lazım olan önemli gereksinimlerden biri olan temizlik, özellikle kalabalık ortamlarda, örneğin sınıflarda, daha da önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilere temizlik bilincini aşlamaları gerekmektedir çünkü birçok ciddi hastalığın temelinde temizlik eksikliği yatmaktadır. Duvarlar, pencereler, zemin ve eşyaların temiz olması, sağlık açısından kritik öneme sahiptir (Sarpkaya, 2019).

**d) Estetik (Görünüm):** Öğrencilerin günlerinin büyük bir kısmını geçirdiği bir ortam sınıftır. Bu sebeple, sınıfların birçok yönü önemlidir, ancak görünümü de yeterince önemlidir. Öğrencilerin yaş düzeyleri için uygun, görünüm olarak estetik ve ilgi çekici bir düzene sahip ortam olması, öğrenmeye karşı teşvik

ediciidir. Sınıfta içinde seçilen renkler, sıra ve sandalye gibi mobilyalar, araç gereç ve yerleşimleri, tamamı bir olarak düşünölmelidir. Sınıf içinde ders işleyen kişilerin isteklerini dikkate alarak yaptıkları ufak çaplı değışimler sınıfın estetiğini artırabilir (Tutkun, 2016).

#### **2.2.2.2. Öğrenme ve Öğretme Süreci**

Öğrenme ve öğretme sürecinde, öğrencilerin genel olarak hazır bulunma durumları, belirlenen hedeflere ulaşmak için planlı ders anlatımı ve uygun kaynakların seçilmesiyle sağlanır. Günümüzde, teknolojinin kullanımı öğrenme-öğretme sürecine büyük bir kolaylık ve çeşitlilik getirmiştir. İnternet, öğrencilere ve öğretmenlere sınıf içinde erişilemeyen öğretim materyallerine ve bilgilere kolaylıkla ulaşma imkanı sunar (Duhaney ve Zemel, 2000, Akt. Boholano vd., 2020). Zaman yönetimi, belirli bir hedefe ulaşmak için ayrılan zamanın planlanması ve düzenlenmesi anlamına gelir. Zamanı etkili bir şekilde yönetmek için temel amaç, mevcut zaman dilimini detaylı bir şekilde planlamaktır. Başarılı bir zaman yönetimi, oluşturulan plana bağlı kalmaktan geçer. Ders sırasında yapılacak aktivitelerin önceden belirlenmesi, aktiviteler arasındaki geçişlerde zaman kaybını en aza indirmek, gerekli materyallerin zamanında hazırlanması ve eğer gerekiyorsa elektronik cihazların ders öncesinde hazır hale getirilmesi gibi adımlar, zamanın verimli kullanılmasında önemlidir.

Zaman yönetimi, sadece zamanı kullanmayı değil, aynı zamanda zamanı akıllıca kullanmayı ve olası sorunları öngörerek zamanı planlamayı içerir. Öğretmenin, öncelikli beklentileri, gereksinimleri ve fayda sağlayacak konuları belirlemesi, ders sırasında oluşabilecek disiplin sorunlarına veya diğer engellere karşı önceden çözümler geliştirmesi, zamanın verimli kullanılmasını sağlar. Zamanı iyi yönetebilmek birlikteliğinde başarıyı getirir (Livatyalı, 2011; Tutar, 2020).

Kenzie (1972) süreyi etkin bir şekilde kullanmanın sınıfı yönetebilme becerisine ve öğretim-öğrenme sürecine faydasını şu şekilde aktarmaktadır;

- a) Öğretmen, anlatacağı konuların içeriklerini daha geniş bir bilgi kaynağına ulaşabilir ve çeşitli kaynaklardan yararlanma fırsatı bulabilir.
- b) Veliler, meslektaşlar ve toplum üyeleri gibi diğer paydaşlarla daha sık iletişim kurma şansı yakalar.
- c) Öğrencilere faaliyetlere daha fazla zaman ayırarak etkinliklerini destekleme ve becerilerini ortaya çıkarma imkânı elde eder.

- d) Elverişli öğrenme ortamlarını organize ederken daha fazla fikir alışverişi, iş birliği ve karar verilme sürecine katılım fırsatı sunulur.
- e) Okul ve öğrenme ortamlarının karşılaştığı sorunları çözmek için toplantılar daha sık hale getirilir, geliştirmek için planlamalar yapılır.
- f) Öğrencilere daha uzun ve üretken bir biçimde bir araya gelme şansı verilir (Akt. Ünal ve Ada, 2000).

### 2.2.2.3. İletişim

İletişim, kişilerin düşüncelerini, bilgilerini ve yeteneklerini paylaşmalarına sebep olan sürekli bir anlamlandırma alışverişi sürecidir. Sağlıklı ve düzgün etkileşim başarılı bir öğretim süreciyle sonuçlanır (Johnson, 1999). İletişim başarıları, eğitim faaliyetlerinde öğretmenler üzerinde etkili olan unsurlardan biridir (Pal, Halder ve Guha, 2016). İletişim becerileri pozitif anlamda yükselen öğretmenler, sınıf yönetiminde üstünlük elde ederler. İyi etkileşim yetenekleri, günlük yaşamda ve mesleki ilişkilerde hayati öneme sahiptir (Kavrayıcı, 2020). Öğrenme sürecinin niteliği, seçilen iletişim türüyle alakalıdır. Sağlıklı bir etkileşim, kişisel ve deneyimli başarının temelidir. İletişim, sözlü ifadenin yanı sıra jest, mimik ve beden dilini içerir. Öğretmenlerin öğrencilerle olan her türlü etkileşimi, sınıf yönetiminin önemli bir parçasıdır. Sınıf yönetiminde kullanılan ses tonu bile etkili mesajlar taşıyabilir (Ali ve Ali, 2011). İletişim öğretim için vazgeçilmez bir etkidir. Başarılı bir eğitim-öğretim süreci, etkili iletişimle gerçekleşir. Öğrenci ile sağlıklı bir iletişim kurmanın sonucunda istenen değişikliği yaratabilmenin sonucu öğrenme gerçekleşmektedir. Başarılı bir öğrenme gerçekleşmiyorsa, etkileşimde bir problem olduğunu gösterir. Eğitim ve iletişim birbirlerini tamamlayan iki kavramdır (Çelik, 2019).

Öğretmenlerin öğrencilerle gerçekleştirdiği etkileşim, sınıf yönetiminde belirleyici faktörlerden biridir. Etkin iletişimde, göz göze gelebilme ve empatik bir anlayış kritiktir. Öğretmenin anlaşıldığını ve dikkate alındığını hissettiği durumlarda, öğrencinin derse katılımı ve sınıf içindeki bağlılığı artabilir (Barry, Bodenhamer ve O'Brien, 2011). Öğretmenlerin başarılı iletişim yeteneklerinin olmaması, karşılaştığı iletişimsel sorunlara uygun bir tepki vermede zorlanmalarına sebep olabilir. Empati eksikliği ve etkili bir dinleme becerisinin olmaması, iletişimdeki mesajın alıcı tarafından anlaşılmasını zorlaştırabilir. Bu durum, öğrencinin görmezden geldiğini hissetmesine, kendini sınıfa ait hissetmemesine ve sınıf idaresini negatif yönde etkileyebilir. Sınıf içinde açık, anlaşılır ve basit bir dil kullanılmalıdır. Öğrencinin

yaşına, seviyesine ve bilişsel yeteneklerine uygun iletişim önemlidir. Öğretmenin öğrencilerle göz temasını etkili bir şekilde kurması, sesin etkin kullanımı ve beden dili, jest ve mimiklerin kullanımı önemlidir. Faydalı bir sınıf idaresi yapabilmesi için öğretmenin sözlü ve sözsüz iletişimi ustalıkla başarmasına ihtiyacı vardır (Pal, Halder ve Guha, 2016).

Verimli bir sınıf yöneticisi dil becerilerine sahip olmalı ve bu beceriyi ustalıkla kullanabilmelidir. Öğretmenin dil becerisi, öğrenci başarısını doğrudan etkiler. Dil aracılığıyla öğretmen isteklerini kısa ve açık bir şekilde ifade etmelidir. Öğrencilere yöneltilen talimatlar, onların gelişim düzeyine uygun net bir dille ifade edilmelidir ki sınıfın tamamı aynı anlamı anlasın. Öğretmen, öğrencilerle iletişim kurarken kaba olmamalı, küçük düşürücü ifadelerden kaçınmalıdır. Öğrencileri incitecek veya diğerlerinin önünde utandıracak kelimeler kullanmaktan kaçınmalıdır. İletişimde ifade edilen ve nasıl ifade edildiği önemlidir. Saygı, sevgi ve değer ifadelerle yansıtılmalıdır. Öğretmen, etkili iletişim yöntemleriyle öğrencilerin etkinlikleri kendi istekleri doğrultusunda yapmasına sebep olmalıdır (Başar, 1999).

#### **2.2.2.4. Davranış**

Sınıf yönetiminde önemli olan kavramlardan bir diğeri; davranış, bireylerin uyaranlara tepkileridir ve bu yönetimde davranış ile kişilik ayrılmaz bir bütündür. Öğretmenlerin mesleki becerileri ve kişilik oluşumu arasında bir ilişki bulunmaktadır (Aydın, 2019). Davranışı yönetebilme becerisi sınıfta olumsuz davranışları olan öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde değiştirmeyi, uygun davranışları öğretmeyi ve bireylerin tavırlarını kontrol edebilmesini öğretmeyi amaçlar. Dersin işleyişine mani olan davranışlar istenmeyen hal ve hareketler olarak adlandırılır. Bu davranışları engellemek için öğretmenlerin kurallar karşısında açık ve net olmaları, çocukların istenen davranışı anlamalarını sağlaması önemlidir. Uyarılar ve göz teması yeterli olmadığında, istenen davranışı göstermek ya da dile getirmek bir çözüm olabilir. Örneğin, bir öğrencinin sürekli oynadığı kalemini alarak masasının üzerine koymak, öğrenciye takip edildiği hissiyatını verir ve kaleminin olması gereken yeri gösterir (Başar, 1999; Şahin, 2002; Ekşi, 2011).

Sınıfta gözlemlenen istenilmeyen hareketlerin kökenleri çeşitli etkenlere dayansa da öğretmenlerin alan bilgisi ve mesleki yetenekleriyle bu hareketler istenen yönde değiştirilmelidir. Öğretmenlerin öğrencilere istenilen davranışları kazandırabilmek

için iyi bir inceleme yapmaları ve ulaşmak istedikleri hedefleri belirlemeleri gerekmektedir. Bir bütün olarak ele alınması gereken iki kavram sınıf atmosferi ve eğitim sürecidir. Öğrencilerin ruhsal ve zihinsel özelliklerine uygun, sürekli ve tutarlı bir eğitim süreci oluşturulmalıdır (Ekşi, 2011; Aydın, 2019). Bu kavram bağlamında bir diğer önem verilen konu ise okul ve aile arasında oluşan iş birliğidir. Okul ve aile arasındaki ilişkinin güvene bağlı oluşturulması öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmenler, öğrencilerini daha iyi tanıyabilmek ya da ortaya çıkan sorunları öğrencinin ebeveynleriyle birlikte çözebilmek adına okul-aile iş birliğine önem vermeli ve ailelerden çocuklar hakkında bilgi almalıdır. Bu bilgilendirme sadece problemler üzerine odaklanmamalıdır; aksine öğrencilerimizin olumlu davranışlarına destek vermek için de iş birliği yapılmalıdır (Aydın, 2019).

### **2.2.2.5. Motivasyon**

Motivasyon, öğrenciyi derse yönlendirmek ve ders içi aktifliğini artırmak için eğitimde yapılan bir çabadır (Akbaba, 2006). Öğrenciyi ders içinde toplayabilmek için dikkat çekici etkinlikler düzenlenmesi ve öğrenen bireylerin pozitif tavırlarının pekiştirilmesidir. Etkili bir öğrenme oluşabilmesi için gerekli olan önemli adımlardan biri motivasyonu arttırmaktır (Vatansever, 2015). Wiseman ve Hunt (2008), öğrencilerin öğrenme süreçlerinin etkili bir şekilde canlandırılması gerektiğini vurgulayarak, motivasyonun öğrenilen konuları kavramak için zihinlerini açacak bir anahtar olduğunu ifade etmektedir. Bu görüş, motive olmanın öğrencinin öğrenme başarısı üzerinde önemli ve belirleyici bir etkisi olduğunu belirtmektedir.

Sınıf idaresini pozitif bir ortam ve motivasyon sağlamak için aşağıdaki unsurlara dikkat edilmesi önerilmektedir (Wiseman ve Hunt, 2008):

1. Öğretilecek konulara basit bir giriş yapılmalıdır.
2. Öğrenme isteğini arttırmak için öğrenciyi desteklemelidir.
3. İlgisini çekebilecek düzeyde planlar düzenlemelidir.
4. Öğreneceği konunun anlamlı olması öğrencinin motivasyonunu arttıran bir özelliktir.
5. Öğretmen heyecanlı ve dinamik bir sunum tarzıyla konuyu işlemelidir.
6. Günlük ve gerçek hayatla ilişkilendirerek konuyu zihinde canlandırmalıdır.
7. Konuyu ilgi çekecek durumlara itmeli.
8. Öğretmen ve öğrenci arasında güven ilişkisi oluşturulmalıdır.

9. Etkili bir şekilde ödül ve cezayı kullanmalıdır.
10. Öğrencinin yaptığı hatalar veya doğruları ona açıklanmalıdır.
11. Öğretmen, öğretim yöntemlerini ve materyallerini çeşitlendirmelidir.
12. Öğrencilerin etkin katılımı teşvik edilmelidir.
13. Öğrencilerin hislerini ve fikirlerini ifade edebilecekleri bir ortam sağlanmalıdır (Ünal ve Ada, 2000).

### **2.3. Öğrenme Çevikliği ile İlgili Araştırmalar**

Bedford (2011), öğrenme çevikliğinin iş performansı ve kariyer gelişimi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışmasında, öğrenme çevikliğinin sadece mevcut performansı değil, aynı zamanda kişinin potansiyelini de belirlediğini bulmuştur. Yani, öğrenme çevikliği, kişinin işteki mevcut başarısı kadar gelecekteki potansiyelini de şekillendiren önemli bir faktördür. Dries ve meslektaşları (2012), insan kaynakları yönetimi müdahalelerinin, işletmelerde çalışanların yeteneklerini değerlendirirken öğrenme çevikliğini bir ölçüt olarak eklemenin katma değerini araştırmışlardır. Bu çalışmada, 63 yöneticiyle yapılan bir araştırma ile öğrenme çevikliğinin geliştirilip geliştirilemeyeceği incelenmiştir. Bulgular, öğrenme çevikliğinin yüksek potansiyelli bireyleri tanımlamanın güçlü bir belirleyici olduğunu ve daha çeşitli kariyerlere sahip bireylerin öğrenme çevikliğinde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, eğitim seviyesinin öğrenme çevikliği ile pozitif ilişkili olduğu ve iş deneyimlerinin yüksek potansiyelliler için öğrenme çevikliğiyle pozitif olarak ilişkili olduğu görülmüştür.

Johnson ve Scott (2012), bilişsel süreçlere farklı bir perspektif getirmiştir. Eylem etiketlemenin önemine vurgu yaparak, insanların belirli bir durumu ne kadar iyi anladığını ölçmenin önemini vurgulamışlardır. Bu teoriye göre, eylem etiketlemenin öğrenme çevikliği üzerinde etkili olduğu, özellikle deneyimle öğrenmeyi mümkün kılan bilişsel süreçlerin temelinde olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, işletmelerde çalışanların, eylemler ve durumlar arasındaki bağlantıları tanımlayarak öğrenme çevikliğini geliştirmeleri teşvik edilebilir. Bu çalışmalar, işletmelerin insan kaynakları yönetimi stratejilerini geliştirirken öğrenme çevikliğinin önemini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, eylem etiketlemenin ve benzeri yaklaşımların kullanılmasının, çalışanların öğrenme çevikliğini artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, işletmelerdeki yetenek yönetimi süreçlerinde bu tür yaklaşımların entegre edilmesi önemli olabilir.

McGovern (2015), plak şirketleri, müzik yayın evleri ve dijital eğlence firmalarında çalışan 14 kişi üzerinde gerçekleştirdiği doktora çalışmasında, öğrenme çevikliğinin çalışanlar üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sonuçlar, hızın ve adaptabilitenin öğrenme çevikliği için önemli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, deneyimden öğrenmenin de bu çeviklikte belirleyici bir faktör olduğu belirlenmiştir. Smith (2015), 700 üst düzey yönetici ile yaptığı araştırmada, yöneticilerin performansı ile öğrenme çevikliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular, yöneticilerin performansı ile öğrenme çevikliği arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Roach (2015) tarafından yapılan çalışma, işletme fakültesi mezunlarının öğrenme çevikliğini içeren müfredat ve etkinliklere ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, akademik sektör ile iş sektörü arasında belirli beklentilerde bir uyumsuzluk olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrenme çevikliğinin nasıl müfredata dahil edileceğine dair belirsizliklerin ve bu alanda somut örnek programların eksikliğinin farkına varılmıştır. Batcheller (2016) tarafından yapılan teorik bir çalışmada, öğrenme çevikliği kavramı ve önemi detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Ayrıca, geleceğin liderlerinde öğrenme çevikliğinin nasıl geliştirilebileceği üzerinde tartışılmıştır. Allen (2016), doktora tez çalışması kapsamında iki ayrı araştırma yapmıştır. İlk araştırma, 832 kişilik bir örneklem üzerinde iki farklı özel öğrenme çevikliği ölçüsünün nomolojik ağlarını incelemiştir. Bu ölçütler, öğrenme çevikliği simülasyonu ve öğrenme çevikliği göstergesidir. Araştırmanın sonuçları, öğrenme çevikliği simülasyonu ve öğrenme çevikliği göstergesi arasında farklı nomolojik ağlar olduğunu göstermektedir. İkinci araştırma ise, öğrenme çevikliği simülasyonunun işle ilişkili sonuçlarını ve geleneksel performans belirleyicileriyle (örneğin, Büyük Beş Kişilik özellikleri, bilişsel yetenek) arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu çalışma, 89 erken dönem kariyer çalışanından oluşan bir örneklemle gerçekleştirilmiştir. İkinci araştırmanın sonuçları, öğrenme çevikliği simülasyonunun, çalışan potansiyelinin deneyim ve hızdan yetkinliğe olan iki alanıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu ve bu performans alanları için geleneksel performans/potansiyel belirleyicilere göre artan geçerlilik sağladığını göstermiştir.

Howard (2017) ise aday öğretmenlerle yaptığı çalışmasında, öğrenme çevikliğini ölçmek amacıyla öğretmenlik stajlarından önce adaylara bir öğrenme çevikliği öz-değerlendirmesi uygulamıştır. Bu öz-değerlendirme, sosyal çeviklik, zihinsel çeviklik, değişim çevikliği ve sonuç çevikliğini ölçmüştür. Aday öğretmenlerin performansı, staj sonunda mentor öğretmenleri tarafından doldurulan bir değerlendirme formuyla

ölçülmüştür. Araştırma sonuçları, aday öğretmenlerin sosyal etkileşim ve düşünsel esneklik ile öğretim performansı arasında belirgin bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrenme çevikliği, öğretmen performansının önemli bir belirleyicisi olarak ortaya çıkmıştır. Laxson (2018) liderlik potansiyelinin değerlendirilmesinde öğrenme çevikliğinin ve uygulanabilirliğinin yapı geçerliliğini belirlemeye yönelik bir doktora tezi gerçekleştirmiştir. Çeviklik kavramını değerlendirilirken, DeRue vd. (2012) tarafınca geliştirilen kapsamlı bir uygulama kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, çeviklik kavramının kariyer başarısının öğrenme açısından belirleyici olduğunu ancak zaman içindeki değişimin tahmin edilemediğini göstermektedir. Başka bir deyişle, daha yüksek seviyede öğrenme çevikliğine sahip bireyler, daha yüksek performans ve öğrenme seviyeleri sergilemektedir ancak bu değişikliklerin zaman içindeki seyrinin önemli ölçüde değişebileceği belirlenmiştir. Son olarak, öğrenme çevikliğinin, performansı değil, öğrenmeyi tahmin etmede kişiliğin ötesinde ve üzerinde artan geçerlilik sağladığı görülmüştür.

Drinka (2018) astların öğrenme çevikliği ile astların performansı arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, algılanan yönetici koçluğunun, algılanan yönetici-ast psikolojik güvenlik ve astın öğrenme çevikliği ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca astların öğrenme hedeflerine yönelik algıları ile algılanan yönetici-ast psikolojik güvenliğinin, astların öğrenme çevikliği ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak, bu çalışmada astların performansı ile öğrenme çevikliği arasında bir ilişki bulunmamıştır. Kaya (2019) ise 2018-2019 eğitim öğretim yılında resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenme çevikliğinin ve öğretmen kalitesinin okuldaki kalış tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve öğretmen kalitesinin okuldaki kalış durumlarını belirlediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin sosyal etkileşimine ilişkin puanlarının yüksek olduğu, ancak değişime karşı esnekliklerinin en düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile mesleki yeterlilik kalitesi arasında ise olumlu yönde bir bağlantı tespit edilmiştir.

Özgenel ve Yazıcı (2021), 160 okul müdürü ve 268 müdür yardımcısından oluşan toplam 428 yöneticiyle gerçekleştirdikleri çalışmada, okul yöneticilerinin öğrenme yetenekleri üzerinde cinsiyet, kıdem, hizmet verilen okul düzeyi, eğitim düzeyi, yaş ve yöneticilik pozisyonları (müdür ve müdür yardımcısı) gibi değişkenlerin etkisini

incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin genel öğrenme kabiliyeti seviyesinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, yöneticilerin cinsiyet ve hizmet verdikleri okul düzeyine göre öğrenme kabiliyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, lisansüstü eğitim almış yöneticilerin öğrenme kabiliyeti seviyelerinin sadece lisans mezunu yöneticilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, okul müdürlerinin öğrenme kabiliyeti düzeylerinin müdür yardımcılara göre daha yüksek olduğu, kıdem ve yaşları daha yüksek olan yöneticilerin ise kıdem ve yaşları daha düşük olan yöneticilere göre daha yüksek öğrenme kabiliyetine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaya ve Argon (2021) çalışmalarında, Sakarya ili Adapazarı ilçesindeki resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 1218 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen bir araştırma ile öğretmenlerin kişisel özelliklerinin öğrenme yeteneğine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonuçlarını incelediğimizde öğretmenlerin cinsiyet, kurum türü, branş, mesleki deneyim ve okuldaki çalışma süresi gibi kişisel özelliklerinin öğrenme kabiliyeti üzerinde belirgin bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, medeni durum, okul türü, mezun olunan fakülte, sendika üyeliği ve maaş memnuniyetinin öğretmenlerin öğrenme kabiliyeti üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

#### **2.4. Sınıf Yönetimi ile İlgili Araştırmalar**

Öğretmen niteliklerinin sınıf yönetimine etkisi üzerine yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu çalışmalar, geleneksel eğitim görmüş öğrencilik dönemindeki öğretmenler, deneyimli geleneksel eğitime önem veren öğretmenler ve sertifika programına katılanlar arasında sınıf yönetebilme algısı ve inanç farklılıklarını araştırmayı hedeflemiştir. Araştırmalar, öğretmenlerin yaşları ve sınıf yönetim tarzları arasındaki bağlantıyı değerlendirir, yalnızca birey yönetimi kavrmında yaş ile sınıf yönetim tarzı bağlantısında olumlu bir ilişki olduğunu belirlemiştir (Martin ve Shoho, 2000).

Carlson ve ark., (2011) Michigan alanında okul öncesi eğitiminde görevli olan öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğitiminden etkilenme durumu araştırılmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri eğitim öncesinde ve sonrasında ölçülmüş ve karşılaştırılmıştır. Bulgular, sınıf yönetimi yeteneklerinin eğitiminde başarılı olarak sonuç alan kişilerin öğrenciler ile olan bağlantılarının pozitif yönde

geliştiğini, çocuklara karşı daha anlayışlı davrandıkları ve ödüllendirdiklerini göstermiştir.

Başlangıç seviyesindeki ilk kademe öğretmenlerinin sınıf idaresi becerileri analiz edilmiştir. Liderlerin öğretmenlerin sınıf idare performansları üzerindeki etkisini de göz önünde bulundurularak araştırma yapılmıştır. İş birliği, eğitim yardımı ve mesleki gelişme boyutlarında, öğretmenlerle yöneticilerin ortak bir anlayışa sahip olduğu bulunmuştur. Liderlerin iletişim yönünde, öğretmenlerin ise disiplin destek boyutunda yüksek algılar sergilediği saptanmıştır. Yöneticilerin olumlu bir tavır sergiledikleri alanlarda, öğretmenlerin sınıf idaresi yeteneklerine yönelik daha olumlu algılar tespit edilmiştir (Wilson, 2011).

Akın'ın (2006) çalışmasında, Tokat ilindeki öğretmenlerin sınıf idaresi performansları ile iş memnuniyeti arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma, aday öğretmenlerle birlikte ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini ele almıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu ve bu beceriler ile iş memnuniyeti arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin öğretim seviyesi, branşı, mezun oldukları okul ve hizmet yıllarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin iş memnuniyetini artırmak için sınıf yönetim becerilerinin geliştirilmesi önerilmektedir. Akkaya Çelik (2006) tarafından yapılan çalışmada, Denizli ilindeki ilkokul alanında çalışan eğitimcilerin sınıf idaresi performanslarına ilişkin algı düzeyleri ile bireylerin kendilerine ait özellikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetebilme becerilerine ilişkin algılama başarılarının orta seviyelerde olduğu araştırma tespit edilmiştir. Cinsiyet ve branş gibi değişkenlerin algı düzeyleri üzerinde anlamlı farklılıklar gösterdiği ancak diğer değişkenlerde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

İlgar'ın (2007) araştırmasında, sınıf yönetimi becerilerini değerlendiren bir ölçek geliştirilmesi ve bu becerilerin çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilmesi amaçlanmıştır. İstanbul ilindeki özel okul öğretmenlerinin, devlet okulu öğretmenlerine kıyasla, bayan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğu araştırma sonuçlarına göre bulunmuştur.

Özçakır'ın (2007) çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunlukla

otoriter eğilimler sergiledikleri saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışına yönelik eğilimlerinin belirgin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışına dair davranışlarının ise en az düzeyde olduğu belirtilmiştir (Özçakır, 2007). Yaşar'ın (2008) çalışmasında, Kastamonu'daki ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve bu yaklaşımların müfredatla uyumunu incelemiştir. Kastamonu ilindeki ilkokullarda çalışan öğretmenlerle yapılan araştırmada, öğretmenlerin genellikle öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır (Yaşar, 2008).

Karadağ, Baloglu ve Cesur'un (2009) çalışmasında, ilkokul birinci kademe öğretmenlerinin sorumluluk temelli sınıf yönetimi yaklaşımını benimsemeleri ile algıladıkları mesleki özsaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, İstanbul ilinin Silivri ilçesindeki 2006-2007 eğitim-öğretim yılında 41 okulda görev yapan 338 sınıf öğretmeni arasında gerçekleştirilmiştir. Sorumluluk temelli sınıf yönetimi yaklaşımı ile mesleki özsaygı düzeyleri arasında orta üstü bir ilişki tespit edilmiştir (Karadağ vd., 2009). Akar ve diğerlerinin (2010) çalışmasında ise anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimleri incelenmiştir. Ankara'dan katılan 19 öğretmenle yapılan bu nitel çalışmada, öğretmen yaklaşımlarının beş konuyla bağlantılı olarak değiştiği belirlenmiştir. Fiziksel ortam, sınıf içinde yaşanan zamanlar, motive edilme, kurallar ve daha önceki sınıf uygulamaları gibi konular, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını etkilemektedir (Akar vd., 2010).

Denkdemir'in (2007) araştırması, sınıf öğretmenlerinin sınıf içindeki yönetimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, toplamda 160 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir, bunların 99'u kadın ve 61'i erkektir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sınıf yönetimi konusunda yetersiz kaldığını ve bu durumun olumsuz sonuçlar doğurduğunu göstermiştir. Öğrencilerin hazır bulunuş durumları, ailelerin eğitime olan istek ve destekleri ile okulun bulunduğu çevrenin eğitim ve okul hakkındaki düşünceleri, sınıf içi eğitim huzurunu etkileyen faktörler arasındadır. Sonuç olarak, sınıf yönetimi öğretmenin sınıftaki faaliyetleri planlayıp yönetmesiyle ilgilidir. Bu nedenle, öğretmenin öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda hem lider hem de arkadaş olabilmesi gerekmektedir (Denkdemir, 2007).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ele alınmaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımına uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırma deseni olarak ise ilişkisel tarama tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki nicel değişken arasındaki ilişkinin bir korelasyon belirtisi temelinde açığa çıkarılmasını ifade eder (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). İlişkisel tarama araştırmaları, incelenen özellikler arasındaki ilişkiyi araştırmayı hedefleyen nicel bir araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2013).

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 yılında İstanbul ili Avrupa Yakası'nda Başakşehir, Bağcılar ve Küçükçekmece ilçelerinde sözel ya da kamu kurumlarında sınıf öğretmeni olarak görev yapan 279 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubuna kolay ulaşılır örneklem yöntemine göre ulaşılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, genellikle diğer örnekleme yöntemlerinin uygulanmasının zor veya mümkün olmadığı durumlarda tercih edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma katılımcılarına ait demografik bilgiler tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri**

Değişkenler	Sayı (n)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	168	60.2
Erkek	111	39.8
<b>Yaş</b>		
21-25 yaş	51	18.3
26-30 yaş	83	29.7
31-35 yaş	53	19
36-40 yaş	43	15.4
40 ve üstü yaş	49	17.6
<b>Medeni Hal</b>		
Evli	146	52.3
Bekar	133	47.7

Tablo 3.1'deki katılımcıların demografik özellikleri olarak; cinsiyet, yaş ve medeni hal durumları incelenmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak 279 kişi katılmıştır. Katılımcıların %60.2'sinin (n=168) kadın olduğunu ve %39.8'inin (n=111) erkek olduğunu görülmüştür. Yaş dağılımına bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun 26-30 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Bu yaş aralığında yer alan katılımcı oranı %29.7 (n=83) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların %19'u (n=53) 31-35 yaş aralığında, %18.3'ü (n=51) 20-25 yaş aralığında, %17.6'sı (n=43) 40 yaş ve üzerinde ve %15.4'ü (n=43) 36-40 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Medeni durum dağılımına göre katılımcıların %52.3'ü (n=146) evli iken %47.7'si (n=133) bekar olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 3.2: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bilgileri**

Değişkenler	Sayı (n)	Yüzde (%)
<b>Öğretmenlik yaptığı ilçe</b>		
Bağcılar	109	39.1
Başakşehir	83	29.7
K.çekmece	87	31.2
<b>Kurum Türü</b>		
Resmi Devlet Kurumu	160	57.3
Özel Kurum	119	42.7
<b>Kıdem</b>		
1-4 yıl	85	30.5
5-8 yıl	74	26.5
9-12 yıl	31	11.1
13-16 yıl	40	14.3
17 ve üstü	49	17.6
<b>Ünvan</b>		
Uzman Öğretmen	88	31,5
Öğretmen	191	68.5

Tablo 3.2'deki öğretmenlik özellikleri incelendiğinde, katılımcıların öğretmenlik yaptığı ilçelere odaklanıldı. Katılımcıların %39.1'inin (n=109) Bağcılar'da, %31.2'sinin (n=87) Küçükçekmece'de ve %29.7'sinin (n=83) Başakşehir'de öğretmenlik yaptığını ortaya koydu. Öğretmenlik yapılan kurum türü ele alındığında, katılımcıların %57.3'ünün (n=160) Resmi Devlet Kurumunda, %42.7'sinin (n=119) ise Özel Kurumda çalıştığı görüldü. Katılımcıların toplam kıdemlerine bakıldığında, %30.5'inin (n=85) 1-4 yıl, %26.5'inin (n=74) 5-8 yıl, %17.6'sının (n=49) 17 yıl ve üzeri, %14.3'ünün (n=40) 13-16 yıl ve %11.1'inin (n=31) 9-12 yıl kıdemine sahip

olduğu belirlendi. Ünvanlarına göre katılımcıların %68.5'inin (n=191) Öğretmen, %31.5'inin (n=88) Uzman Öğretmen olduğu saptandı.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Veri toplama araçlarıyla uygulama yapmadan önce gerekli hazırlıklar tamamlanmış ardından gerekli olan yasal izinlere başvurulmuştur. Araştırma izni için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'na ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuştur. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'nun araştırmaya onay verdiğini gösteren belge EK-1'de, İstanbul İl Mili Eğitim Müdürlüğü'nün araştırmaya onay verdiğini gösteren belge EK-2'de sunulmuştur. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin tecrübelerden öğrenme arzusu ve uygulama yeteneğini ölçmek amacıyla Yazıcı ve Özgenel (2020) tarafından geliştirilen "Marmara Öğrenme Çevikliği Ölçeği" kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini değerlendirmek amacıyla aynı amaca yönelik olarak Yüksel (2013) tarafından geliştirilen Ergen ve Elma (2020) tarafından uyarlanan "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Demografik Bilgi Formu**

Katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, çalıştığı kurumun türü, meslekteki unvanlı değişkenlerine göre veri toplamak için demografik bilgi formu verilecektir.

#### **3.3.2. Marmara Öğrenme Çevikliği Ölçeği**

Tecrübelerden öğrenme arzusu ve uygulama yeteneğini ölçmek amacıyla Yazıcı ve Özgenel (2020) tarafından geliştirilen Marmara Öğrenme Çevikliği Ölçeği kullanılmıştır. 30 maddeden oluşan ölçek 5 alt boyut içermekte ve ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek 5li Likert tipi yapıdadır. Katılımcılar soruları (1) Hiçbir Zaman (2) Nadiren (3) Bazen (4) Çoğu Zaman (5) Her Zaman şeklinde cevaplamaktadır. Marmara Öğrenme Çevikliği Ölçeği'nden alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 150'dir. 1,2,3 ve 4. sorular "İnsan İlişkilerinde Çeviklik", 5, 6, 7, 8, 9 ve 10. sorular "Değişimde Çeviklik", 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 ve 18. sorular "Zihinsel Çeviklik", 19, 20, 21, 22, 23 ve 24. sorular "Sonuç Yaratmada Çeviklik", 25, 26, 27, 28, 29 ve 30. sorular "Öz Farkındalık" alt boyutlarını oluşturur.

Bu ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmış olup Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları insan ilişkilerinde çeviklik alt ölçeği için .68, sonuç yaratmada çeviklik alt ölçeği için .82, zihinsel çeviklik alt ölçeği için .89, değişimde çeviklik alt ölçeği için .89, öz farkındalık alt ölçeği için .86 olarak bulunmuştur.

### **3.3.3. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği**

Ölçek, Yüksel (2013) tarafından geliştirilmiş olup, Ergen ve Elma (2020) tarafından yeniden geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği beş alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut “Sınıfın Fiziksel Düzeni”; ikinci alt boyut “Öğrenme-Öğretme Süreci”; üçüncü alt boyut “İletişim”; dördüncü alt boyut “Davranış Yönetimi” ve beşinci alt boyut “Motivasyon” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için araştırmacılar tarafından yapılan iç tutarlılık analizinde Cronbach ( $\alpha$ ) katsayısı .90 olarak belirlenmiştir. Ölçek beşli likert tipinde (Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Ara sıra (3), Sık sık (4), Her zaman (5)) düzenlenmiştir. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında madde faktör yüklerinin en az .30 düzeyinde tutulması önerilir (Seçer, 2013). Comrey ve Lee’ye (1992) göre faktör yükleri .45-.55 aralığında “iyi”, .63-.70 aralığında “çok iyi”; .71 ve yukarısı aralığında “mükemmel” olarak nitelendirilebilir. Buna göre araştırmada kullanılan ölçeklerin madde faktör yüklerinin uygun değer aralıklarında olduğu söylenebilir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Anketlerden elde edilen verilerin girişi için Microsoft Excel programı, istatistik analizi için Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 22.0) Programı kullanılmıştır. Verilerin dağılımı, Kolmogrov Smirnov testi incelenmiştir. Tanımlayıcı istatistiklerde aritmetik ortalama ve standart sapma ( $\bar{x} \pm S$ ) kullanılmıştır. Kategorik değişiklikler, birim sayısı frekans (n) ve yüzde (%) olarak raporlanmıştır. Doğrusal ilişki varsa, Spearman Korelasyon Katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Korelasyon katsayısı, 0.0 ile 0.25 arası çok zayıf, 0.26 ile 0.49 arası zayıf, 0.50 ile 0.69 arası orta, 0.70 ile 0.89 arası yüksek ve 0.90 ile 1.00 arası çok yüksek olarak değerlendirilmiştir. Normal dağılım göstermeyen bağımsız değişkenlerin gruplar arası karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen değişkenlerin üç veya daha fazla gruba ayrılması durumunda Kruskal-Wallis Varyans Analizi Testi

uygulanmıştır, ikili gruplar arasında fark olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile araştırılmıştır. Anlamlılık d¼zeyi olarak p değeri  $\leq 0.05$  kabul edilmiştir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Çevikliği Bulguları

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme çevikliğine ilişkin veri analizi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 4.1: Sınıf Öğretmenlerinin Marmara Öğrenme Çevikliği Ölçeği Sonuçları**

Ölçek	$\bar{X}$	Std. Sapma
İnsan İlişkilerinde Çeviklik	4.0	0.8
Değişimde Çeviklik	3.8	0.8
Zihinsel Çeviklik	3.9	0.6
Sonuç Yaratmada Çeviklik	3.9	0.7
Öz Farkındalık	4.1	0.6
<b>Öğrenme Çevikliği Toplam</b>	<b>3.9</b>	<b>0.6</b>

Tablo 4.1’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Marmara öğrenme çevikliği ölçeği sonuçları alt boyutları ile incelendi; İlkokul sınıf öğretmenlerinin öğrenim çevikliği alt boyutlarına bakıldığında insan ilişkilerinde çeviklik ( $\bar{x}=4.0$ ) düzeyinde olduğu değişimde çeviklik ( $\bar{x}=3.8$ ) düzeyinde olduğu zihinsel çeviklik ( $\bar{x}=3.9$ ) düzeyinde olduğu sonuç yaratmada çeviklik ( $\bar{x}=3.9$ ) düzeyinde olduğu öz farkındalığın ise ( $\bar{x}=4.1$ ) düzeyinde olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrenme çevikliği toplamının ( $\bar{x}=3.9$ ) olduğu görülmüştür.

#### 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Bulguları

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin veri analizi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 4.2: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Sonuçları**

Ölçek	$\bar{X}$	Std. Sapma
Sınıfın Fiziksel Düzeni	4.2	0.7
Öğrenme Öğretme Süreci	4.3	0.7
İletişim	4.5	0.6
Davranış Yönetimi	4.2	0.7
Motivasyon	4.3	0.7
<b>Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam</b>	<b>4.3</b>	<b>0.6</b>

Tablo 4.2’de sınıf araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ölçeği sonuçları alt boyutları ile incelenmiştir. İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi alt boyutlarına bakıldığında sınıfın fiziksel düzeni aritmetik ( $\bar{x}$ =4.2) düzeyinde olduğu, öğrenme öğretme süreci ( $\bar{x}$ =4.3) düzeyinde olduğu, iletişim ( $\bar{x}$ =4.5) düzeyinde olduğu, davranış yönetimi ( $\bar{x}$ =4.2) düzeyinde olduğu, motivasyonun ise ( $\bar{x}$ =4.3) düzeyinde olduğu görülmüştür. Aynı zamanda sınıf yönetimi becerileri toplamının ( $\bar{x}$ =4.3) olduğu görülmüştür.

### 4.3. Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öğrenme Çevikliği Bulguları

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi becerileri ve öğrenme çevikliğine ilişkin veri analizleri tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 4.3: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Çevikliklerinin ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyetlere Göre İncelenmesi Üzerine Yapılan Mann-Whitney U Test Sonuçları**

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	p
İnsan İlişkilerinde Çeviklik	Kadın	168	4.0	0.7	0.285
	Erkek	111	4.0	0.9	
Değişimde Çeviklik	Kadın	168	3.8	0.8	0.877
	Erkek	111	3.8	0.7	
Zihinsel Çeviklik	Kadın	168	3.9	0.6	<b>0.049*</b>
	Erkek	111	3.8	0.6	
Sonuç Yaratmada Çeviklik	Kadın	168	3.9	0.7	0.077
	Erkek	111	3.8	0.7	
Öz Farkındalık	Kadın	168	4.1	0.6	0.162
	Erkek	111	4.0	0.6	
Öğrenme Çevikliği Toplam	Kadın	168	4.0	0.6	0.156
	Erkek	111	3.9	0.6	
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Kadın	168	4.3	0.7	<b>0.025*</b>
	Erkek	111	4.1	0.7	
Öğrenme Öğretme Süreci	Kadın	168	4.3	0.7	0.053
	Erkek	111	4.2	0.7	
İletişim	Kadın	168	4.6	0.6	<b>0.01*</b>
	Erkek	111	4.3	0.7	
Davranış Yönetimi	Kadın	168	4.3	0.7	<b>0.09*</b>
	Erkek	111	4.0	0.7	
Motivasyon	Kadın	168	4.4	0.7	<b>0.09*</b>
	Erkek	111	4.2	0.7	
Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam	Kadın	168	4.4	0.6	<b>0.06*</b>
	Erkek	111	4.2	0.7	

\* p<0.05, Mann-Whitney U testi

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme çevikliklerinin ve sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyetlere göre Tablo 4.3'te incelenmiştir. Öğrenme çevikliği alt boyutlarından olan zihinsel çeviklik alanında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p < 0.05$ ). Kadın sınıf öğretmenlerinin zihinsel çevikliği ortalama ( $\bar{x}=3.9$ ) iken erkek sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}=3.8$ ) olarak hesaplanmıştır. Sınıf Yönetimi Becerileri öğrenme-öğretme süreci dışında diğer alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p < 0.05$ ).

Sınıf yönetimi becerileri toplam puanını kadınlarda ortalama ( $\bar{x}=4.4$ ) erkek sınıf öğretmenlerinden ( $\bar{x}=4.2$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadın sınıf öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzeni ortalama ( $\bar{x}=4.3$ ) iken erkek sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}=4.1$ ) olarak hesaplanmıştır. Kadın sınıf öğretmenlerinin öğrenme iletişimi ortalama ( $\bar{x}=4.6$ ) iken erkek sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}=4.3$ ) olarak hesaplanmıştır. Kadın sınıf öğretmenlerinin davranış yönetimi ortalama ( $\bar{x}=4.3$ ) iken erkek sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}=4.0$ ) olarak hesaplanmıştır. Kadın sınıf öğretmenlerinin motivasyonu ortalaması ( $\bar{x}=4.4$ ) iken erkek sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}=4.2$ ) olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 4.4: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Çevikliklerinin ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi Üzerine Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

Ölçek	İlçe	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	p	Anlamlı Fark
İnsan İlişkilerinde Çeviklik	1. 21-25 yaş	51	4.3	0.6	<b>0.008*</b>	1-3*
	2. 26-30 yaş	83	4.1	0.7		
	3. 31-35 yaş	53	3.7	0.9		
	4. 36-40 yaş	43	4.0	0.8		
	5. 40 ve üstü	49	4.0	0.8		
Değişimde Çeviklik	1. 21-25 yaş	51	3.9	0.1	<b>0.036*</b>	2-3*
	2. 26-30 yaş	83	4.0	0.1		
	3. 31-35 yaş	53	3.5	0.1		
	4. 36-40 yaş	43	3.7	0.1		
	5. 40 ve üstü	49	3.8	0.1		
Zihinsel Çeviklik	1. 21-25 yaş	51	4.0	0.5	0.125	-----
	2. 26-30 yaş	83	4.0	0.5		
	3. 31-35 yaş	53	3.7	0.7		
	4. 36-40 yaş	43	3.9	0.6		
	5. 40 ve üstü	49	3.8	0.6		
Sonuç Yaratmada Çeviklik	1. 21-25 yaş	51	4.0	0.7	0.176	-----
	2. 26-30 yaş	83	3.9	0.6		
	3. 31-35 yaş	53	3.7	0.8		
	4. 36-40 yaş	43	4.0	0.7		
	5. 40 ve üstü	49	3.8	0.7		

Öz Farkındalık	1. 21-25 yaş	51	4.1	0.7	0.165	-----
	2. 26-30 yaş	83	4.2	0.6		
	3. 31-35 yaş	53	3.9	0.6		
	4. 36-40 yaş	43	4.2	0.6		
	5. 40 ve üstü	49	4.1	0.7		
Öğrenme Çevikliği Toplam	1. 21-25 yaş	51	4.0	0.6	<b>0.040*</b>	1-3*
	2. 26-30 yaş	83	4.0	0.6		
	3. 31-35 yaş	53	3.7	0.7		
	4. 36-40 yaş	43	4.0	0.6		
	5. 40 ve üstü	49	3.9	0.7		
Sınıfın Fiziksel Düzeni	1. 21-25 yaş	51	4.4	0.6	0.096	-----
	2. 26-30 yaş	83	4.2	0.7		
	3. 31-35 yaş	53	4.0	0.8		
	4. 36-40 yaş	43	4.2	0.8		
	5. 40 ve üstü	49	4.1	0.7		
Öğrenme Öğretme Süreci	1. 21-25 yaş	51	4.4	0.6	<b>0.015*</b>	2-3* 4-3*
	2. 26-30 yaş	83	4.4	0.6		
	3. 31-35 yaş	53	4.0	0.8		
	4. 36-40 yaş	43	4.4	0.8		
	5. 40 ve üstü	49	4.3	0.8		
İletişim	1. 21-25 yaş	51	4.7	0.4	<b>0.041*</b>	-----
	2. 26-30 yaş	83	4.5	0.5		
	3. 31-35 yaş	53	4.3	0.7		
	4. 36-40 yaş	43	4.5	0.7		
	5. 40 ve üstü	49	4.4	0.8		
Davranış Yönetimi	1. 21-25 yaş	51	4.4	0.6	<b>0.047*</b>	1-3*
	2. 26-30 yaş	83	4.2	0.6		
	3. 31-35 yaş	53	4.0	0.7		
	4. 36-40 yaş	43	4.2	0.8		
	5. 40 ve üstü	49	4.1	0.8		
Motivasyon	1. 21-25 yaş	51	4.5	0.5	<b>0.036*</b>	-----
	2. 26-30 yaş	83	4.4	0.6		
	3. 31-35 yaş	53	4.1	0.8		
	4. 36-40 yaş	43	4.4	0.8		
	5. 40 ve üstü	49	4.4	0.8		
Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam	1. 21-25 yaş	51	4.5	0.5	<b>0.021*</b>	1-3*
	2. 26-30 yaş	83	4.4	0.6		
	3. 31-35 yaş	53	4.1	0.7		
	4. 36-40 yaş	43	4.3	0.8		
	5. 40 ve üstü	49	4.3	0.8		

\* p<0.05, Kruskal-Wallis testi

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme çevikliklerinin ve sınıf yönetimi becerilerinin yaş gruplarına göre Tablo 4.4'te incelenmiştir. Öğrenme çevikliği alt boyutlarından olan İnsan İlişkilerinde Çeviklik ve Değişimde Çeviklik alanında yaş grupları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır (p<0.05). Öğrenme Çevikliği Toplamı ile yaş grupları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır (p<0.05).

Öğrenme çevikliği alt boyutları ile yaş grupları arasında ileri analizler yapılmıştır. 21-25 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında insan ilişkilerinde çeviklik puanları

açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0.008$ ). Bu fark, 21-25 yaş grubunun lehine olup, bu yaş grubunun insan ilişkilerinde daha çevik olduğunu göstermektedir. 26-30 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında değişimde çeviklik puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0.036$ ). Bu fark, 26-30 yaş grubunun lehine olup, bu yaş grubunun değişimde daha çevik olduğunu göstermektedir. 21-25 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında öğrenme çevikliği toplam puanları açısından anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p=0.040$ ). Bu fark, 21-25 yaş grubunun lehine olup, bu yaş grubunun öğrenme çevikliği konusunda daha avantajlı olduğunu göstermektedir.

Sınıf Yönetimi Becerileri alt boyutlarından olan Öğrenme Öğretme Süreci, İletişim, Davranış Yönetimi ve Motivasyon alanında yaş grupları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p<0.05$ ). Sınıf Yönetimi Becerileri Toplamı ile yaş grupları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p<0.05$ ). Sınıf Yönetimi Becerileri ile yaş grupları arasında ileri analizler yapılmıştır.

26-30 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında öğrenme-öğretme süreci puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0.015$ ). Bu fark, 26-30 yaş grubu lehine olup, bu yaş grubunun öğrenme-öğretme süreci becerilerinde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, 36-40 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında da anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p=0.015$ ). Bu fark ise 36-40 yaş grubu lehine olup, bu yaş grubunun öğrenme-öğretme süreci becerilerinin daha gelişmiş olduğunu ortaya koymaktadır. 21-25 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında davranış yönetimi puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0.047$ ). Bu fark, 21-25 yaş grubunun lehine olup, bu yaş grubunun davranış yönetimi becerilerinin daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. 21-25 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında sınıf yönetimi becerileri toplam puanları açısından anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p=0.021$ ). Bu fark, 21-25 yaş grubunun lehine olup, bu yaş grubunun sınıf yönetimi becerileri konusunda daha avantajlı olduğunu göstermektedir. Sınıf Yönetimi Becerilerinin İletişim ( $p=0.041$ ) ve Motivasyon ( $p=0.036$ ) alt boyutları ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ancak, yapılan post hoc testi sonuçlarına göre, her iki alt boyutta da ikili karşılaştırmalar anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.5: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Çevikliklerinin ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Medeni Hallerine Göre İncelenmesi Üzerine Yapılan Mann-Whitney U Test Sonuçları**

Ölçek	Medeni Hal	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	p
İnsan İlişkilerinde Çeviklik	Evli	146	4.0	0.8	0.365
	Bekar	133	4.1	0.8	
Değişimde Çeviklik	Evli	146	3.7	0.8	0.291
	Bekar	133	3.9	0.7	
Zihinsel Çeviklik	Evli	146	3.8	0.6	0.068
	Bekar	133	3.9	0.6	
Sonuç Yaratmada Çeviklik	Evli	146	3.8	0.7	0.316
	Bekar	133	3.9	0.7	
Öz Farkındalık	Evli	146	4.1	0.6	0.920
	Bekar	133	4.1	0.6	
Öğrenme Çevikliği Toplam	Evli	146	3.9	0.6	0.230
	Bekar	133	4.0	0.6	
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Evli	146	4.2	0.8	0.814
	Bekar	133	4.2	0.7	
Öğrenme Öğretme Süreci	Evli	146	4.2	0.8	0.537
	Bekar	133	4.3	0.6	
İletişim	Evli	146	4.4	0.7	0.914
	Bekar	133	4.5	0.6	
Davranış Yönetimi	Evli	146	4.1	0.8	0.398
	Bekar	133	4.2	0.6	
Motivasyon	Evli	146	4.3	0.8	0.697
	Bekar	133	4.4	0.6	
Sınıf Yönetimi Toplam	Evli	146	4.2	0.7	0.729
	Bekar	133	4.3	0.6	

\* p<0.05. Mann-Whitney U testi

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme çevikliği ve sınıf yönetim becerileri ölçek sonuçları alt boyutlarıyla birlikte medeni hallere göre Tablo 4.5'te incelenmiştir. Medeni hal grupları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır (p>0.05).

**Tablo 4.6: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Çevikliklerinin ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre İncelenmesi Üzerine Yapılan Mann-Whitney U Test Sonuçları**

Ölçek	Kurum Türü	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	p
İnsan İlişkilerinde Çeviklik	Devlet Kurumu	160	3.9	0.8	<b>0.000*</b>
	Özel Kurum	119	4.2	0.7	
Değişimde Çeviklik	Devlet Kurumu	160	3.7	0.8	0.073
	Özel Kurum	119	3.9	0.7	
Zihinsel Çeviklik	Devlet Kurumu	160	3.8	0.6	<b>0.017*</b>
	Özel Kurum	119	4.0	0.5	
Sonuç Yaratmada Çeviklik	Devlet Kurumu	160	3.7	0.7	<b>0.000*</b>
	Özel Kurum	119	4.0	0.6	
Öz Farkındalık	Devlet Kurumu	160	4.0	0.7	<b>0.046*</b>

	Özel Kurum	119	4.2	0.6	
Öğrenme Çevikliği Toplam	Devlet Kurumu	160	3.8	0.6	<b>0.001*</b>
	Özel Kurum	119	4.1	0.6	
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Devlet Kurumu	160	4.1	0.8	<b>0.03*</b>
	Özel Kurum	119	4.3	0.7	
Öğrenme Öğretme Süreci	Devlet Kurumu	160	4.2	0.8	0.11
	Özel Kurum	119	4.4	0.6	
İletişim	Devlet Kurumu	160	4.4	0.7	<b>0.02*</b>
	Özel Kurum	119	4.6	0.6	
Davranış Yönetimi	Devlet Kurumu	160	4.1	0.7	<b>0.00*</b>
	Özel Kurum	119	4.3	0.7	
Motivasyon	Devlet Kurumu	160	4.3	0.8	0.09
	Özel Kurum	119	4.4	0.6	
Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam	Devlet Kurumu	160	4.2	0.7	<b>0.01*</b>
	Özel Kurum	119	4.4	0.6	

\* p<0.05. Mann-Whitney U testi

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme çevikliklerinin ve sınıf yönetimi becerilerinin kurum türüne göre Tablo 4.9’da incelenmiştir. Öğrenme çevikliği değişimde çeviklik alt boyutu dışında diğer alt boyutları ile kurum türü değişkeni arasında anlamlı bir fark saptanmıştır (p<0.05). Devlet kurumunda çalışan sınıf öğretmenlerinin insan ilişkilerinde çevikliği ortalama ( $\bar{x}=3.9$ ) iken özel kurumda çalışan sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}=4.2$ ) olarak hesaplanmıştır. Devlet kurumunda çalışan sınıf öğretmenlerinin zihinsel çevikliği ortalama ( $\bar{x}=3.8$ ) iken özel kurumda çalışan sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}=4.0$ ) olarak hesaplanmıştır. Devlet kurumunda çalışan sınıf öğretmenlerinin sonuç yaratmada çevikliği ortalama ( $\bar{x}=3.7$ ) iken özel kurumda çalışan sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}=4.0$ ) olarak hesaplanmıştır. Devlet kurumunda çalışan sınıf öğretmenlerinin öz farkındalığı ortalama ( $\bar{x}=4.0$ ) iken özel kurumda çalışan sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}=4.3$ ) olarak hesaplanmıştır. Öğrenme çevikliği toplam puanı devlet kurumunda çalışan sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}=3.8$ ) iken özel kurumda çalışan sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}=4.1$ ) olarak hesaplanmıştır. Devlet kurumunda çalışan sınıf öğretmenleri ile özel kurumda çalışan sınıf öğretmenleri arasında değişimde çeviklik alt boyutu dışında diğer alt boyutlarında özel kurumda çalışan sınıf öğretmenleri lehine bir anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür (p<0.05).

Sınıf Yönetimi Becerileri öğrenme öğretme süreci ve motivasyon alt boyutları dışında diğer alt boyutları ile unvan değişkeni arasında anlamlı bir fark saptanmıştır (p<0.05). Devlet kurumunda çalışan sınıf öğretmenleri ile özel kurumda çalışan sınıf öğretmenleri arasında öğrenme öğretme süreci ve motivasyon alt boyutları dışında diğer alt boyutlarında özel kurumda çalışan sınıf öğretmenleri lehine bir anlamlı

farklılığın olduğu görülmüştür ( $p<0.05$ ). Devlet kurumunda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzeni ortalama ( $\bar{x}=4.1$ ) iken özel kurumda çalışan sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}=4.3$ ) olarak hesaplanmıştır. Devlet kurumunda çalışan sınıf öğretmenlerinin iletişimi ortalama ( $\bar{x}=4.4$ ) iken özel kurumda çalışan sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}=4.6$ ) olarak hesaplanmıştır. Devlet kurumunda çalışan sınıf öğretmenlerinin davranış yönetimi ortalama ( $\bar{x}=4.1$ ) iken özel kurumda çalışan sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}=4.3$ ) olarak hesaplanmıştır. Sınıf yönetimi becerileri toplam puanı devlet kurumunda çalışan sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}=4.2$ ) iken özel kurumda çalışan sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}=4.4$ ) olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 4.10: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Çevikliklerinin ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Kıdemlerine Göre İncelenmesi Üzerine Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

Ölçek	Kıdem	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	p
İnsan İlişkilerinde Çeviklik	1. 1-4 yıl	85	4.1	0.8	0.142
	2. 5-8 yıl	74	3.9	0.8	
	3. 9-12 yıl	31	3.8	0.9	
	4. 13-16 yıl	40	4.1	0.7	
	5. 17 ve üstü	49	4.0	0.7	
Değişimde Çeviklik	1. 1-4 yıl	85	3.9	0.7	0.514
	2. 5-8 yıl	74	3.8	0.8	
	3. 9-12 yıl	31	3.5	0.9	
	4. 13-16 yıl	40	3.9	0.8	
	5. 17 ve üstü	49	3.8	0.7	
Zihinsel Çeviklik	1. 1-4 yıl	85	3.9	0.5	0.565
	2. 5-8 yıl	74	3.9	0.7	
	3. 9-12 yıl	31	3.8	0.7	
	4. 13-16 yıl	40	4.0	0.6	
	5. 17 ve üstü	49	3.8	0.6	
Sonuç Yaratmada Çeviklik	1. 1-4 yıl	85	3.9	0.7	0.174
	2. 5-8 yıl	74	3.8	0.7	
	3. 9-12 yıl	31	3.7	0.8	
	4. 13-16 yıl	40	4.1	0.6	
	5. 17 ve üstü	49	3.8	0.6	
Öz Farkındalık	1. 1-4 yıl	85	4.1	0.6	0.325
	2. 5-8 yıl	74	4.1	0.6	
	3. 9-12 yıl	31	3.9	0.7	
	4. 13-16 yıl	40	4.3	0.5	
	5. 17 ve üstü	49	4.1	0.8	
Öğrenme Çevikliği Toplam	1. 1-4 yıl	85	3.9	0.8	0.353
	2. 5-8 yıl	74	3.8	0.9	
	3. 9-12 yıl	31	4.1	0.7	
	4. 13-16 yıl	40	4.0	0.7	
	5. 17 ve üstü	49	3.9	0.7	
Sınıfın Fiziksel Düzeni	1. 1-4 yıl	85	3.8	0.8	0.254
	2. 5-8 yıl	74	3.5	0.9	
	3. 9-12 yıl	31	3.9	0.8	

	4. 13-16 yıl	40	3.8	0.7	
	5. 17 ve üstü	49	3.9	0.5	
	1. 1-4 yıl	85	3.9	0.7	
	2. 5-8 yıl	74	3.8	0.7	
Öğrenme Öğretme Süreci	3. 9-12 yıl	31	4.0	0.6	0.122
	4. 13-16 yıl	40	3.8	0.6	
	5. 17 ve üstü	49	3.9	0.7	
	1. 1-4 yıl	85	3.8	0.7	
	2. 5-8 yıl	74	3.7	0.8	
İletişim	3. 9-12 yıl	31	4.1	0.6	0.286
	4. 13-16 yıl	40	3.8	0.6	
	5. 17 ve üstü	49	4.1	0.6	
	1. 1-4 yıl	85	4.1	0.6	
	2. 5-8 yıl	74	3.9	0.7	
Davranış Yönetimi	3. 9-12 yıl	31	4.3	0.5	0.218
	4. 13-16 yıl	40	4.1	0.8	
	5. 17 ve üstü	49	3.9	0.8	
	1. 1-4 yıl	85	3.8	0.9	
	2. 5-8 yıl	74	4.1	0.7	
Motivasyon	3. 9-12 yıl	31	4.0	0.7	0.125
	4. 13-16 yıl	40	3.9	0.7	
	5. 17 ve üstü	49	3.8	0.8	
	1. 1-4 yıl	85	3.5	0.9	
	2. 5-8 yıl	74	3.9	0.8	
Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam	3. 9-12 yıl	31	3.8	0.7	0.224
	4. 13-16 yıl	40	3.9	0.5	
	5. 17 ve üstü	49	3.9	0.7	

\* p<0.05. Kruskal-Wallis testi

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme çevikliği ve sınıf yönetim becerileri ölçek sonuçları alt boyutları kıdemine göre Tablo 4.10'da incelenmiştir. Kıdem grupları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır (p>0.05).

**Tablo 4.11: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Çevikliklerinin ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mesleki Unvanlarına Göre İncelenmesi Üzerine Yapılan Mann-Whitney U Test Sonuçları**

Ölçek	Unvan	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	p
İnsan İlişkilerinde Çeviklik	Öğretmen	88	4.0	0.8	0.230
	Uzman Öğretmen	191	4.1	0.7	
Değişimde Çeviklik	Öğretmen	88	3.8	0.8	<b>0.025*</b>
	Uzman Öğretmen	191	3.9	0.7	
Zihinsel Çeviklik	Öğretmen	88	3.8	0.6	0.133
	Uzman Öğretmen	191	4.0	0.5	
Sonuç Yaratmada Çeviklik	Öğretmen	88	3.8	0.7	0.383
	Uzman Öğretmen	191	4.0	0.6	
Öz Farkındalık	Öğretmen	88	4.0	0.7	0.347
	Uzman Öğretmen	191	4.2	0.6	
Öğrenme Çevikliği Toplam	Öğretmen	88	3.9	0.7	0.138
	Uzman Öğretmen	191	4.0	0.5	
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Öğretmen	88	4.1	0.8	<b>0.031*</b>

Öğrenme Öğretme Süreci	Uzman Öğretmen	191	4.4	0.6	<b>0.004*</b>
	Öğretmen	88	4.2	0.7	
İletişim	Uzman Öğretmen	191	4.4	0.6	0.121
	Öğretmen	88	4.4	0.7	
Davranış Yönetimi	Uzman Öğretmen	191	4.6	0.5	<b>0.010*</b>
	Öğretmen	88	4.1	0.7	
Motivasyon	Uzman Öğretmen	191	4.4	0.6	<b>0.004*</b>
	Öğretmen	28	4.3	0.7	
Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam	Uzman Öğretmen	191	4.5	0.6	<b>0.011*</b>
	Öğretmen	28	4.2	0.7	
	Uzman Öğretmen	191	4.4	0.5	

\* p<0.05. Mann-Whitney U testi

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme çevikliklerinin ve sınıf yönetimi becerilerinin unvanlarına göre Tablo 4.11’de incelenmiştir. Öğrenme çevikliği alt boyutlarından olan değişim çevikliği alanında unvanlar arasında anlamlı bir fark saptanmıştır (p<0.05). Sınıf öğretmenlerinin değişim çevikliği ortalama ( $\bar{x}$ =3.8) iken uzman sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}$ =3.9) olarak hesaplanmıştır. Uzman sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında değişim yönetimi alt boyutunda uzman sınıf öğretmenleri lehine bir anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür (p<0.05).

Sınıf Yönetimi Becerileri iletişim alt boyutu dışında diğer alt boyutları ile unvan değişkeni arasında anlamlı bir fark saptanmıştır (p<0.05). Uzman sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında iletişim alt boyutu dışında diğer alt boyutlarında uzman sınıf öğretmenleri lehine bir anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür (p<0.05). Sınıf öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzeni ortalama ( $\bar{x}$ =4.1) iken uzman sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}$ =4.4) olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreci ortalama ( $\bar{x}$ =4.2) iken uzman sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}$ =4.4) olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin davranış yönetimi ortalama ( $\bar{x}$ =4.1) iken uzman sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}$ =4.4) olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonu ortalama ( $\bar{x}$ =4.3) iken uzman sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}$ =4.5) olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri toplam puanı ( $\bar{x}$ =4.2) iken uzman sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}$ =4.4) olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 4.12: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Çevikliği ve Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki ilişkisinin incelenmesi Üzerine Yapılan Korelasyon Analiz Sonuçları**

	İİÇ	DÇ	ZÇ	SYÇ	ÖF	ÖÇT	SFD	ÖÖS	İ	DY	M	SYT
İİÇ	1											
DÇ	.716**	1										
ZÇ	.660**	.715**	1									
SYÇ	.756**	.633**	.745**	1								
ÖF	.653**	.683**	.698**	.735**	1							
ÖÇT	.881**	.867**	.845**	.874**	.836**	1						
SFD	.620**	.586**	.620**	.568**	.576**	.685**	1					
ÖÖS	.578**	.690**	.630**	.569**	.576**	.709**	.823**	1				
İ	.555**	.538**	.559**	.513**	.514**	.631**	.806**	.838**	1			
DY	.603**	.587**	.625**	.550**	.534**	.682**	.803**	.735**	.753**	1		
M	.585**	.627**	.607**	.608**	.561**	.698**	.806**	.844**	.850**	.788**	1	
SYT	.624**	.652**	.657**	.594**	.588**	.731**	.920**	.920**	.912**	.895**	.925**	1

\*\*Korelasyon önemli 0.01 seviyesinde (2-tailed) Spearman's rho

İİÇ: İnsan İlişkilerinde Çeviklik, DÇ: Değişimde Çeviklik, ZÇ: Zihinsel Çeviklik, SYÇ: Sonuç Yaratmada Çeviklik, ÖF: Öz Farkındalık, ÖÇT: Öğrenme Çevikliği Toplam, SFD: Sınıfın Fiziksel Düzeni, ÖÖS: Öğrenme Öğretme Süreci, İ: İletişim, DY: Davranış Yönetimi, M: Motivasyon, SYT: Sınıf Yönetimi Toplam

Tablo 4.12.'yi incelediğimizde sınıf öğretmenlerinin öğrenme çevikliği ölçeği toplam puanıyla ve sınıf yönetimi becerileri ölçeği toplam puanı arasında pozitif korelasyon bulunmuştur ( $r=0.731$ ,  $p<0.01$ ). Öğrenme çevikliği ölçeği ve sınıf yönetimi becerileri ölçeği tüm alt boyutları arasında pozitif korelasyon vardır ( $p<0.01$ ).

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME

#### 5.1. Tartışma ve Genel Değerlendirme

##### 5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin genel sınıf yönetimi becerileri ve alt boyutlarına yönelik görüşleri medeni durum (evli- bekar) ve kıdem (1-17 ve üstü) değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemiştir. Öğretmenlerin genel sınıf yönetimi becerileri ve alt boyutlarına yönelik görüşleri cinsiyet (kadın-erkek), yaş (21-40 ve üstü), kurum (özel- devlet) ve unvan (uzman sınıf öğretmeni-öğretmen) değişkenlerine göre anlamlı fark göstermiştir. Sınıf Öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri alt boyutları incelendiğinde iletişim alt boyutunda bulunan davranışlarının en yüksek ortalamaya sahip olduğu saptanmaktadır. Sonrasında sırasıyla motivasyon, öğrenme öğretme süreci ve sınıfın fiziksel düzeni alt boyutlarında bulunan davranışların ortalaması gelmektedir. Öğretmenlerin en düşük sınıf yönetimi becerileri alt boyutu davranış yönetimi kavramında bulunan davranışlarıdır.

Araştırmamızda bulunan aritmetik ortalamalara bakarak öğretmenlerin başarılı bir şekilde sınıf içinde öğrencinin yaşına, seviyesine ve bilişsel yeteneklerine uygun açık, anlaşılır ve basit bir dil kullandıklarını göstermektedir. Bu kavramda öğretmenin öğrencilerle göz temasını etkili bir şekilde kurması, sesini etkin kullanması ve beden dili, jest ve mimiklerini doğru ifade etmesi aynı zamanda öğrencilere yönelttiği talimatları onların gelişim düzeyine uygun net bir dille aktarması yani anlattıklarından sınıfın tamamının aynı anlamı anlayabilmesi önemlidir. Öğretmen, etkili iletişim yöntemleriyle öğrencilerin etkinlikleri kendi istekleri doğrultusunda yapmasına sebep olmalıdır (Başar, 1999). Araştırmamızda bulunan ortalamalarına bakarak öğretmenlerin en düşük başarıya sahip oldukları davranış yönetimi incelendiğinde. Bulgularımız bize öğrencilere ait dersin işleyişine mâni olan davranışları, istenmeyen hal ve hareketleri engellemek için öğretmenlerin kurallar karşısında açık ve net olmadıklarını, çocukların istenen davranışı anlamalarını sağlayamadıklarını göstermektedir. Davranış yönetimi kavramının bir diğer önem verdiği konu ise okul ve aile arasında oluşan iş birliğidir. Bu bağlamda okul ve aile iş birliğinin güçlü olmadığı bulguların sonucu olarak sunulabilir.

Ergen (2016), ilkokul öğretmenlerinin sınıfı yönetebilme becerisini "her zaman" seviyesinde olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlik mesleğini yapan bireylerin sınıf yönetme seviyelerinin öğretmen düşüncelerine göre "her zaman" seviyesinde olduğunun sonucuna Yüksel ve Duman (2017) varmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Mavuzer (2023) çalışmasında öğretmenlik mesleğini sürdüren kişilerin okul kültürü ve sınıf yönetebilme becerisinin seviyeleri arasında cinsiyet, kıdem, yaş ve sınıf mevcudu gibi değişkenler bakımından anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Yıldız (2019) ise din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Uç (2013) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim yeteneklerinin örgüt kültürüyle arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretmenlerin sınıf yönetim yetenekleri ile yaşı, mesleğinde çalışma yılı, çalışılan kurumdaki mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğini sürdüren kişilerin sınıf yönetimi becerilerinin branş, okul çeşidi ve okulda sürdürdüğü görev süresi gibi değişkenlerde farklılıklar gösterdiğini Durmaz (2020) bulmuştur.

Yaptığımız araştırma sonucuna göre öğretmenlerin genel sınıf yönetimi becerileri ve sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarından hepsine ait ortalamaları cinsiyete göre anlamlı fark göstermiştir. Sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarının hepsinde kadınların ortalamaları erkeklere oranla daha yüksektir. Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenler arasında kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. Çalışmamızla uyumlu olarak Yüksel'in (2013) 350 sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmada, sınıf yönetebilme becerisinin genel olarak değerlendirildiğinde, kadın öğretmenlerin sınıf yönetebilme oranında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulgu aynı zamanda Öztürk'ün (2000) araştırma sonuçlarıyla da uyumludur. Öztürk'ün (2000) araştırmasına göre, kadın öğretmenler sınıf içinde etkileşimlerinin erkek öğretmenlere oranla daha başarılı olduğunu savunmuşlardır. Yalçınkaya ve Tonbul'un (2002) öğretmenlerle yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin sınıf yönetebilmeye ilişkin algıları, erkeklere oranla daha iyi bulunmuştur. Sığırtmaç'ın (2015) sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada, kadınlara ait ortalamalarının erkeklere ait ortalamalara karşılık kadın katılımcıların cevaplarının anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin, sınıf içi etkileşimde şeffaflık, etkinlik ve yeterli olma açısından kendilerini daha yetkin

buldukları sonucuna varılmıştır. Bu çalışmalar, kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı olarak farklılaştığına dair alan yazında mevcut kanıtları desteklemektedir. Kayan ve Kozikoğlu'nun (2017) yaptığı çalışmada, kadın öğretmenlerin ilgi çekme, ilginin devamını sağlama ve sınıf yönetiminde problem çözme davranışlarını daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Ercoşkun ve Ada'nın (2013) araştırmasında ise kadın sınıf öğretmenlerinin, erkek sınıf öğretmenlerine göre ölçme aracındaki ifadeleri daha etkili buldukları ve uyguladıkları gözlemlenmiştir.

Literatürde, kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığına dair araştırmalar bulunmasına rağmen, kadınların ortalama olarak daha yüksek olduğuna dair çalışmalar mevcuttur. Taşkaya'nın (2004) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Ancak, kadın katılımcılar "Tamamen yeterli" düzeyde olduklarını düşünürken, erkek katılımcılar kendilerini "Oldukça Yeterli" düzeyde görmektedirler. Ortalamaların birbirine çok yakın olmasından dolayı anlamlı bir farklılık oluşmamıştır, ancak kadın katılımcıların erkeklere göre az da olsa daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öztaş'ın (2001) araştırmasında, öğretmenlerin kendi görüşlerine göre sınıf içi iletişimde yeterli olma ile cinsiyet değişkeni ilişkisinde anlamlılık bulunamamıştır, ancak kadın öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Atmaca'nın (2022) öğretmenlere yönelik yaptığı çalışmada, sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete göre herhangi bir farklılık göstermediği ancak kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ortalamalarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, cinsiyete bağlı olarak sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşmadığına dair bu araştırma ile uyumlu olmayan çalışmalar bulunmaktadır (Erçapan, 2013; Sarı & Bayrakçı, 2018; Baş, 2019; Canöz vd., 2019; Okçu ve Özçelik, 2019; Özdemir, 2020; Yıldırım, 2021). Bu bağlamda, kadın ve erkek öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetiminde aynı derecede yeterli gördükleri sonucuna varılmıştır.

Araştırmamızda, öğretmenlerin genel sınıf yönetimi becerileri ve bu becerilerin alt boyutları olan öğrenme-öğretme süreci, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon boyutları yaş gruplarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Ancak sınıfın fiziksel düzeni boyutuna ait ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrenme-öğretme süreci ortalamaları 26-30 yaş grubunda diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek bulunurken, en düşük ortalamaya 31-35 yaş grubunda ulaşılmıştır. 26-30

yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında öğrenme-öğretme süreci puanları açısından anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu fark, 26-30 yaş grubunun lehine olup, bu yaş grubunun öğrenme-öğretme süreci becerilerinin daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, 36-40 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark ise 36-40 yaş grubunun lehine olup, bu yaş grubunun öğrenme-öğretme süreci becerilerinin daha ileri düzeyde olduğunu göstermektedir. Davranış yönetimi ortalamaları 21-25 yaş grubunda diğer yaş gruplarına göre daha yüksekken, en düşük ortalamaya 31-35 yaş grubunda ulaşılmıştır. 21-25 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında davranış yönetimi puanları açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu fark, 21-25 yaş grubunun lehine olup, bu yaş grubunun davranış yönetimi becerilerinin daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. Ayrıca, 21-25 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında sınıf yönetimi becerileri toplam puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark, 21-25 yaş grubunun lehine olup, bu yaş grubunun sınıf yönetimi becerilerinde avantajlı olduğunu ortaya koymaktadır. Motivasyon ortalamaları 21-25 yaş grubunda diğer yaş gruplarına göre daha yüksekken, en düşük ortalamaya 31-35 yaş grubunda ulaşılmıştır. İletişim ortalamaları da benzer şekilde 21-25 yaş grubunda diğer yaş gruplarına göre daha yüksektir, en düşük ortalamaya yine 31-35 yaş grubunda ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi becerilerinin iletişim ve motivasyon alt boyutları ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. Ancak yapılan post hoc test sonuçlarına göre, her iki alt boyutta da ikili karşılaştırmalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırma sonuçlarımızla uyumlu olarak, Yüksel (2013) tarafından yapılan çalışmada sınıf yönetebilmek ile cinsiyet kavramlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir; ancak sınıfın fiziksel düzeni kavramında kadın veya erkek olmanın bir avantaj ya da dezavantaj oluşturmadığı bulunmuştur. Uç (2013) ise sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında 294 öğretmenle iş birliği yapmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, cinsiyet, sınıf mevcudu, sınıf seviyesi, medeni hal, kabul edilme ve algılanma düzeyi gibi değişkenlere göre farklılık göstermemiştir. Ancak, Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği yaşla ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Özdemir ve Sivrikaya (2017) tarafından yürütülen araştırmada ise sınıf yönetim becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmasına rağmen genel etkinlik alt boyutunda cinsiyetin avantaj ya da dezavantaj oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Alan yazın incelemesine göre sınıf yönetimi becerilerinin yaşa göre farklılık gösterdiği belirtilmektedir (Dinçer ve Akgün, 2015; Bay, 2020; Zembat ve Küsmüş, 2020). Atmaca (2022) tarafından öğretmenlere yapılan araştırmada, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin 20-30 yaş arası gruba kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, sınıf yönetimi becerilerinin bazı boyutlarında 31-40 yaş arası grubunun, 20-30 yaş arası gruba göre daha yüksek sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, 31-40 yaş arası grubunun, 20-30 yaş arası gruba kıyasla daha fazla deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Bozbaş (2015) çalışmasında, 31-35 yaş arası öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin diğer gruplara göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Erol (2006) ise yaptığı araştırmada, 40-49 yaş arası grubun sınıf yönetimi becerilerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ancak, araştırmamızda elde edilen bulgular, 21-25 yaş grubunun en yüksek sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğunu, 31-35 yaş grubunun ise en düşük sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Literatürde sınıf yönetimi becerilerinin yaşa bağlı olarak değişmediğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Akkaş Ergün, 2021; Sarı ve Bayrakçı, 2018; Özçelik, 2019). Durmaz (2020) yaptığı çalışmada yaşa bağlı olarak sınıf yönetimi becerilerinde farklılık olmadığını ve genç ve yaşlı öğretmenlerin birbirlerine sunduğu destekleri bu durumun nedeni olarak öne sürmüştür. Güneş (2016) sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin sınıf yönetim becerileri ile anlamlı bir şekilde ilişkilendirilmediğini göstermiştir. Hero (2022) tarafından okul öncesi öğretmenleriyle yapılan araştırmada sınıf yönetebilme becerilerinin yaş değişkeninde araştırıldığında, toplam puanlarına göre değişkenin etkisinin olmadığı bulunmuştur. Fakat, sınıf içi fiziksel düzenleme değişkeninde öğretmenlerin yaşlarına göre sınıf yönetim becerilerinin anlamlı şekilde farklılık gösterdiği, 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Yılmaz ve Aydın (2015) yaptıkları araştırma sonuçlarında öğretmenlerin yaş grupları ile sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır.

Yaptığımız araştırma sonucuna göre öğretmenlerin genel sınıf yönetimi becerileri ve sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarından sınıfın fiziksel düzeni, iletişim ve davranış yönetimi boyutuna ait ortalamaların kurum türüne göre anlamlı fark gösterirken; öğrenme öğretme süreci ve motivasyon boyutlarına ait ortalamaları anlamlı fark

göstermemektedir. Sınıfın fiziksel düzeni, iletişim, davranış yönetimi ve genel toplam sınıf yönetimi becerileri ortalamaları özel kurumlarda resmi devlet kurumlarına oranla daha yüksektir. Araştırma bulgularımıza paralel olarak İlgar (2007) tarafından 400 devlet öğretmeni 266 özel öğretmeninin katılım sağladığı araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile kurum türü arasında anlamlı fark bulunmuştur. Çalışmamızla uyumlu olarak özel okul öğretmenlerinin ortalamaları devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Özel eğitim kurumları, en azından kendi personelini seçme özgürlüğüne sahiptir. Bu durum, özel okulların öğretmen ve diğer çalışanlarını seçebilme imkanıyla kamu okullarından ayrılmasını sağlar. Seçilme sürecinde bulunan öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi ve becerilerini artırmayı hedeflemesi beklenir. Özel okulların neden daha başarılı olduğu incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini sergilemelerini kolaylaştıran faktörler arasında öğrenci sayısının düşüklüğü, fiziksel ortamın uygunluğu, araç-gereç ve kaynak materyallerin sağlanabilirliği gibi hususlar sunulabilir. Devlet okulları ise, okul ve sınıf eksikliği ile öğretmen istihdamının yetersizliği nedeniyle kalabalık sınıflar sorunu ile karşı karşıyadır. Öğrenci sayısı arttıkça öğretmenin sınıf yönetmesi zorlaşır ve kendini sınıf yönetimi becerileri açısından yetersiz hisseder. Çok kalabalık sınıflarda, öğretmenin ne kadar yetenekli ve deneyimli olursa olsun sınıfı yönetmekte zorlanacağı belirtilmektedir (İlgar, 2007). Etkili bir öğretim-öğrenim süreci gerçekleştirmek isteyen öğretmenlerin sahip olması gereken en temel beceri, sınıflarındaki öğrencileri ve öğretim kaynaklarını sınıf hedeflerine uygun bir şekilde harekete geçirme ve yönlendirme yeteneğidir (Demirtaş, 2005). Bu nedenle, etkili bir sınıf yönetimi becerisi kazanmak isteyen öğretmenlerin bu alanda çalışmalar yapması ve kendilerini geliştirmesi önemlidir. Çünkü, devlet veya özel okul öğretmeni olmalarına bakılmaksızın, gelecekte etkili bir öğretmen rolü üstlenebilmek için iyi bir sınıf yönetimi bilgi ve becerisine sahip olmak gerekmektedir (Baloğlu, 2001). Eğitim alanında, sınıf yönetimi becerileri öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve sınıf içi etkileşimleri üzerinde büyük öneme sahiptir. Ancak, yapılan araştırmaların incelenmesi sonucunda, sınıf yönetimi becerilerinin özel veya devlet kurumlarında çalışan öğretmenler açısından nasıl farklılaştığına dair sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür.

Yaptığımız araştırma sonucuna göre öğretmenlerin genel sınıf yönetimi becerileri ve sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarından sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme öğretme

süreci, motivasyon ve davranış yönetimi boyutuna ait ortalamaları mesleki unvana göre anlamlı fark gösterirken; iletişim boyutlarına ait ortalamaları anlamlı fark göstermemektedir. Öğretmenlerin genel sınıf yönetimi becerileri ve sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarından sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme öğretme süreci, motivasyon ve davranış yönetimi boyutlarında uzman öğretmen unvanının ortalamaları öğretmen unvanının ortalamalarına oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İletişim alt boyutunda anlamlı bir fark oluşmamakla birlikte uzman öğretmen unvanının ortalaması öğretmen unvanına oranla daha yüksektir. Bu becerilerin, farklı öğretmen unvanlarına göre nasıl değiştiği ve hangi alt boyutlardan oluştuğu araştırmamızda merak edilen ve incelenen bir konudur. Fakat yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, sınıf yönetimi becerilerinin unvanlara göre alt boyutlarının incelendiği belirgin bir çalışma bulunmamaktadır. Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerileri geliştirebilmesi için, sınıf içindeki etkileşimleri yönetme, disiplin sağlama, öğrenciler arasındaki ilişkileri yönlendirme ve öğrenci katılımını artırma gibi farklı alt becerileri etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Ancak, bu alt becerilerin, örneğin öğretmenler, uzman öğretmenler gibi farklı unvanlara sahip öğretmenler arasında nasıl değiştiğine dair kapsamlı bir araştırma mevcut değildir.

### **5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğine ilişkin görüşlerinin evlilik durumu (evli-bekar), ve kıdem (1-17 ve üstü) gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet (kadın-erkek), yaş (21-40 ve üstü), kurum (özel-devlet) ve unvan (uzman sınıf öğretmeni-öğretmen) gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme çevikliği alt boyutlarına yönelik incelenen davranışlar, zihinsel çeviklik alt boyutunda en yüksek ortalamayı elde etmiştir. Ardından, sırasıyla öz farkındalık, sonuç yaratmada çeviklik ve değişimde çeviklik alt boyutlarında bulunan davranışların ortalaması gelmektedir. Öğretmenlerin en düşük öğrenme çevikliği alt boyutu ise insan ilişkilerinde çeviklik kavramında bulunan davranışlarıdır.

Araştırmamızdaki aritmetik ortalamalara göre, öğretmenlerin sorunları farklı bir bakış açısıyla değerlendirme, karmaşık ve belirsiz durumlarla başa çıkma ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etme becerilerinde başarılı olduklarını görebiliriz. Lombardo ve Eichinger (2000), zihinsel çevikliği meraklı öğrenenler olarak tanımlar ve bu kişilerin

eski ve yeni bilgiler arasında bağlantılar kurarak karmaşık veya belirsiz sorunları çözebildiklerini belirtirler. Bu bağlamda, öğretmenler karmaşık sorunları anlama ve yeni bağlantılar kurma yetenekleri bakımından davranışsal olarak yüksektirler. Araştırmamızdaki aritmetik ortalamalarına bakarak, öğretmenlerin en düşük başarıya sahip oldukları alan olan insan ilişkilerinde çeviklik kavramı incelendiğinde, öğretmenlerin etkili iletişim yeteneği, farklı kişilerle uyum sağlama ve iş birliği yapma becerilerinin beklenenden düşük olduğu görülebilir. Aynı zamanda, öğretmenlerin kendi yeteneklerini, güçlü ve zayıf yönlerini tanıyamadıkları ve kendilerini bir birey olarak algılayamadıkları hakkında yorumlar yapılabilir. İnsan ilişkilerinde esnek olanlar, sosyal becerilere sahip olur, başkalarına saygılı davranır, sakin kalır ve uyum sağlarlar. Bu özelliklere sahip olamayan öğretmenlerin, diğer bireylerle başarılı etkileşimler kuramadıkları ve kendi görüşlerini etkili bir şekilde ifade edemedikleri söylenebilir.

Mercan ve Eği'tin (2014) çalışması, medeni durum değişkeni açısından benzer sonuçlara ulaşmıştır. Evli ve bekar öğretmenler arasında mesleklerine yönelik öğrenme isteği bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Evli veya bekar olma durumunun, öğretmenlerin öğrenme yeteneklerini etkilememesi, mesleklerini icra ederken öğrenme isteklerini medeni durumlarına göre ayarlamadıklarını gösterebilir. Öğrenme çevikliğinin teorik temeli, bireylerin kendilerinin kendine öğrenmeye dayanır (Rose, Loewenthal ve Greenwood, 2005). Dolayısıyla, öğretmen görüşlerinin benzerliği, öğrenme isteklerinin benzer olduğunu gösterebilir. Öğretmenlik mesleğini etkili bir şekilde yerine getiren bir öğretmen, öğrencilerinin kaliteli bir şekilde gelişimini sağlamayı hedefler ve alanıyla ilgili araştırma yapmayı hedefler aynı zamanda kendisini sürekli olarak geliştirme ve yenileyebilme ihtiyacı hisseder (Ünal ve Akay, 2017). Mevcut literatürde, sınıf öğretmenlerinin öğrenme çevikliği hakkında yapılan incelemelere nadiren rastlanmıştır. Ancak, Ayaz (2016) araştırmasında değindiği hayat boyunca süren öğrenme konusu, lise grubunda öğretmenlik yapan kadronun farklı kademelerdeki meslektaşlarıyla kıyaslandığında düşük bir hayatı boyunca süren öğrenme puanına sahip olduğunu ortaya koymuş, dolaylı olarak benzer sonuçlar doğrultusunda bir ilişki kurmuştur. Öğrenme çevikliği, yaşam boyu öğrenme ile olumlu bir ilişki içindedir. Yazıcı (2020) tarafından yapılan çalışmada benzer bir sonuca vararak, öğretmenlerin öğrenme çevikliklerinin benzer düzeyde olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde, Canaslan'ın (2022) ortaöğretim kurumlarında görev yapan

öğretmenlere yönelik araştırması ve Howard'ın (2017) eğitim kurumlarında yaptığı çalışma da benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Yapılan birçok araştırmada öğrenme çevikliğinin yüksek performans ve potansiyele işaret ettiği vurgulanmıştır (Lombardo ve Eichinger, 2000). Ayrıca, Kendini sürekli yenileyenlerin hızlı düşünen ve karşılaştığı problemlere esnek bir şekilde yaklaşan bireyleri tanımladığı belirtilmiştir (DeMeuse ve diğerleri, 2010; DeRue ve diğerleri, 2012). Mitchinson ve Morris'e (2012) göre, öğrenme çevikliğine sahip olanlar daha sosyal, yaratıcı, odaklanmış ve esnek olma eğilimindedirler. Kaya (2019) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul, ortaokul ve lisedeki görev yapan öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek seviyede oldukları belirlenmiştir. Fakat, değişim çevikliği alt boyutu incelendiğinde orta seviyede benzerlik olan görüşlere sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, insan ilişkileri çevikliği boyutunda sayısal bölüm öğretmenlerinin aritmetik ortalamalarının diğer bölümlere göre düşük olduğunu belirtmektedir (Kaya, 2019). Uslu'nun (2023) çalışmasına göre ise fen alanı öğretmenlerinin öğrenme çevikliği ortalamalarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Yazıcı'nın (2020) çalışmasında, ortaokul ve lise öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenlerinin lehine bir farklılık olduğu ortaya konulmuştur. Canaslan (2022) tarafından yapılan araştırmada ise akademik liseler ile meslek liseleri arasında öğrenme çevikliği açısından bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu çalışmanın sadece sınıf öğretmenliği bölümü mezunu ve bu mesleği sürdüren öğretmenlere odaklandığı ve bu öğretmen grubuyla ilgili literatürde herhangi bir çalışmanın bulunmadığı belirtilmektedir.

Yaptığımız araştırma sonucuna göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve öğrenme çevikliği alt boyutlarından insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği, sonuçlara odaklanma çevikliği ve öz farkındalık boyutuna ait ortalamaları cinsiyete göre anlamlı fark göstermezken; zihinsel çevikliği boyutuna ait ortalamaları anlamlı fark göstermiştir. Zihinsel çeviklik kavramında kadınlar erkeklere oranla daha yüksektir. Bu çalışmada elde edilen sonuçların aksine Kaya, A. ve Argon, T. (2021) tarafından 834 kadın ve 384 erkek ile yapılan çalışmada öğretmenlerin genel öğrenme hızı ve öğrenme hızı alt boyutlarından zihinsel çeviklik boyutuna ilişkin fikirleri cinsiyet bağlamında belirgin bir farklılık göstermezken; insan ilişkilerinde çeviklik, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarında belirgin bir

farklılık göstermiştir. Literatür taraması yapıldığında çalışmamıza benzer cinsiyet farkının anlamlı fark göstermediği çalışmalara rastlanmıştır.

Uslu (2023) tarafından 106 kadın ve 192 erkek fen alanı öğretmeniyle yapılan çalışmada öğrenme çeviklikleri cinsiyete göre genel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Erdemli (2022) tarafından 269 kadın ve 107 erkek Okul Yöneticileriyle yapılan çalışmada kadın öğretmenlerin insan ilişkilerinde çevik olma düzeyinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu; değişime uyum sağlama çevikliği ile sonuçlara odaklanma çevikliğinin ise daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre öğrenme çevikliğine yönelik görüşlerin farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda literatürde bir tutarlılık bulunmamaktadır. Buna karşın soğukkanlılık çevikliği itibari ile fen alanı öğretmenlerinin cinsiyete bağlı öğrenme çevikliklerinin erkeklerin lehine farklılaştığı görülmektedir. Bu nedenle cinsiyete bağlı kalmadan öğretmenlerin genel olarak deneyime acık, zihinsel olarak güçlü, sosyal ilişkileri yüksek ve sürekli öğrenmeyi isteyen bireyler olarak kendilerini değerlendirmelerinin eğitime olumlu katkıları olacağı düşünülmektedir (Uslu S, 2023). Bu sonuç genel olarak yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yazıcı'nın (2020) yaptığı çalışma sonucuna göre de cinsiyet açısından öğretmenlerin öğrenme çevikliği farklılık göstermemekte ve cinsiyete özgü niteliklerin öğrenme çevikliğiyle bağlantısının olmadığını açıklamaktadır. Bununla birlikte Kaya (2019) ve Canaslan (2022) öğrenme çevikliğine yönelik yaptıkları çalışmalarla benzer sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Yurt dışında yapılan birçok çalışma da cinsiyete yönelik öğrenme çevikliğini genel olarak değişmediğini göstermektedir (DeMeuse ve diğerleri, 2010; M. W. McCall, Lombardo ve Morrisson, 1988).

Öğrenme çevikliğinin çeşitli boyutlarında cinsiyete bağlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Yaptığımız araştırma sonucuna göre zihinsel çeviklik kavramı ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyete bağlı öğrenme çevikliklerinin kadınların lehine farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca literatürde, kadınların öğrenme adaptasyonu konusundaki düşüncelerinin erkeklere kıyasla biraz daha yüksek olduğunu belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Ibarra ve Obodaru, 2009). Kaya (2019) cinsiyete bağlı farklılaşmanın kadınlar lehine insan ilişkileri çevikliği boyutunda ve Yazıcı (2020) yine kadınlar lehine insan çevikliği boyutunda farklılaşmanın olduğunu açıklamaktadır. Lombardo ve Einchinger (2000) kadınlar lehine sosyal çeviklik boyutuyla benzer sonuçlara

ulaşmışlardır. Kaya (2019) tarafından yapılan çalışma, insan ilişkileri çevikliği boyutunda kadınların lehine bir farklılaşma olduğunu vurgularken, Yazıcı (2020) ise insan çevikliği boyutunda yine kadınlar lehine bir farklılaşmanın varlığına dikkat çekmektedir. Lombardo ve Einching (2000) ise kadınların sosyal çeviklik boyutunda daha başarılı olduklarına işaret etmektedir. Ibarra ve Obodaru (2009), kadın bireylerin erkek bireylere oranla daha kolay uyum sağlayan ve insan ilişkilerinde başarılı olduklarını gösteren araştırmaları referans gösterirken, Dai, De Meuse ve Tang (2013) bu durumun kadınların kişilerarası becerilerinin erkeklerden daha üstün olmasına yol açabileceğini belirtmektedir. Diğer araştırmacılar da (Şeker, 2000; Ceylan, 2007; Özerbaş vd., 2007; Nacar ve Tümkaya, 2011) kadınların iletişim becerilerinin genellikle erkeklerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, De Meuse vd. (2011) tarafından yapılan çalışma, zihinsel çeviklik ve değişim çevikliği açısından erkeklerin kadınlardan daha üstün olduğunu göstermektedir. Bu farklılık, kadınların değişen koşullara daha hızlı uyum sağlamasıyla açıklanabilir. Kadın ve erkeklerin yaşadıkları ülke ve bölgenin sosyal, ekonomik ve kültürel yapısından dolayı farklılaşması normal görülmektedir. İnsanlar deneyimlerini farklı bir şekilde öğrenmeye aktarır (Lombardo ve Eichinger, 2000).

Yaptığımız araştırma sonucuna göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve öğrenme çevikliği alt boyutlarından insan ilişkileri çevikliği, zihinsel çeviklik, sonuç yaratmada çevikliği ve öz farkındalık boyutuna ait ortalamaları kurum türüne göre anlamlı fark gösterirken; değişim çevikliğine ait alt boyutlarda anlamlı fark göstermemiştir. İnsan ilişkileri çevikliği, zihinsel çeviklik, sonuç yaratmada çeviklik ve genel toplam öğrenme çevikliği ortalamaları özel kurumlarda resmi devlet kurumlarına oranla daha yüksektir. Kaya ve Argon'un (2021) çalışması, yapılan araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu olarak, genel öğrenme çevikliği ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) özel okullar lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Özellikle özel okullarda çalışan öğretmenlerin, resmi okullardaki meslektaşlarına göre öğrenme çevikliğiyle ilgili daha olumlu düşüncelere sahip olabileceği düşünülmektedir., bu durum çalışma koşullarının farklılığından kaynaklanabilir. Ayrıca, fen alanı öğretmenlerinin öğrenme çeviklikleri incelendiğinde, genel olarak okul türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, özel okullarda çalışan öğretmenlerin öğrenme çevikliği ortalamalarının, devlet okullarında çalışanlara kıyasla daha yüksek

olduğu belirlenmiştir (Uslu, 2023). Kaya'nın (2019) alışmasında da retmenlerin renme evikliklerinde okul türüne bağlı olarak özel okullar lehine bir eğilim olduğu dşnlmektedir. Özel okul retmenlerinin iş kaygılarının, resmi okul retmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Sonuç olarak, özel okulda görev yapan retmenlerin, sürekli olarak kendilerini geliştirme, çeşitli eğitimlerden faydalanarak bilgilerini geliştirebilme ve farklılaşan koşullara uyum sağlama konusunda daha istekli olmaları beklenmektedir (Erakkuş vd., 2016).

Özel okullarda çalışan retmenlerin %32'sinin yüksek lisans eğitimi almış olması, yüksek lisans eğitiminin bu retmenlerin renme evikliklerinde önemli bir belirleyici olduğu fikrini doğurabilir (Memişoğlu ve Kaya, 2016). Bu retmenlerin gelişim sürecinde ilerleyebilecekleri fırsatlar ve ortamlar bulmaları aynı zamanda iletişim becerilerini gclendirecek yolları keşfetmeleri gerekmektedir. Bunun için, tecrübelerinden renmeleri ve hayat boyu renmeyi bir ilke olarak benimsemeleri muhtemeldir. Allen'a (2016) göre, yüksek çevikliğe sahip bireylerin sahip oldukları nitelikler; renilen bilgileri daha önce karşılaşmadığı olaylarla ilişkilendirme, kendini geliştirebileceği faaliyetlere katılma, yenilikleri ve metotları kabul etme, başkalarından geri bildirim alma, kendi performanslarını tarafsız bir şekilde değerlendirme, deneyim elde ettiği durumları hızlı ve etkili bir şekilde kullanabilme, yetenekli olduğu ve geliştirmesi gereken alanlarının bilincinde olması aynı zamanda yeni şeyler deneyimlemeye karşı isteğinin olmasıdır. Bu zelliklerin, özel okulda görev yapan retmenlerde daha belirgin olabileceği düşünülebilir. Ancak, devlet okullarında retmen olarak görev yapan bireylerin özel okulda çalışan retmenlere göre koşullarının yeterli olmadığı bilinmektedir (TEDMEM, 2014). Nitelikli ve retmen için yeterli olan çalışma ortamları bulunmayan devlet okulunda çalışan üretmenler, kendilerini yenileyebilecekleri ve ilerletebilecekleri fırsatlara erişmekte zorlanabilirler. Türkiye'de özel okul üretmenleri genellikle sözleşmeli olarak çalışmakta, daim bir kadroya sahip olmamaktadır ve performanslarına dayalı olarak çalışmalarını sürdürmektedirler (Argon ve Kaya, 2016).

Çalışmamızın sonuçlarına göre, retmenlerin genel renme evikliği ve alt boyutlarında (insan ilişkileri evikliği, değişim evikliği, sonuç yaratmada çeviklik ve öz farkındalık), kurum türüne göre anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Ancak, değişim evikliği alt boyutunda farklılıklar ortaya çıkmıştır. Değişim eviklik ortalamaları,

uzman öğretmen unvanının ortalaması öğretmen unvanına kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Uslu'nun (2023) fen alanı öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğrenme çevikliğinin eğitim düzeyine göre lisansüstü mezun öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özgenel ve Yazıcı'nın (2021) okul yöneticileriyle yaptığı çalışmada ise, lisansüstü eğitim almış yöneticilerin öğrenme çevikliği düzeylerinin lisans mezunu yöneticilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Canseven (2022) tarafından ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmada ise, öğretmenlerin değişim çevikliğinin eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin, lisansüstü mezunu öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir değişim çevikliğine sahip olduğu tespit edilmiştir. Eğitim-Bir-Sen'in (2016) araştırmasına göre, öğretmenlerin üçte ikisi lisansüstü eğitim alarak kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemek istemektedir. Bu eğitim, öğretmenlere yeni öğretim yöntemleri ve teknikleriyle tanışma fırsatı sunarak sınıf içi uygulamalarını geliştirmekte ve eğitim kalitesine katkı sağlamaktadır. Özellikle özel okullardaki öğretmenlerin yüksek öğrenme çevikliği sergilemesi, bu kişilerin kendilerini geliştirmek ve işlerini sürdürmek adına lisansüstü eğitim yapma isteklerini artırmaktadır.

Öğretmenlerin yüksek öğrenimlerine devam etmeleri, sürekli olarak kendilerini geliştirme eğilimlerini ve öğrenme isteklerini yansıtan bir işarettir (Connolly, 2001). Yüksek öğrenme çevikliğine sahip bireyler, sürekli olarak yeni şeyler öğrenme isteği içindedirler. Bu açıklamalar ve öğrenme çevikliğinin özellikleri göz önüne alındığında, lisansüstü ve daha üst düzeyde eğitim almış olmanın sürekli öğrenme isteği ve yeni deneyimlere açık olma isteği ile ilişkili olduğu araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Bu doğrultuda, Dries, Van Tilborg ve Pepermans'ın (2012) çalışmasında, potansiyeli yüksek olan çalışanların öğrenme çevikliği ile eğitim düzeyi arasında bir ilişki olduğu açıklanmaktadır. Ancak, Canaslan'ın (2022) araştırmasına göre, öğretmenlerin öğrenme çevikliği mezuniyet durumlarına göre farklılık göstermemektedir. Kaya ve Argon'un (2021) çalışmasında ise, mesleki deneyim arttıkça öğrenme çevikliğinde herhangi bir değişim olmadığı bulunmuştur. Araştırma sonuçları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların, bireylerin deneyimlerinden öğrenme isteği ve bu deneyimleri yeni durumlara uyarlayabilme ve genişletebilme yeteneklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Genel olarak, üst düzey

eğitim almanın bireyleri sosyal ve zihinsel açıdan geliştireceği ve geleceğin öğretmenlerine birçok öğrenme deneyimi yaşatacağı açıklanabilir.

Araştırmamızda, ğretmenlerin öğrenme evikliği alt boyutlarından zihinsel çeviklik, sonuç yaratmada çeviklik ve öz farkındalık boyutları yaş gruplarına göre anlamlı fark göstermemektedir. Ancak insan ilişkileri evikliği ve değişim evikliği alt boyutlarında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. İnsan ilişkileri evikliği ortalamaları 21-25 yaş grubunda diğer yaş gruplarına göre önemli lde yüksektir. Yaş grupları sıralaması 21-25 yaş, 26-30 yaş, 36-40 yaş ve 40 ve üstü yaş olarak yapıldığında, 31-35 yaş grubunda ise insan ilişkileri evikliği ortalaması en düşük bulunmaktadır. İleri analizlerde, 21-25 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında insan ilişkileri evikliği puanları açısından anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu sonuç, 21-25 yaş grubunun insan ilişkileri konusunda daha yetkin olduğunu göstermektedir. Değişim evikliği ortalamaları ise 26-30 yaş grubunda diğer yaş gruplarına göre önemli lde daha yüksektir. Yaş grupları sıralaması 26-30 yaş, 21-25 yaş, 40 ve üstü yaş ve 36-40 yaş olarak belirlendiğinde, 31-35 yaş grubunda değişim evikliği ortalaması en düşük bulunmaktadır. 26-30 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında değişim evikliği puanları açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu bulgu, 26-30 yaş grubunun değişim konusunda daha becerikli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, 21-25 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasında öğrenme evikliği toplam puanları açısından anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu fark, 21-25 yaş grubunun öğrenme evikliği açısından daha avantajlı olduğunu göstermektedir.

Semerci (2003), 1-10 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olanlardan daha fazla öğrenme isteği gösterdiklerini belirtmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak, yaş ilerledikçe öğrenme isteğinin ve yeni bilgi edinmeye olan isteğin azaldığı söylenebilir. Roland'a (2009) göre, öğretmenler deneyim kazandıkça, kendilerini tekrar etme ve otomatikleşme eğiliminde olabilirler ve yeniliklere karşı direnç gösterebilirler. Ancak, Nartgün ve Soysal (2018)'a göre, öğretmenlerin bilgi edinme isteği, dünya genelindeki gelişmelere ayak uydurma yetenekleri ve belirsizliklerle başa çıkma becerileri önemlidir. 21-25 yaş grubundaki yeni başlayan öğretmenlerin olayları sorgulama eğiliminde olmaları, yeni bilgileri öğrenme isteğiyle hatalarından ders çıkarma yetenekleri arzu edilen bir durumdur. Ancak, ortalama 31-35 yaş grubundaki orta kıdemli öğretmenlerin daha az istekli ve

tükenmişlik içinde oldukları söylenebilir. Yılmaz ve Altinkurt (2011), birçok öğretmenin yeniliklere uyum sağlamaktan kaçındığını ve mezuniyetten sonra bilgi düzeyini koruduğunu belirtmektedir. Sarısoy (2016), sistemin öğretmenleri gelişime teşvik etmediğini ve öğretmenleri emekliliğe kadar öğrenme baskısı altına almadığını belirtmektedir. Aksine, öğrenmeye odaklanan ve kendini yenileyen öğretmenlere meslektaşları tarafından olumsuz mesajlar verildiğini iddia etmektedir.

Kıdem artışını yaş ile orantılı düşündüğümüzde alan yazında karşımıza çıkan araştırma bulguları olmuştur. Yazıcı (2020) ve Kaya (2019) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin öğrenme çeviklik düzeylerinin mesleki kıdeme bağlı olarak değiştiği gözlemlenmiştir. Bu çalışmalar, genel olarak mesleki kıdem arttıkça öğrenme çevikliğinin de arttığını ortaya koymaktadır. Ancak, DeMeuse ve diğerleri (2010) tarafından yapılan bir başka çalışma, öğrenme çevikliği ile mesleki kıdem arasında doğrudan bir ilişki olmadığını savunmaktadır. Eichinger ve Lombardo'nun (2004) araştırmasında ise, 21-30 yaş aralığında düşük kıdemli öğretmenlerin değişim çeviklik düzeylerinin, 51 yaş ve üzerindeki yüksek kıdemli öğretmenlerden daha düşük olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, önceki araştırmalarla uyumlu görünmektedir. Bu sonuç, mesleğin sonlarına yaklaşmış öğretmenler için olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğretmenlik mesleği, deneyimlerden öğrenmeyi ve sürekli olarak kendini geliştirmeyi sağlayan bir meslektir.

İhtiyaroglu (2014), öğretmenin kıdem ve deneyiminin mesleki etkililiğini artıran etkenler olduğunu söylemektedir. Ancak, genç öğretmenlerin değişim çevikliği düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Eğitim kurumlarında sürekli değişim yaşandığından, mesleğe yeni başlamış genç öğretmenlerin küresel hızla uyum sağlamaları ve yeniliklere açık olmaları gerekmektedir. Araştırma bulguları, 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ve ardından 21-25 yaş grubundakilerin değişim çevikliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır, bu da eğitim kurumları için motive edici bir durumu yansıtmaktadır. 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerin, değişen koşullara uyum sağlama yeteneklerini, yeni bilgileri araştırmaya ve öğrenmeye olan ilgileriyle birlikte arttırabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca, bu durum, mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin hatalarından öğrenme konusunda daha fazla çaba göstermeleri ve en iyi öğrenme yöntemlerini bilme becerisi ile de açıklanabilir. Bu bulgu, 21-25 yaş grubundaki yeni öğretmenlerin, 26-30 yaş grubundaki deneyimli öğretmenlere kıyasla problemleri ele alırken zorluk çekmeleri şeklinde de açıklanabilir. Araştırma

bulgularımız incelediğimiz bulguların aksine 21-25 yaş grubunun ortalamasını 26-30 yaş grubundan daha yüksek bulmuştur. Alt boyutlarından sadece öğrenme öğretme süreci ilk olarak 26-30 yaş grubunda yüksek bulunmuştur. Öte yandan, henüz mesleğinin ortalarında olan 31-35 yaş grubunun değişim çevikliği düzeylerinin düşük çıkması olumsuz adlandırılacak bir sonuçtur. Öğrenme çevikliğinin kişinin uzun süreli başarısının önemli bir parçası olarak kabul edilmesini durumu olumsuz görmemizin sebebi olarak konuşabiliriz (Lombardo ve Eichinger, 2004). Bu bulgu öğretmenlerin değişime uyum sağlamalarının, istikrar ve başarının korunması açısından kritik olduğu vurgular. Örneğin, Van Velsor vd., (2004) çalışmasında, öğrenme isteği yüksek olan kişilerin yanlış yaptığı davranışların sonuçlarından ders çıkarmaları ve bu nedenle başarısızlık riskiyle karşılaşmazlar.

Tabii ki, öğretmenlerin mesleki deneyimleri konuşulduğunda akla tükenmişlik seviyeleri gelmektedir. Mesleki tükenmişlik, işle ilgili süreçlerde stresle baş edememe veya böyle durumlarla karşılaştıklarında nasıl başa çıkacaklarını bilemem durumudur bu ne yapmaları gerektiğini bilememelerine sebep olur (Beemsterboer ve Baum, 1984). Tükenmiş olma duygusu olumsuz ruh haline sebep olmaktadır (Kavla, 1998) ve mesleği öğretmen olan bireylerde tükenmiş duygulara ve stresli olmalarına sebep olan durumlar; çalışma alanlarında kaynak sıkıntısı yaşamak, okul yöneticileri tarafından sıklıkla denetlenmek, motive edilmemek, mesleğine karşı isteksizliğinin artması, sıkıcı ve yorucu olduğunu düşünmek, meslektaşlar arasındaki rekabet ve hırsın yaygın olması, sınıf içinde öğrencilerin sorumsuz davranışları, velilerin beklentilerinin yüksek olması fakat işbirliğine açık olmamaları ve bu süreçler içinde kendi istek ve ihtiyaçlarına zaman ayıramamak olarak söylenebilir (Aydın ve Kaya, 2016). İncelediğimizde mesleki olarak öğretmenliğin dayanabilme ve sabır becerisine sahip olmayı gerektiren zor bir meslek olduğunu görmekteyiz. Öğretmenler, zorlukları kabullenerek potansiyellerini ortaya çıkarmak zorundadırlar (Argon ve Kaya, 2017). Bu bağlamda yapılan çalışmaların sonuçları bu konuda farklılıkların olduğunu göstermektedir.

### **5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışma, öğrenme çevikliği ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi ele almakta ve bu ilişkinin sınıf öğretmenleri üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde incelemektedir. Öğrenme çevikliği ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin daha ayrıntılı olarak incelenmesi ve sınıf öğretmenlerinin performansına etkisinin

değerlendirilmesiyle yeni bir bakış açısı kazandıracağı vurgulanmaktadır. Önceki araştırmalarda genellikle öğrenme çevikliği ve sınıf yönetimi becerileri ayrı ayrı ele alınmış olup, ancak bu iki alanın birlikte incelenmediği belirtilmektedir. Daha önce bu konuda yapılan çalışmaların genellikle yöneticiler ve öğretmenler üzerine odaklandığı ancak öğrenme çevikliği ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin daha önce değerlendirilmediği belirtilmiştir. Bu çalışma, alandaki boşluğu doldurarak yeni bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın bulgularında, öğrenme çevikliğinin sınıf yönetimi becerileri ile pozitif bir ilişki içinde olduğu gösterilmektedir. Öğrenme çevikliği ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki pozitif ilişkiyi derinlemesine inceledik ve bu bağlamda öğrenme çevikliği ölçeği ile sınıf yönetimi becerileri ölçeği arasında hem toplam puanlar hem de alt boyutlar açısından pozitif bir korelasyon bulunduğunu ortaya koyduk. Bu durum, öğrenme çevikliğinin yüksek olan bireylerin genellikle potansiyel ve performanslarının diğer çalışanlara göre daha yüksek olabileceği düşüncesini desteklemektedir.

Çalışma, öğrenme çevikliği ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi ele almakta ve bu ilişkinin sınıf öğretmenleri üzerindeki etkilerini cinsiyet, yaş grupları, kurum türleri ve unvan gruplarına göre değerlendirmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenme çevikliği ve sınıf yönetimi becerileri arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Özellikle, kadın sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin erkek meslektaşlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yaş grupları arasında da anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Özel kurumlarda çalışan sınıf öğretmenlerinin, kamu kurumlarında görev yapan meslektaşlarına göre hem öğrenme çevikliği hem de sınıf yönetimi becerilerinin daha gelişmiş olduğu gözlenmiştir. Uzman sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek seviyede olduğu da araştırma sonuçlarıyla doğrulanmıştır.

Sonuç olarak, eğitim bilimleri ve sınıf öğretmenliği alanındaki çalışmalara önemli bir katkı sağlamak ve öğrenme çevikliği ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin anlaşılmasına ışık tutarak, sınıf öğretmenlerinin profesyonel gelişimine katkıda bulunmaktadır. Sınıf yönetimi becerilerinin öğrenme çevikliği ile ilişkisinin incelenmesinin eğitim bilimleri ve sınıf öğretmenliği alanında yapılan çalışmaları etkileyeceği ve alana özgün bir katkı sağlayacağı öne sürülmektedir. Bu çalışma ile elde edilecek veriler, kavramları ve aralarındaki ilişkiyi daha iyi anlamamıza ve bu

alandaki bilgi havuzunu zenginleştirmemize yardımcı olacaktır. Sonuç olarak, bu çalışmada elde ettiğimiz veriler öğrenme çevikliği ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin anlaşılmasına ve bu alandaki bilgi birikiminin zenginleşmesine yardımcı olacak aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin profesyonel gelişimine katkı sağlayacak önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

## **5.2. Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırma, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi anlamak ve bu becerileri geliştirmek için etkili stratejiler belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bulgularımız, öğretmenlerin genel olarak yüksek öğrenme çevikliğine sahip olduklarını ve özellikle zihinsel çeviklikte yüksek performans sergilediklerini göstermektedir. Ancak, insan ilişkilerinde çeviklik alanında gelişim potansiyeli olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf yönetimi becerileri açısından, öğretmenlerin iletişim becerilerinin güçlü olduğu ancak davranış yönetimi konusunda iyileştirme gerektiren alanlar bulunduğu görülmüştür. Ayrıca, özel okullarda çalışan öğretmenlerin genel sınıf yönetimi becerilerinde daha yüksek performans sergiledikleri ve uzman öğretmenlerin belirli alt boyutlarda diğerlerine göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Aynı zamanda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerine yapılan bu araştırma, literatür alanında önemli bir boşluğa dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin ünvanlarına göre sınıf yönetimi becerilerindeki farklılıkların daha detaylı olarak incelenmesi gerekmektedir. Bu tür araştırmalar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik daha etkili stratejilerin belirlenmesine ve eğitim programlarının daha iyi şekillendirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, özel ve devlet okullarda çalışan öğretmenler arasındaki sınıf yönetimi becerilerindeki farklılıkların incelenmesi, her iki sektörde de eğitim kalitesini artırmak için kritik bir öneme sahiptir. Bu araştırmalar, her iki sektörde de etkili uygulamaların belirlenmesine ve öğretmenlerin daha iyi desteklenmesine yardımcı olabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha iyi anlaşılması ve bu becerilerin geliştirilmesi, eğitimde önemli bir adımdır.

Araştırma bulguları ışığında, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek için çeşitli öneriler sunulabilir:

1. Öğretmenlerin insan ilişkileri becerilerini güçlendirmeye yönelik eğitim programları

2. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini paylaşmaları ve devlet okullarındaki meslektaşlarıyla deneyimlerini paylaşmaları teşvik edilmelidir. Bu, sektörler arası iş birliğini artırarak daha iyi uygulamaların yayılmasına yardımcı olabilir.
3. Öğretmenlerin sürekli öğrenme ve mesleki gelişimlerini desteklemek için çeşitli kaynaklar ve fırsatlar sunulmalıdır. Özellikle, online eğitim kursları, seminerler ve atölye çalışmaları öğretmenlerin becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.
4. Araştırmacıların, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine incelemesi ve bu alanda daha fazla çalışma yapması gerekmektedir. Bu, eğitim politikalarının ve uygulamalarının daha etkili bir şekilde şekillendirilmesine katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi, eğitimde kalitenin artırılması ve öğrencilerin başarısının desteklenmesi açısından hayati öneme sahiptir. Bu nedenle, eğitim alanındaki tüm paydaşların bu konuda iş birliği yapması ve etkili stratejiler geliştirmesi gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ., ve Taşar, M. F. (2016). Fen bilgisi öğretmen özelliklerinin öğrenci fen başarıları ile ilişkisi: TIMSS 2011 verilerine göre bir durum analizi (Singapur, Güney Kore, Japonya, İngiltere, Türkiye). *İlköğretim Online*, 15(3), 922-945.
- Adıgüzel, İ., ve İpek, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik düzeyleri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 247-273.
- Akkaş Ergün, T. (2021). *Öğretmenlerin empati yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Hendek örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akgün, E., Yarar, M., ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (51), 353-370.
- Aküzüm, C. ve Özdemir-Gültekin, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 88-107.
- Allen, J. (2016). *Conceptualizing learning agility and investigating its nomological network*. Doctoral Dissertation. Florida International University.
- Ambussaidi, I., ve Yang, Y. F. (2019). The impact of mathematics teacher quality on student achievement in Oman and Taiwan. *International Journal of Education and Learning*, 1(2), 50- 62.
- Aydın, A. (2019). *Sınıf yönetimi* (20. Baskı). Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Bakan, İ., Sezer, B. ve Kara, C. (2017). Bilgi yönetiminin örgütsel çeviklik ve örgütsel atalet üzerindeki etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 117-138.
- Bakar, R. (2018). The influence of professional teachers on Padang vocational school students' achievement. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 67-72.

- Baloğlu, N. (1998). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki planlama yeterlilikleri hakkında ilköğretim müfettişlerinin görüşleri. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Konya.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi* (3. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, S. T. ve Bozyer, B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki adanmışlıkları. *2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi*, 1298-1307.
- Bay, D. N. (2020). Investigation of the relationship between self-efficacy beliefs and classroom management skills of pre-school teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 335-348.
- Beck, T. E. ve Lengenick-Hall, C. A. (2016). Resilience capacity and strategic agility: Prerequisites for thriving in a dynamic environment. *In Resilience Engineering Perspectives* (Volume 2), pp. 61-92. CRC Press.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri inançları ve sınıf yönetim beceri algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Brezin, M. J. (1980). Cognitive monitoring: From learning theory to instructional applications. *Educational Technology Research and Development*, 28(4), 227-242.
- Canöz, T., Ünlü, İ., & Uzunkol, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stillerinin incelenmesi. *Temel Eğitim*, 1(2), 40-56.
- Catenacci-Francois, L. (2018). Learning agility in context: engineers' perceptions of psychologically safe climate on performance. Doctoral Dissertation, Columbia University, U.S.A.
- Cegarra-Navarro, J., Soto-Acosta, P. ve Wensley, A. K.P. (2016). Structured knowledge processes and firm performance: The role of organizational agility. *Journal of Business Research*, 69(5), 1544– 1549.
- Celep, C. (2020). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama* (8. Baskı). Nobel Yayıncılık.

- Cummings, C. B. (2000). *Winning Strategies for Classroom Management*. Virginia: ASCD.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y. ve Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 53-64.
- Çalık, T. (2021). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. T. Çalık ve M. M. Arslan (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 3). Pegem Akademi.
- Çetin, M., Cihangiroğlu, N. ve Türk, Y. Z. (2010). Bir grup eczacının mesleki bağlılık algılarının incelenmesi. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 3(3), 125-130.
- DeMeuse, K. P., Dai, G. ve Hallenbeck, G. S. (2010). Learning agility: A construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 119.
- Demir, A. (2020). *İlkokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Demirtaş, H. (2005). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi içinde* (2. baskı, ss. 1-30). Anı Yayıncılık.
- DeRue, D. S., Ashford, S. J. ve Myers, C. G. (2012). Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(3), 258-279.
- DeVor, R., Graves, R. ve Mills, J. (1997). Agile manufacturing research: Accomplishments and opportunities. *IIE Transactions*, 29(10), 813-823.
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Developing a classroom management skills inventory for preschool teachers and the correlation of preschool teachers' classroom management skills with different variables. *Education and Science*, 40(177), 187-201.
- Dries, N. ve Pepermans, R. (2012). How to identify leadership potential: Development and testing of a consensus model. *Human Resource Management*, 51(3), 361-385.

- Durmaz, C. (2020). *Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi) Düzce Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ercoskun, M. H. ve Ada, Ş. (2014). Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nicel açıdan incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 171-194.
- Erdem, C. (2019). Öğrenci davranışlarının yönetimi. M. Koçyiğit (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 115). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ergen, A. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Akademik İyimserlik ve Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin incelenmesi*. (Doktora Tezi), On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Ergen, Y., & Elma, C. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Akademik İyimserlikleri Ve Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 1222-1239.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Evertson, C.M. ve Emmer, E.T. (2009). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi*. (Çeviren: A. Aypay). Nobel. (Çalışmanın orijinali 1994'te yayınlanmıştır)
- Gravett, L. S. ve Caldwell, S. A. (2016). *Learning agility: The impact on recruitment and retention*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Güneş, A. M. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, teknoloji kullanımları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hero, D. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.
- Howard, D. (2017). Learning agility in education: analysis of pre-service teacher's learning agility and teaching performance. *Doctoral Dissertation*, Tarleton State University.

- Hunter, J. E. ve Schmidt, F. L. (1996). Intelligence and job performance: Economic and social implications. *Psychology, Public Policy and Law*, 2(3-4), 447-472.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kayan, M. F. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi davranışlarını yordama gücü. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 72-103.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lenz, B. K. (1992). Self-managed learning strategy systems for children and youth. *School Psychology Review*, 21(2), 211-228.
- Lombardo, M. ve Eichinger, R. (2004). Learning agility as a prime indicator of potential. *Human Resource Planning*, 27, 12-15.
- Lombardo, M. M. ve R. W. Eichinger (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management*, 39, 321-330.
- Ma, Y., Wang, F. ve Cheng, X. (2021). Kindergarten teachers' mindfulness in teaching and burnout: The mediating role of emotional labor, *Mindfulness*, 12(3), 722-729.
- McCauley, C. D., DeRue, D. S., Yost, P. R. ve Taylor, S. (2014). *Experience- Driven leader development*. San Francisco: Wiley
- Moore, D. H. (2008). *Analyzing relationships between classroom management strategies, student achievement scores, and teachers' attitudes and beliefs in diverse elementary settings* (Unpublished Ph. D Thesis). Capella University, Minnesota.
- Moghtadaie, L. ve Hoveida, R. (2015). Relationship between academic optimism and classroom management styles of teachers-case study: Elementary school teachers in Isfahan. *International Education Studies*, 8(11), 184-192.

- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P. ve Küpper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *Tesol Quarterly*, 19(3), 557-584.
- Özdemir, G. (2020). Öğretmen ve yönetici bakış açısıyla öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 336-349.
- Özer, B. (2008). Öğrencilere Öğrenmeyi Öğretme, A. Hakan (Ed.). *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler* içinde (ss. 139-152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özçelik, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile özyeterlilikleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Prange, C. (2016). Engaging with complex environments: Why agility involves more than running hard. *International Journal of Complexity in Leadership and Management*, 3(3), 182-197.
- Sarı, B., & Bayrakçı, M. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 1960-1977.
- Scott, B. M. (2008). *Exploring the effects of student perceptions of metacognition across academic domains*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Indiana Üniversitesi, Bloomington.
- Semerci, D. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans tezi), Marmara Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Semerci, D. ve Uyanık Balat, G. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 494- 519.
- Sığırtmaç, G. (2015). *Öğretmen ve maarif müfettişi görüşlerine göre sınıf yönetimi yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans tezi), Gazi Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Spreitzer, G. M., McCall, M. W. Jr. and Mahoney, J. D. (1997). Early identification of international executive potential. *Journal of Applied Psychology*, 82, 6-29.

- Stronge, J. H., Ward, T. J. ve Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A crosscase analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62, 339–355.
- Tauber, R. T. (1999). *Classroom management: Sound theory and effective practice*. Westport: Greenwood Press.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. ve Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Auckland, New Zealand: University of Auckland
- Uç, H. (2013). *İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yalçinkaya, M., & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2).
- Yazıcı, Ş. ve Özgenel, M. (2020). Marmara öğrenme çevikliği ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of History School*, 44, 365-393.
- Yıldırım, R. (2021). Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri ve öğretmen adaylarının motivasyonu. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(04), 35-51.
- Yıldız, T. (2018). *Çalışmaya tutkunluk, iş özellikleri, kişilik tipleri, işkoliklik, stratejik çeviklik ve başarı hedef yöneliminin örgütsel bağlılığa etkisi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, Z., & Aydın, Ö. (2015). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Yockey, S. D. (2015). *Creation and validation of a research-oriented learning agility measure*. Western Illinois University.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. (Doktora tezi), Gazi Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yüksel, S. ve Duman, T. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 63, 110-125.

Zembat, R., & Küsmüş, G. İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1725-1739.

Zuzovsky, R. (2008). *Teachers qualifications and their impact on student achievement: Findings from TIMSS-2003 data in Israel*. Paper presented at the 3rd IEA International Research Conference, Taipei, Chinese Taipei.



## EKLER

### EK-1. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurul İzni



T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Etik Kurulu Başkanlığı



Sayı : E-20292139-050.04-2400015481  
Konu : Etik Kurul Kararı (Hande Berat  
GÜNEY HAVUZ)

29.04.2024

Sayın Hande Berat GÜNEY HAVUZ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

"Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Çevikliği ile Sınıf Yönetimi Becerilerinin İlişkisinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanızla ilgili başvurunuz, kurulumuzun 25.03.2024 tarihli ve 2024/02 sayılı toplantısında değerlendirilerek araştırmanızın etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Kadir CANATAN  
Kurul Başkanı

Ek: Hande Berat GÜNEY HAVUZ

Belge Doğrulama Kodu: TC4TE4H

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <https://ubys.izu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul

Bilgi için :

Selda Şenol  
Yeminli Katip

Telefon No:

Faks No:

Telefon No:

e-Posta:

İnternet Adresi:

Direkt Hat:

Kep Adresi: [izu@hs01.kep.tr](mailto:izu@hs01.kep.tr)



## EK-2. Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-98649799  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Hande Berat Güney  
HAVUZ)

12/03/2024

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğünün 28.02.2024 tarihli ve 2400008750 sayılı yazısı.  
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 29.02.2024 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Çevikliği ile Sınıf Yönetimi Becerilerinin İlişkisinin İncelenmesi  
Araştırma Türü : Anket  
Araştırma Yeri : İstanbul  
Araştırma Yapılacak Kişiler : Sınıf Öğretmenleri  
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim ve Öğretim Yılı

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Medet EKŞİ  
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR

Mustafa KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (5 Sayfa)
- 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)
- 3- Araştırma Geri Bildirim Formu (1 Sayfa)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Telefon : 0212 384 36 28 Bilgi İçin : Aydın BALTA  
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : VHKİ  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8c12- bddd- 3739- 98f e- ba32 kodu ile teyit edilebilir.

### **EK-3. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu**

Sizi Hande Berat GÜNEY HAVUZ tarafından yürütülen “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Çevikliği ile Sınıf Yönetimi Becerilerinin İlişkisinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öğrenme çevikliği ile sınıf yönetimi becerilerinin ilişkisinin incelenmesidir. Araştırmada sizden tahminen **5 dakika** ayırmanız istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**. Araştırmada Kişisel veri toplanacağından **6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu** ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacaktır. Araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya e-posta üzerinden ulaşabilirsiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güvence verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı-Soyadı:

İmzası:

İletişim Bilgileri:

E-posta:

Telefon:

Araştırmacının:

Adı-Soyadı: Hande Berat GÜNEY HAVUZ

İmzası:

#### **EK-4. Demografik Bilgi Formu**

**Cinsiyet:**

Kadın ( ) Erkek ( )

**Yaş:**

21-25 ( ) 26-30 ( ) 31-35 ( ) 36-40 ( ) 40 ve üstü ( )

**Medeni Haliniz:**

Evli ( ) Bekar ( )

**Meslekteki Toplam Hizmet Süreniz:**

1-4 yıl ( ) 5-8 yıl ( ) 9-12 yıl ( ) 13-16 yıl ( ) 17 ve üstü ( )

**Çalıştığınız Kurum Türü:**

Resmi Devlet Kurumu ( ) Özel Kurum ( )

**Unvanınız:**

Uzman Öğretmen (Tezli Yüksek Lisans) ( ) Uzman Öğretmen (Sınav) ( )  
Öğretmen ( )

## EK-5. Öğrenme Çevikliği Ölçeği

Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sizi en iyi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sizden beklenen içtenlikle cevap vererek bilimsel bir çalışmaya yardımcı olmanız. Lütfen bütün sorularla ilgili görüşlerinizi ifade ediniz. Katkılarınız için teşekkürler.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
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. Değişim karşısında rahatım.	①	②	③	④	⑤
6. Değişime kolaylıkla uyum sağlarım.	①	②	③	④	⑤
7. Değişimde aktif rol alırım.	①	②	③	④	⑤
8. Yeni şeyler denemeyi severim.	①	②	③	④	⑤
9. Eskimiş fikirlere yeni bakış açısı katarım.	①	②	③	④	⑤
10. Değişim esnasında esnek olurum.	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. Meslektaşlarımla yaptığımız ortak işlerde farkımı gösteririm.	①	②	③	④	⑤
20. Verilen görevleri meslektaşlarımdan daha kısa sürede yerine getiririm.	①	②	③	④	⑤
21. Problemler karşısında kendimi ve meslektaşlarımı motive ederim.	①	②	③	④	⑤
22. Doğru kararları hızlı verebilirim.	①	②	③	④	⑤
23. Nasıl bir performans sergileyebileceğimi bilirim.	①	②	③	④	⑤
24. Başarısız olduğum durumlarda harekete geçerim.	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

## EK-6. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sizi en iyi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz. Aşağıda sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin davranış ifadeleri yer almaktadır. Lütfen, her bir davranış ifadesini dikkatlice okuyunuz ve değerlendirmenizi uygun boşluğa işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Katkılarınız için teşekkürler.					
<b>SINIFIN FİZİKSEL DÜZENİ</b>					
Sınıf içi fiziksel koşulları (ısı, ışık, gürültü) kontrol ederim.					
Sınıf içinde doğabilecek kaza ve tehlikelere karşı gerekli güvenlik önlemlerini alırım.					
Sınıfın fiziksel düzenlenmesinde öğrencilerin görüşlerinden yararlanırım.					
Oturma düzenini öğrencilerin fiziksel özelliklerini göz önünde bulundurarak düzenlerim.					
<b>ÖĞRENME - ÖĞRETME SÜRECİ</b>					
Öğrencilere derse ilişkin beklentilerimi açıklarım.					
Öğrencilerin gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrenme-öğretme sürecini düzenlerim.					
Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alırım.					
Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlayacak yöntemleri kullanırım.					
Dersin başında öğrencileri derse hazırlarım.					
Dersin hızını ve akışını öğrencilerin öğrenme düzeyine göre ayarlarım.					
Ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda öğrencileri bilgilendiririm.					
Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yaparım.					
Ders zamanını etkinliklere göre ayarlarım.					
Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkin kullanırım.					
<b>İLETİŞİM</b>					
Öğrencilerle iletişim kurarken nezaket kurallarına uygun davranırım.					
Sınıf içinde çok yönlü (öğretmen-öğrenci, öğrenci- öğrenci) iletişim sağlarım.					
Sınıf içi iletişimde açık, sade ve anlaşılır bir dil kullanırım.					
Sınıf içi iletişimde beden dili, jest ve mimikleri kullanırım.					
Öğrencilerle göz teması kurarım.					
27. Sesimi etkili bir şekilde kullanırım.					
Demokratik bir sınıf atmosferi oluştururum.					
Öğrencilere güler yüzlü, hoşgörülü ve içten davranırım.					
Sınıftaki tüm öğrencilere eşit ve adil davranırım.					
Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer veririm.					
<b>DAVRANIŞ YÖNETİMİ</b>					
Sınıf kurallarını, öğrencilerle birlikte belirlerim.					
Kuralların kısa, açık ve anlaşılır olmasına dikkat ederim.					
Sınıf kurallarının uygulanmasını takip ederim.					
İstenmeyen (olumsuz) davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale ederim.					

Öğrencilerin yaptıkları istenmeyen (olumsuz) davranışlar süreklilik göstermiyorsa görmezden gelirim.					
İstenmeyen (olumsuz) davranışlar karşısında kararlı ve tutarlı davranırım.					
<b>MOTİVASYON</b>					
Dersin başında öğrencileri güdülerim.					
Sınıftaki tüm öğrencilerin derse ve etkinliklere katılımını teşvik ederim.					
Öğrencilerin ilgi ve derse katılımını ders boyunca sürdürürüm.					
Öğrencilerin dikkati dağıldığında dikkatlerini toplayıcı etkinlikler yaparım.					
Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştiririm.					
Sınıftaki tüm öğrencilerle ilgilenirim.					
Öğrencilere başarı duygusunu yaşatmaya çalışırım.					



## ÖZGEÇMİŞ

Hande Berat GÜNEY HAVUZ

### A. EĞİTİM

**Yüksek Lisans:** İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, 2024, İstanbul

**Lisans:** İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, 2021,  
İstanbul

### B. MESLEKİ DENEYİM

2021-2022 Medeniyet Okulları, Sınıf Öğretmeni

2022-2023 Sultan Fatih Koleji, Sınıf Öğretmeni

2023- .... Yenidoğu Okulları, Sınıf Öğretmeni