



**ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİ, BİLİŞSEL ESNEKLİKLERİ VE
MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Pınar ATMACA

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2022

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ, BİLİŞSEL ESNEKLİKLERİ
VE MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(The Relationship Between Teacher's Classroom Management Skills and Cognitive
Flexibility and Motivation)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pınar ATMACA

Danışman: Doç. Dr. Adnan TAŞGIN

Erzurum
Temmuz, 2022

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Pınar ATMACA tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri, Bilişsel Esneklikleri Ve Motivasyonları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışması 01/07/2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Doç. Dr. Adnan TAŞGIN

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA

Kafkas Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

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

.... / / 2022

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri, Bilişsel Esneklikleri ve Motivasyonları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

01/ 07/ 2022

Aslı ıslak imzalıdır

Pınar ATMACA

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

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

TEŞEKKÜR

Araştırma ve çalışmalarım süresince önerilerini ve desteğini esirgemeyen değerli tez danışmanım Doç. Dr. Adnan TAŞGIN'a, yüksek lisansa başladığım günden itibaren her zaman yardımlarını sunan Doç. Dr. Ceyhun OZAN'a teşekkürü bir borç bilirim. Tez savunma jürime katılarak değerli görüşlerini sunan Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU ve Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA'ya teşekkürlerimi sunarım. Veri toplama sürecinde yardımlarını asla esirgemeyen Aliya İzzetbegoviç İmam Hatip Ortaokulu idaresi ve öğretmenlerine teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca yaşantımın her aşamasında yanımda olup bana büyük destek veren değerli annem Emine ATMACA'ya, babam Hacı ATMACA'ya, kardeşlerim Canan, Şule, Neslihan ve Betül'e teşekkürü bir borç bilir ve sonsuz şükranlarımı sunarım. Erzurum'daki ailem olan ve bu süreçte beni hep destekleyen Merve, Tuğba, Sedanur, Kübra ve Semra'ya teşekkürü bir borç bilirim. Aynı zamanda her an yanımda olduğunu hissettiğim arkadaşım Hasan DÜZEN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Pınar ATMACA

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ, BİLİŞSEL ESNEKLİKLERİ VE MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Pınar ATMACA

Temmuz 2022, 105 Sayfa

Amaç: Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, bilişsel esneklikleri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Aynı zamanda bu değişkenlerin cinsiyete ve yaşa göre farklılaşma durumu alt amaç olarak ele alınmıştır.

Yöntem: Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 yılında Erzurum ili merkez ilçelerinde görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Erzurum merkez ilçelerinde görev yapan 336 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Sınıf Yönetimi Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”, “Bilişsel Esneklik Envanteri” ve “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı, Kruskal Wallis H Testi, Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Bulgular: Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel esneklikleri ve sınıf yönetimi becerileri motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyete göre değişkenlerin farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi becerileri ölçeği alt boyutlarından olan Liderlik ve İletişim, Davranış ve Zaman Yönetimi, Öğretim Materyalleri ve Değerlendirme, Motivasyon, Öğrenme Ortamı ve Etkinlik Yönetimi ile ölçeğin genelinde yaşa göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Öğrenci Grupları ve Planlama boyutlarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bilişsel esneklikte ölçeğin genelinde yaşa göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin motivasyonun ise yaşa göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Sonuçlar: Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel esneklik ve motivasyonları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ve sınıf yönetimi ölçeğinin alt boyutları olan Liderlik ve İletişim, Davranış ve Zaman Yönetimi, Öğretim Materyalleri ve Değerlendirme, Motivasyon ve Öğrenme Ortamı, Etkinlik Yönetimi boyutlarının 31-40 yaş grubunda 21-30 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bilişsel esnekliklerinin ise 31-40 yaş grubunda 21-30 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde ise yaşa göre herhangi bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi becerileri, motivasyon, bilişsel esneklik.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER'S CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS AND COGNITIVE FLEXIBILITY AND MOTIVATION

Pınar ATMACA

July 2022, 105 Pages

Purpose: In this study, it was aimed to investigate the relationship between classroom management skills, cognitive flexibility and motivation of teachers. At the same time, the differentiation status of these variables according to gender and age was considered as a sub-objective.

Method: In the study, one of the quantitative research methods, the correlational research method was used. The universe of the research was formed by secondary school teachers working in the central districts of Erzurum province in 2021-2022. The sample of the study consisted of 336 teachers working in the central districts of Erzurum. In the research, "Personal Information Form", "Classroom Management Skills Assessment Scale", "Cognitive Flexibility Inventory" and "Teacher Motivation Scale" were used as data collection tools. In the analysis of the data, Spearman Brown Rank Correlation Coefficient, Kruskal Wallis H test, Mann whitney U test were used.

Findings: A moderate positive relationship was found between teachers' classroom management skills and cognitive flexibility, as well as their classroom management skills and motivation levels. It was concluded that the variables did not differ according to gender. It was found that there was a significant difference according to age in the Leadership and Communication, Behavior and Time Management, Instructional Materials and Evaluation, Motivation and Learning Environment and Activity Management which were sub-dimensions of classroom management skills scale and throughout the scale. It was observed that there was no significant difference in Student Groups and Planning dimensions. It was observed that there was a significant difference in cognitive flexibility according to age across the scale. It was found that the motivation of the teachers did not differ according to age.

Conclusions: It was founded that there was a moderate positive relationship between teachers' classroom management skills and their cognitive flexibility and motivation. It was concluded that teachers' classroom management skills and the dimensions of Leadership and Communication, Behavior and Time Management, Instructional Materials and Evaluation, Motivation and Learning Environment, Activity Management, which are the sub-dimensions of classroom management scale, are higher in the 31-40 age group than in the 21-30 age group. It was concluded that the cognitive flexibility of teachers was higher in the 31-40 age group than in the 21-30 age group. In addition, it was concluded that there was no difference in the motivation levels of the teachers according to age.

Keywords: Classroom management skills, cognitive flexibility, motivation

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Araştırmanın Varsayımları.....	5
Terim ve Tanımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	6
Sınıf Yönetimi.....	6
Sınıf Yönetimi Becerileri	7
Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	8
Sınıf Yönetimi Modelleri	15
Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	17
Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler	19
Bilişsel Esneklik.....	22
Bilişsel Esnekliğin Gelişimi	24
Bilişsel Esnekliğe Sahip Bireylerin Özellikleri.....	24
Bilişsel Esneklikle İlgili Kuram	25
Motivasyon.....	27
Motivasyon Türleri.....	28

Motive Olmuş Bireylerin Özellikleri	30
Motivasyona Etki Eden Faktörler	31
Motivasyon Teorileri.....	33
İlgili Araştırmalar.....	39
Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	47
Yöntem	47
Araştırma Yöntemi.....	47
Çalışmanın Evren ve Örneklemi	47
Veri Toplama Araçları	48
Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği	48
Bilişsel Esneklik Envanteri.	49
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	49
Kişisel Bilgi Formu	50
Veri Toplama Süreci	50
Verilerin Analizi.....	50
Veri Toplama Araçlarının Geçerliği	51
Veri Toplama Araçlarının Güvenirliği.....	51
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	53
Bulgular	53
BEŞİNCİ BÖLÜM	61
Tartışma ve Sonuç	61
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar	61
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	61
Öğretmenlerin Bilişsel Esnekliklerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	62
Öğretmenlerin Bilişsel Esnekliklerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	63
Öğretmenlerin Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	63
Öğretmenlerin Motivasyonlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar	64
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri, Bilişsel Esneklikleri ve Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Araştırılmasına Dair Sonuçlar	65

Öneriler	66
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	67
KAYNAKÇA	68
EKLER	83
EK-1. Kişisel Bilgi Formu	83
EK-2. Sınıf Yönetimi Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	84
EK-3. Bilişsel Esneklik Envanteri	85
EK-4. Öğretmen Motivasyon Ölçeği	86
EK-5. Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçek İzni	87
EK-6. Bilişsel Esneklik Envanteri Ölçek İzni	88
EK-7. Ölçek Uygulama İzni	89
EK-8. Etik Kurul İzni	90
EK-9. Etik Kurul İzni 3	92
ÖZGEÇMİŞ	93

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım Durumu	48
Tablo 2. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılım Durumu	48
Tablo 3. Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum Değerleri (Güneş, 2016)	49
Tablo 4. Bilişsel Esneklik Envanteri DFA Sonuçları (Genç, 2019).....	49
Tablo 5. Öğretmen Motivasyon Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları (Yıldız & Taşgın 2020)	50
Tablo 6. Ölçeklerin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı.....	52
Tablo 7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri	53
Tablo 8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	54
Tablo 9. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yaş Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları	55
Tablo 10. Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Envanteri ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ortalama Skoru ve Standart Sapma Değerleri.....	56
Tablo 11. Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	57
Tablo 12. Öğretmenlerin Bilişsel Esnekliklerinin Yaş Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları	57
Tablo 13. Öğretmenlerin Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ortalama Skoru ve Standart Sapma Değerleri	58
Tablo 14. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	58
Tablo 15. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Yaş Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları	59
Tablo 16. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerini Değerlendirme Ölçeği Puanları ile Bilişsel Esneklikleri ve Motivasyonları Arasındaki İlişki ile İlgili Spearman Brown Korelasyon Analizi Değerleri	60

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

BEE	: Bilişsel Esneklik Envanteri.
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi.
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı.
ÖMÖ	: Öğretmen Motivasyon Ölçeği.
SPSS	: Statistical Package for the Social Science.
SYBÖ	: Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği.



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde araştırma ile ilgili problem durumu ortaya konulmuştur. Araştırmanın amacı belirtilmiştir.

Problem Durumu

Günümüzde içinde bulunduğumuz toplumda bilgi çok önemli bir yere sahiptir. Bilgi toplumu adlandırması da bilginin ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Bu kadar önemli olan bilginin kazandırılmaya çalışıldığı en önemli kurumların başında okullar gelmektedir. Okullarda ise öğretimin gerçekleştirildiği mekân sınıflar, öğretimi gerçekleştiren kişilerse öğretmenlerdir (Selli -Güven, 2020).

Sınıflarda öğretmenler tarafından gerçekleştirilen eğitim öğretim etkinliklerinden üst düzeyde verim alabilmek çeşitli etkenlere bağlıdır. Bunlardan bir tanesi ve diğerlerinden daha fazla öneme sahip olan etken ise öğretmenlerin davranışlarıdır (Ekici, 2004). Öğretmenlerin nasıl davrandığını içeren dolayısıyla öğretimin kalitesini etkileyen kavram öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileridir (Bozbaş, 2015).

Sınıf yönetimi kapsamında değerlendirilebilecek çeşitli değişkenler vardır. Bunlar fiziksel ortamın düzenlenmesi, plan-program etkinlikleri, zaman planlaması, davranış yönetimi ve iletişim şeklinde belirtilebilir (Çelik, 2019). Bütün bu değişkenlerin düzenlenmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir (Cerit, 2008). Öğretmenler sınıfta kişisel özellikleri birbirinden farklı olan bireylerle birlikte öğretim ortamını oluşturmak ve öğretimi gerçekleştirmek durumundadır (Çelik, 2019). Öğretimin gerçekleşmesi esnasında sınıflarda istenmeyen durumlar meydana gelebilmektedir. Öğretmenlerin bu gibi durumlarda öğretimin etkili gerçekleşebilmesi adına çeşitli çözüm yolları bulmaları gerekmektedir (Yıldız, 2019). Bu gibi durumlar karşısında öğretmenlerin bulacakları çözüm yolları ve duruma adaptasyonları, öğrencilerin gelişimleri üzerinde belirli etkiler oluşturmaktadır (Çuhadaroglu, 2011).

Bireylerin problem durumlar karşısında çeşitli çözüm yolları üretebilmeleri ve bu durumlara adapte olabilmeleri bilişsel esneklik olarak adlandırılır (Gülüm & Dağ, 2012). Öğretmenlerin de problem durumlarla karşılaşma ihtimali olduğundan bilişsel esnekliğe sahip olmaları gerekmektedir (Çuhadaroglu, 2011). Aynı zamanda öğretmenlerin sınıfları eleştirel öğrenme mekânlarına dönüştürebilmeleri ve öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit edebilmeleri de bilişsel esnekliğin getirilerindendir (Akyüz, 2020).

Dünya Ekonomik Forumu'nun 2016 yılında ortaya koyduğu 'Mesleklerin Geleceği' adlı raporda bilişsel esneklik, bireylerde bulunması gereken 10 temel beceriden biri olarak kabul edilmiştir (World Economic Forum, 2020). Öğretmenlerin sahip olması gereken bilişsel esneklik becerisi aynı zamanda öğrencilere de kazandırılması gereken bir beceridir (Kılıç & Demir, 2012).

Bu araştırmanın bir diğer değişkeni olan motivasyon kavramı ise, bireylerin belirlenmiş bir hedefe ulaşmak için duydukları istek ve bu hedefe ulaşmak için çaba harcamaları şeklinde tanımlanabilir (Koçel, 2010). Bu kavram; ilgileri, istekleri, ihtiyaçları ve dürtüleri de kapsamaktadır. Bütün bunların birleşimiyle ortaya çıkan ve insanların hedeflerine ulaşmaları adına hareketlerini düzenleyen, devamlı ve dinamik olmalarını sağlayan güç motivasyon olarak adlandırılabilir (Eren, 2008).

Eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği kurumlar olan okulların ve bu kurumların çalışanları olan öğretmenlerin eğitim ve öğretim anlamında tek gayeleri, öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesi ve öğrencilerin istedik davranışları benimsemeleridir. Öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması gerektiği tam olarak bu noktada ortaya çıkan bir sonuçtur (Arslan, 2012).

Yüksek motivasyona sahip öğretmenler ve eğitim çalışanları meslek hayatlarında değişim ve gelişimlere açık olmakla beraber bu değişiklikleri ve gelişmeleri yakından takip ederler. Aynı zamanda öğrencilere eğitimin amaçlarını kazandırma noktasında çeşitli yollar denerler (Atmaca, 2019). Bunlarla birlikte yaptıkları işi sevmelerinden ve arzu ederek yapmalarından ötürü daha enerjik bir şekilde davranırlar (Nokay, 2019). Öğrencilerle kurdukları ilişkiler daha doyurucu ve yapıcı olur. Öğrencilerine motivasyon konusunda örnek olarak onların da motivasyonlarının yükselmesine fırsat vermiş olurlar (Yılmaz, 2021). Motivasyonu yüksek olan öğrencilerin ise öğrenmeleri kolaylaşır ve akademik başarıları artar (Demir, 2018). Bununla beraber öğrencilerin ders esnasında ilgilerinin azalma ihtimali düşer. Böylelikle istenmeyen olayların da yaşanma ihtimali azalır (Atmaca, 2019). Bütün bunlar birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin motivasyonunun önemi ortaya çıkmaktadır (Ceviz, 2018).

Eğitim ve öğretimin daha verimli olabilmesi için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bunun yapılabilmesi için sınıf yönetimi becerileri ile ilişkili olabileceği düşünülen değişkenlerin araştırılması gerekir. İlgili alanyazında bilişsel esneklik ile motivasyon kavramlarının öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler olduğu görülmüştür. Bundan ötürü bu çalışmada sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel esneklik ve motivasyon kavramları arasındaki ilişki araştırılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel esneklikleri ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemler belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel esneklikleri ve motivasyon düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri;
 - a. cinsiyete,
 - b. yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri;
 - a. cinsiyete,
 - b. yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri;
 - a. cinsiyete,
 - b. yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Sınıflar, eğitim-öğretim sürecinin amaçlarına ulaşabilmesi adına etkinliklerin yapıldığı ortamlardır. Sınıflarda bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin aynı şartlar altında öğrenmeleri gerçekleştirilmeye çalışılır (Çelik, 2019). Bu öğrenme faaliyetlerinin yürütülmesini sağlayan kişiler olan öğretmenler, öğrenme durumlarının etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi adına uygun ortamların oluşturulmasını sağlamak ve ortaya çıkan problemlerle baş etmek durumundadır. Bu gibi durumlar sınıf yönetimi başlığı altında değerlendirilir (Doğan, 2019).

Bireylerin zor durumlarla karşılaşması halinde, bu zor durumlar karşısında alternatif yollar geliştirebilmesi ve çözümler bulacağına inanması bilişsel esneklik olarak tanımlanabilir (Parlaktaş vd., 2018). Gerçek hayatta zor durumlarla karşılaşılabilceği gibi sınıf ortamlarında da bu tür durumlarla karşılaşılması muhtemeldir (Zembat vd., 2017). Bir başka deyişle sınıf yönetimi durumunda öğretmenlerin tahmin edilemeyecek problemlerle karşılaşma ihtimali bulunmaktadır (Terzi, 2002). Yaşanan bu gibi durumlarda alternatif çözümler üretebilmek için bilişsel esnekliğe sahip olmak gerekmektedir (Aydınay Satan, 2014). Özellikle son zamanlarda meydana gelen teknolojiye gelişmeler ve problemlerin farklılaşması nedeniyle öğretmenlerin ani ortaya çıkan problemlerle karşılaşma ihtimalleri artmıştır ve öğretmenlerden bu tür durumlara uyum sağlamaları beklenmektedir (Üzümcü & Müezzın, 2018). Yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının karşılaştıkları problem durumlar karşısında çözüm üretmeye

çalışmak yerine problem yaşanmamış gibi davrandıkları görülmüştür (Esen - Aygün vd., 2019). Bu noktada bilişsel esnekliğe sahip olan bireyler, problemler karşısında çözüm yolları üretip bu çözüm yollarını uygulama konusunda kendilerine inanırlar (Dağgeçen - Başsu, 2016).

Motivasyon, hedeflerin gerçekleştirilmesi yolunda bireylerin istikrarlı adımlar atmasını sağlayarak hedefe ulaşmayı kolaylaştırmaktadır (Uzunpınar, 2019). Motivasyon, kişileri belli bir amaç için harekete geçiren bütün istek, arzu ve gereksinimler olarak belirtilebilir (Demir, 2016). Öğretmenler de motivasyonlarını sağlayarak eğitimi gerçekleştirmek adına ilk adımı atmış kabul edilirler (Yıldız & Taşgın, 2019). Motive olmuş öğretmenlerin bu adımları atarken daha hızlı ve istekli oldukları söylenebilir (Demir, 2016). Motivasyonu yüksek olan bireyler, gerçekleştirdikleri eylemlerde istikrarlı ve ısrarcıdırlar. Gerçekleştirecekleri eylemler için emek harcamaktan vazgeçmezler (Palamutçu, 2004). Aynı zamanda öğretmenlerin bu hedeflere ulaşabilmeleri için mesleklerini sevmeleri ve mesleklerinden haz duymaları gerekmektedir. Bu da yine öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olmasıyla sağlanacaktır (Sarı vd., 2018).

Aynı zamanda Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kapsamında mesleki beceriler başlığı altında değerlendirilen “esnek öğretim planlarının hazırlanması ve sınıfta ortaya çıkan istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş edilebilmesi” öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler kapsamındadır (MEB, 2017). Öğretmenlerin problem durumlara uyum sağlayabilmesi ve ortaya çıkan bu durumlara çözümler üretebilmesi, bilişsel esnekliğe sahip olmalarını gerektirir. Aynı zamanda bu durum, öğrencilerin gelişimlerini de etkilemektedir (Çuhadaroglu, 2011).

Yapılan bir araştırmaya göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin artması öğrencilerin okulu daha fazla sevmelerini sağlamaktadır. Okulu seven öğrencilerin akademik başarıları da buna bağlı olarak artmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin gelişmiş olması oldukça önemlidir (Adıgüzel & Culha, 2016).

Alanyazın incelendiğinde sınıf yönetimi becerilerinin birçok değişkenle incelendiği görülmüş fakat bilişsel esneklik değişkeni ile motivasyon değişkeninin birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sınıf yönetimi becerileri, bilişsel esneklik ve motivasyon ile ilgili kuramsal yapıya bakıldığında üç değişken arasında bir ilişki olabileceği düşünülmüştür. Değişkenlerin arasında ilişki bulunması durumunda öğretmenlerin bilişsel esnekliklerini ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirecek çalışmalar ile motivasyonlarını artıracak çalışmalar yapılabilir. Bu anlamda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileriyle bilişsel esneklikleri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin inceleneceği bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Araştırmada kullanılan demografik değişkenlere göre sınıf yönetimi

becerileri, bilişsel esneklik ve motivasyon düzeylerinin incelenmesinin amacı ise bu değişkenlerin yapılarının anlamlandırılmasına fayda sağlayacağını düşünülmesidir.

Bu araştırma öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel esneklikleri ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma problemi şu şekilde ifade edilebilir:

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel esneklikleri ve motivasyonları arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Verilerin bir bölümünün dijital ortamlar aracılığıyla toplanması araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak kabul edilebilir.
- Araştırmanın evrenini ve örneklemini Erzurum ili merkez ilçelerinde yer alan öğretmenlerin oluşturması bu araştırmanın sınırlılıklarından bir diğeri olarak kabul edilebilir.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin veri toplama araçlarını samimi ve dürüst bir şekilde cevapladığı varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Sınıf Yönetimi Becerileri: Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının sağlanabilmesi, öğretmenin zaman planlaması yapabilmesi, öğrenciler ve öğretmen arasında oluşan iletişim sürecini düzenleyebilmesi, fiziksel ayarlamaları yapabilmesi sınıf yönetimi becerileri olarak tanımlanmaktadır (Akın & Koçak, 2007).

Bilişsel Esneklik: Kişilerin çevrelerine uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanabilir. Bireylerin birden ortaya çıkan durumlar karşısında veya farklı olaylar karşısında bilişsel stratejilerini çevredeki değişimlere uyum sağlayabilmek adına kullanmasıdır (Canas vd., 2003).

Motivasyon: Motivasyon, kişilerde çeşitli şekillerde meydana gelen güdü, ihtiyaç ve istekler neticesinde, onları hedeflerine yönelten ve ihtiyaçlarının doyurulması adına çaba göstermelerini ve bunların sonucunda bir doyuma ulaşma ya da ulaşamama durumlarını kapsayan psikolojik bir süreçtir (Zeynel, 2014).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın değişkenleri olan sınıf yönetimi becerileri, bilişsel esneklik ve motivasyon değişkenlerine ilişkin kuramsal çerçeveye ait bilgilere yer verilmiştir. Aynı zamanda alanyazın derlemesi de bu bölümde sunulmuştur.

Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi kavramı önceden disiplin sağlama ve öğrencileri kontrol edebilme gibi becerileri içerirken günümüzde bu kavramın içerdiği beceriler farklılaşmıştır (Gürşimşek, 1999). Sınıf yönetimi sınıfta öğretmenin bir otorite olarak var olması ve öğrencilerin disiplin yoluyla otoriteye bağlı olması anlamına gelirken kavramın içeriği değişim göstererek öğrenmeyi kolaylaştıran bir sınıf ortamı oluşturulabilmesi anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Çalık, 2006). Öğrencilerin de öğrenme sürecine dahil edilmesi gereken ve sürecin bir parçası olarak görüldükleri bir durum haline gelmiştir (Hung & Fan, 2014).

“Sınıf yönetimi, sınıfta bulunan kaynakları belli bir amaç için örgütleme ve örgütlenen sistemi sürdürme sürecidir. Yani çoğu derslere ait olan amaçları gerçekleştirmek için sınıfa ait tüm parçalardan bir sistem oluşturma ve bu sistemi yönetme sürecidir” (Yılmaz, 2006: 7). Bir başka tanıma göre sınıf yönetimi; sınıfta kuralların oluşturulması, eğitim-öğretime uygun bir sınıf ortamının hazırlanması, zamanın etkili bir şekilde kullanılabilmesi, öğrenci davranışlarının gözlemlenebilmesi ve kontrol edilebilmesi olarak tanımlanabilir (Çelik, 2003).

Sınıf yönetimi; öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerine kılavuzluk etmeleri, öğrenmenin gerçekleşmesi için belli davranış normları oluşturma ve öğrenmenin kalitesini artırarak eğitim-öğretimin amaçlarına ulaşmasını ifade eder (Hung & Fan, 2014). Bu amaçlara ulaşırken istenmeyen davranışlar da dahil olmak üzere eğitim ve öğretimin sorunsuz bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekir. Öğretimin en zor boyutunun bu olduğu ifade edilebilir. Bu noktada eğitim ve öğretime dair hedeflerin gerçekleştirilmesi adına sınıf yönetiminin sağlanması gerekmektedir (Adeyemo, 2012).

Sınıf yönetimi ile gerçekleştirilmek istenen öğrencilerin özsaygısını yükselterek onların farklı davranışları öğrenmesi ve sınıfta gerçekleştirilecek öğrenme faaliyetlerini sekteye uğratabilecek engellerin ortadan kaldırılarak daha verimli bir öğrenme ortamı oluşturulmasıdır (Özyürek, 2005). Öğrencilere sorumluluk duygusu kazandırarak onları öğrenme ve öğretme

sürecine katkı sağlamak adına iş birliğine yöneltmek de sınıf yönetimi ile hedeflenen kazanımlardandır (Evertson & Emmer, 2013). Öğretmenlerin bahsedilen bu özellikleri öğrenciye kazandırmak amacıyla kullandıkları bütün strateji, yöntem ve teknikler sınıf yönetimi kapsamında değerlendirilmektedir (Babadjanova, 2020).

Sınıflarda eğitim ve öğretimin etkili bir şekilde gerçekleşmesi, öğrencilerin istendik davranışları daha kolay bir şekilde kazanabilmesi adına sınıfların etkili bir şekilde yönetilmesi gerekir (Yüksel, 2013). Etkili öğrenmelerin yanında öğrencilerde sorumluluk duygusunun ve öz kontrol becerisinin kazandırılması sınıf yönetiminin amaçları arasında bulunmaktadır (Terzi, 2002).

Kısacası sınıf yönetimi, birçok parçası bulunan ve bu parçaların bir araya gelmesiyle anlamlı bir bütünün oluşturulduğu bir yapboza benzetilebilir (Yüksel, 2013).

Sınıf Yönetimi Becerileri

Sınıfı yönetebilmek, öğretmenlerin en önemli görevleri arasındadır (Marzano & Marzano, 2003). Çeşitli öğrenme etkinliklerinin sınıf içerisinde düzenleyicisi olan öğretmenin, bu etkinlikleri verimli bir şekilde amacına ulaştırabilmesi için sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gerekmektedir (Bozbaş, 2015). Etkili bir sınıf yönetimi becerisi için öğretmen çeşitli sınıf içi ve sınıf dışı değişkenleri göz önünde bulundurmalıdır (Kendirci, 2019). Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının sağlanabilmesi, öğretmenin zaman planlaması yapabilmesi, öğrenciler ve öğretmen arasında oluşan iletişim sürecini düzenleyebilmesi, fiziksel ayarlamaları yapabilmesi öğretmenin sahip olması gereken sınıf yönetimi becerileri içindedir (Akın & Koçak, 2007). Öğrencilerin, akademik başarılarının artırılmasında da öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin etkili olduğu düşünülmektedir (Marzano & Marzano, 2003). Aynı zamanda bireylerin zihinsel, duygusal ve bedensel gelişimlerini destekleyici ve olumlu öğrenmeleri içeren bir ortamın oluşturulması da günümüzde geçerli olan sınıf yönetimi becerileri kapsamındadır (Karakelle, 2015). Öğretmenlerin, öğrencileri etkileyen sosyal ve duygusal faktörleri de göz önünde bulundurması ve bunları da sürece dahil etmesi gerekir (Agbaria, 2021). Sınıf dışı etkenler olan ailelerle iletişim becerisine ve toplumda meydana gelen değişimlere hâkim olmak da öğretmenin sınıf yönetimi becerilerindendir (Selli - Güven, 2020).

Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine sahip olabilmesi farklı basamaklardan geçmeyi gerektirmektedir. Öncelikle teorik bilginin öğrenilmesi ve daha sonra bu teorik bilgilerin uygulamaya dökülmesi gerekmektedir (Evertson & Emmer, 2013).

Sınıf yönetimi konusunda öğretmenler çeşitli yollarla kendilerini geliştirebilirler. Örneğin kendilerinden daha deneyimli olan öğretmenlerle iletişim kurabilir ve düşüncelerini

paylaşabilirler (Dustova & Cotton, 2015). Aynı zamanda farklı öğretmenlerin derslerini gözlemleyebilir, pratik yapabilirler (Evertson & Emmer, 2013). Uygulama süresinin fazlaşmasıyla birlikte öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerini daha rahat hissettikleri görülmektedir (Jackson vd., 2013). Aynı zamanda öğretmenlerin ders içinde olduğu kadar ders dışında da kendini sınıf yönetimine ne kadar hazırlayabildiği sınıf yönetimi becerileri içinde yer alır (Yüksel - Güler, 2021). Kısacası sınıf yönetimi becerileri, öğretmenin öğretim görevi ile yöneticilik görevlerini eğitim ve öğretimi gerçekleştirmek adına birlikte uygulayabilmesini ifade eder (Bozan & Ekinci, 2020).

Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf yönetiminin etkili olması adına dikkat edilmesi gereken bazı boyutlar olduğu alanyazında belirtilmiştir (Yıldırım, 2019). Belirtilen bu boyutların isimleri ve kapsamaları farklılık göstermektedir (Çalık, 2006). Başar (1999), bu boyutları şu şekilde sınıflandırmıştır; sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi, plan program etkinlikleri, zaman yönetimi, ilişki düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleri.

Sınıfın Fiziksel Ortamının Düzenlenmesi.

Sınıfın fiziksel yapısı, öğrenmeyi etkileyen temel öğelerden biridir. Sınıfın geniş olması, temiz ve iyi hava alıyor olması öğrenciler üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Çalık, 2006). Aynı zamanda bu boyutu etkileyen faktörler olarak ısı, ışık, güvenlik ve renk sayılabilir (Yıldız, 2019). Fiziksel ortamın düzenlenmesi öğrencilerin öğrenmeye karşı kendilerini adapte etmelerine katkı sağlar. Bir bakıma öğrenciler için dışsal bir motivasyon kaynağı oluşturmuş olur (Akkaş - Ergün, 2021).

Bu boyutta dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de sınıftaki öğrenci sayısıdır. Bir sınıfta kaç öğrenci bulunması gerektiğiyle ilgili kesin bir görüş olmamakla beraber kalabalık olmayan sınıflarda yapılan eğitim ve öğretimin daha kaliteli olduğuna ilişkin görüşler mevcuttur. Çünkü böyle sınıflarda öğretmen ve öğrenciler arasında var olan iletişim daha sağlıklı olabilmekte ve öğretmen öğrencileriyle bireysel olarak ilgilenebilmektedir (Korkmaz, 2006).

Öğrencilerin sınıfta oturma düzenleri de bir diğer etkidir. Öğrencilere ait bir oturma düzeninin bulunması eğitim ve öğretimin kalitesini etkilemektedir (Adeyemo, 2012). Oturma düzeni öğrencilerin özellikleri, dersin ve konunun özellikleri, öğrenci sayısı gibi faktörlere göre değişebilir. Öğretmen bu etkenleri dikkate alarak sınıfı düzenleyebilmelidir. Aynı zamanda oturma düzeni oluşturulurken öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmelidir. Bir diğer dikkat edilmesi gereken nokta ise öğrencilerin birbiri ile olan yakınlıklarıdır. Örneğin yakın

olan arkadaş gruplarının birlikte oturması sorunlara yol açabilmektedir (Tabancalı, 2006). Aynı zamanda oturma düzeninin sınıfta hareket etmeye elverişli olacak şekilde ayarlanması gerekir (Marzano & Marzano, 2003).

Sınıfın ortam sıcaklığının kabul edilebilir aralıkta olması gerekmektedir. Sıcaklığın fazla olduğu ortamlarda öğrencilerin ilgileri ve dikkatleri kolaylıkla dağılabilmektedir. Bunun yanında sıcaklığın düşük olduğu sınıflarda öğrenciler enerjilerini ısınmaya yöneltmekte ve derse odaklanma güç bir hale gelmektedir (Celep, 2004). 20 °C civarında olan bir sınıf sıcaklığının ideal olduğu düşünülmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta öğrencilerin bu sıcaklıkta kendilerini nasıl hissettikleridir (Aydın, 2007).

Sınıfın aydınlatılmasına dikkat edilmelidir. Var olan ışıklandırma sistemi doğal olmalıdır. Bunun yanında parlaklığın fazla olmamasına dikkat edilmeli ve ışıklandırma doğrudan yapılmamalıdır. Çünkü doğrudan yapılan ışıklandırma öğrencilerin gözlerinin yorulmasına neden olabilmektedir (Korkmaz, 2006). Aynı zamanda ışığın fazla olması veya yeterince olmaması da öğrencilerin derse adaptasyonlarını zorlaştırmaktadır (Aydın, 2007).

Sınıfta kullanılan renklerin öğrenciler üzerinde bıraktığı etkilerden ötürü renklere dikkat edilmesi gerekmektedir (Ergen, 2016). Kullanılan renkler öğrencilerin fiziksel ve davranışsal durumunu etkilemektedir. Nefes alıp verme, kan basıncı gibi fizyolojik durumlar renklerden etkilenebilmektedir (Celep, 2004). Öğrencilerin ruhsal olarak kendilerini kötü hissetmelerine neden olabilecek renklerden uzak durulmalıdır. Aynı zamanda kullanılan renkler öğrencilerin gelişim düzeylerine ve psikolojilerine göre seçilmelidir (Çelik, 2003).

Sınıfta gürültünün olmaması oldukça önemlidir. Gürültünün olduğu ortamlarda öğrencilerin dikkati kolaylıkla dağılabilmektedir. Bu durum öğretmen ve öğrenciler arasında iletişimin sağlıklı bir şekilde sürmesini engelleyebilir. Gürültü miktarının az olduğu bir ortam oluşturmak adına okulun yapım aşamasında ses yalıtımının göz önünde bulundurulması gibi faktörlerin yanında sınıfta kuralların oluşturulması gibi eylemler de gerçekleştirilebilir (Korkmaz, 2006). Bütün bunlar yapılsa dahi gürültünün tamamen engellenmesi mümkün olamamaktadır (Çelik, 2003).

Sınıfın temiz olmasının öğrencileri öğrenmeye daha istekli hale getirdiği düşünülmektedir. Aynı zamanda sınıfın temizliği ve sınıfta bulunan materyaller öğrencileri etkilemelidir. Sınıfta bulunan sıra, sandalye ve masalar öğrencilere uygun olmalı ve ergonomik bir yapıda tasarlanmış olmalıdırlar (Korkmaz, 2006).

Plan - Program Etkinlikleri.

Eğitim programı, bireylere okulda veya okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanacak öğrenme yaşantılarının düzenlenmiş halidir. Tüm eğitim ve öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır. Öğretim programı ise bir derse ait bütün etkinliklerin düzenlenmiş şeklidir (Demirel, 2020). Öğretim programında; eğitimin yapılma sebebi, öğretilecek şeylerin neler olduğu, hangi sırayla ve nasıl öğretileceği, öğretimin sonunda öğrenme düzeyinin ne olduğu gibi bilgilerin yer alması gerekmektedir. Bu bilgiler hedefler, eğitim durumları ve değerlendirme başlıkları altında öğretim programlarında yer alırlar (Gürsel, 2005).

Eğitim-öğretim yılının başında öğrenme hedefleri oluşturulmalı ve bunlar öğrencilerle de paylaşılmalıdır. Bu hedefler oluşturulurken öğrencilerin de fikirleri alınabilir. Süreç içerisinde öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilme durumuna dair geri bildirimler verilmelidir. Hedefler sürekli gözden geçirilmeli ve revize edilmelidir. Öğretim yılının sonunda ise hedeflerin gerçekleşme durumu hakkında genel bir değerlendirme yapılmalıdır (Marzano & Marzano, 2003). Hedef olarak belirlenen davranışların önem düzeylerine göre sıralanmaları, öğretimi gerçekleştirmek için yapılacak etkinliklerin düzenlenmesini daha kolay hale getirir (Çelik, 2003).

İstenen hedeflere ulaşmak adına nelerin öğretilmesi gerektiği sorusuna verilen cevap içerik boyutunu oluşturmaktadır (Demirel, 2020). Hedeflere ulaşabilmek adına içeriği nelerin oluşturacağı oldukça dikkat edilmesi gereken bir husustur. Çünkü hedeflerle uyumlu içerik seçilmezse hedeflere ulaşmak oldukça zorlaşmaktadır (Şahin, 2020).

Eğitim durumları, öğretimin süreç boyutunu ifade etmektedir. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu boyutta ele alınmaktadır (Demirel, 2020). Öğretmen, öğrencilerin öğrenme yaşantılarını etkili geçirmelerini sağlayacak şekilde ortamı düzenleyebilmelidir. Bunları yaparken öğrencilerin ilgilerini, tutumlarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurabilmelidir (Gürsel, 2005). Öğrencilerin, öğrenme sürecinde aktif bir şekilde rol alması oldukça önemlidir. Bunun için öncelikle yapılması gerekenler öğrencilerin dikkatlerini derse çekebilmek, güdülenmelerini sağlamak ve dersin amacı hakkında onları bilgilendirmektir. Ders esnasında ise öğrencilerin durumuna uygun yöntem ve tekniklerin kullanımı ile öğretimin açık ve anlaşılır bir şekilde yapılması gerekmektedir (Tok, 2005).

Değerlendirme boyutunda, öğrencinin hedeflenen davranışları kazanıp kazanmadığı veya hangi düzeyde kazandığı saptanır (Aydın, 2007). Bu boyutta çeşitli ölçme araçları kullanılabilir (Demirel, 2020). Aynı zamanda öğrenme yaşantılarının etkililiğinin sorgulandığı bir süreçtir (Şahin, 2020).

Öğretmenin öğretimi gerçekleştirmek adına yaptığı bütün hazırlıklar bu boyut kapsamında değerlendirilebilir. Plan ve programlar, aynı zamanda bugünü analiz ederek geleceğe yönelik oluşturulan hedefler adına öğretmen ve öğrencilerin çalışmalarını da içerir (Çalık, 2006).

Zaman Yönetimi.

Zaman yönetimi boyutunda, etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için zaman planlamasının yapılması gerekmektedir (Terzi, 2002). Öğrenme faaliyetlerine ayrılan zaman ve devamsızlık gibi durumlar bu boyut kapsamında değerlendirilebilir. Ders sürecinden önce plan yapan öğretmenler, okulda geçirilen sürede zamanı verimli bir şekilde kullanarak öğrenme faaliyetlerine daha fazla vakit ayırabilmektedirler (Çalık, 2006).

Zaman yönetimi dersten önce ve ders esnasında olmak üzere iki şekilde planlanmalıdır. Dersten önce yapılması gereken zaman yönetimi çalışmaları arasında öğretmenin plan yapması, derse hazırlanması, sınıf kurallarının önceden belirlenmesi ve derste kullanılacak materyallerin hazırlanması yer almaktadır. Aynı zamanda öğretmenin duygusal olarak kendini derse hazırlayabilmesi de zamanı yönetebilmek açısından önem taşımaktadır. Ders esnasında ise öğretmenin zamanı verimli kullanabilmek adına uygulaması gereken bazı durumlar bulunmaktadır. Öğretmen dersi zamanında başlatabilmeli ve bitiş saatinden erken sonlandırmamalıdır. Derse gelirken sorunlarla gelmemeye dikkat etmelidir. Dersin konusu ve önemi hakkında öğrencileri bilgilendirebilmelidir. Dersin kesintiye uğramamasına özen göstermelidir. Konuya uygun öğretim yöntem ve teknikleri tercih edilmelidir (Erkılıç, 2005).

Öğretime ayrılan zaman ile öğrenme düzeyi arasında güçlü bir ilişki vardır. Derslerde öğretim dışı etkinliklere ayrılan zaman dilimi arttıkça öğrencilerin öğrenme düzeyleri düşebilmektedir. Bireysel faaliyetlerin yapılandırılmış veya yönlendirilmemiş olması zaman kaybına yol açabilmektedir. Bundan ötürü bu faaliyetlerin belirgin bir biçimde ortaya konması gerekmektedir. Öğretmenin öğrencilere sorduğu sorular karşısında belli bir bekleme süresi bulunmalıdır. Bu süre üç ila on saniye arasında değişebilir. Dersin güçlüğüne göre ayrılan zaman farklı olmalıdır. Kolay olan konularla zor olan konuların öğretimine aynı zaman dilimi ayrılmamalıdır. Zor olan konulara fazla zaman ayrılmalı, nispeten kolay olan konulara ise daha az zaman ayrılmalıdır (Çelik, 2003).

Sınıfta İlişki Yönetimi.

Eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi yolunda en önemli değişkenlerden birisi, etkili bir iletişimin varlığıdır. Öğrenme eylemi, iletişim esnasında alıcının davranışlarında meydana gelen değişimleri ifade eder. Bu açıdan bakıldığında öğrenme ve iletişim birbirinden ayrı

düşünülemez iki durumdur. İletişim, “bilgilerin, düşüncelerin ve duyguların sözlü veya sözsüz olarak bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılması sürecidir”. Sağlıklı bir iletişimin bazı ilkeleri bulunur. Bireylerin biricikliğinin kabul edilmesi, her bireyin var olan problemlerini çözebilme kapasitesine sahip olduğu, saydam bir şekilde iletişim süreci içerisinde bulunulması gerektiği, duygu, düşünce ve davranışlar arasında tutarlılık olması, empatik bir anlayışla iletişim sürecinde bulunabilme bu ilkelerden bazılarıdır (Güçlü, 2006).

Sınıfta var olan empatik bir iletişim öğrencinin birey olmasının gereklerini yaşamasını sağlar. Sorumluluk alabilen, paylaşımcı, tartışmalara açık, eğlenebilen ve öğrenen bireylerin yetişmesi gerekmektedir. Bu özelliklere sahip bireyleri yetiştirebilmek için öğretmenin öncelikle onların varlığını fark etmesi gerekir. Fark etme eylemi ise onları tanımakla mümkündür (Dilmaç, 2005). Her öğrencinin birbirinden oldukça farklı olduğu bilinmektedir. Öğretmenin bu öğrencileri tanıması ve sınıfın yapısını öğrenmesi oldukça önemlidir (Dustova & Cotton, 2015). Öğrencilerin aile yapılarını, sosyoekonomik koşullarını, kişilik özelliklerini bilen bir öğretmen sınıf yönetimi konusunda daha rahat hareket edebilecektir (Akkaş-Ergün, 2021). Aynı zamanda öğrencilerin her biriyle ilgilenmenin çeşitli yolları mevcuttur. Örneğin hepsine ismiyle hitap etmek, hobilerini fark etmek ve bunlar hakkında onlarla konuşmak, ders dışı zamanlarda karşılaşıldığında da onlara vakit ayırmak bu yollardan bazılarıdır (Marzano & Marzano, 2003).

Öğretmenlerin kurdukları iletişimde, gönderilen mesajların yanında bu mesajları iletirken hâkim olan beden dili de önem kazanmaktadır. Öğretmen, öğrencilere karşı kullandığı bütün iletişim yollarına dikkat etmelidir. Verdiği mesajların öğrenci üzerindeki etkisini göz önünde bulundurarak hareket etmelidir. Türkçeyi düzgün bir şekilde kullanmanın yanında, öğrenciye uygun seçilen kelimeler de iletişimin kalitesini artırır. Yargılayıcı bir dil kullanmak öğrenciler tarafından yanlış algılamalara yol açabilir. Eğer kurulan iletişim içinde saygı ve güven bulunuyorsa sağlıklı bir ilişki sürecinden bahsedilebilir (Celep, 2004). Öğretmenin, öğrencilerin her biriyle göz teması kurması oldukça etkilidir (Marzano & Marzano, 2003).

Öğretmenlerin sadece konuyu bilmeleri yeterli olmamakta, bununla birlikte bu konuyu öğretebilme becerisine de sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen ve öğrenciler arasında çift taraflı bir iletişim olmalıdır. Öğretmenin öğrencileri anlayabilmesine ilaveten öğrencilerin de öğretmeni anlayabilmesi, bu iletişimin sağlıklı ve çift taraflı olduğunu gösterir (Dilmaç, 2005).

İlişki yönetimi boyutunda, sınıflardaki havanın olumlu olması gerekmektedir. Olumlu bir sınıf ortamında gerek öğrencilerin kendi aralarındaki gerekse öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim daha sağlıklı olacaktır. Sağlıklı olan iletişimin içerisinde sevgi, saygı ve anlayış öğeleri bulunmalıdır (Kaplan, 2020). Bu ortamda çeşitli motive edici etkenler yer

almalı, öğretmen ve öğrenciler arasında güven duygusu olmalı ve öğrencilerden beklenen başarı belirlenmiş olmalıdır. Öğrencilerin ve öğretmenin belirli sorumlulukları bulunmalıdır (Delceva –Dizdarevik, 2014). Aynı zamanda öğretmen iletişimde tutarlı ve inandırıcı olmalı, öğrencilerin öğrenmelerine karşı bir sorumluluğu olduğunu bilerek sınıf yönetimine hâkim olmalıdır (Ercoskun & Ada, 2014).

Sınıfta Davranış Yönetimi.

Eğitim ve öğretim sürecini kesintiye uğratan çeşitli davranışlar ortaya çıkmakta ve bunlar istenmeyen davranış olarak ifade edilmektedir (Yıldız, 2019).

Eğitimin yapıldığı bütün ortamlarda önem derecesi değişmekle beraber sorun olarak ortaya çıkan pek çok davranış bulunmaktadır. Sorun olarak algılanan bu davranışlar, davranışı yapan bireye, maruz kalan bireylere ve kültürün özelliklerine göre farklılaşabildiği gibi sınıfa, derse, zamana ve duruma göre de farklılaşabilmektedir (Aydın, 2000). İstenmeyen bu davranışların bazıları davranışı yapan öğrenciyi etkilerken bazıları da bütün sınıfı etkileyebilmektedir. Bu noktada, istenmeyen davranışların eğitim-öğretim etkinliklerini de etkileyerek engel oluşturma ihtimali vardır (Akçadağ, 2006). İstenmeyen davranışlar, meydana geldikten sonra çözüm üretmekten ziyade ortaya çıkmadan önce önlemler alınması gerekmektedir (Sipahioğlu, 2008).

Sınıfta meydana gelen istenmeyen davranışların birden fazla nedeni bulunmaktadır. Bu davranışlara yaklaşıırken çok boyutlu düşünebilmek gerekir (Kara, 2021). Sınıfın fiziksel durumundan kaynaklı etkenler, sınıfın yapısından kaynaklı etkenler, eğitim programlarından kaynaklı etkenler, öğretim yöntemleri ve tekniklerinden kaynaklı etkenler, öğretmenden ve öğrenciden kaynaklı etkenler ile sınıf dışı etkenler istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Akçadağ, 2006). Öğretmenin öğrencilerin davranışları karşısında uygun tepkileri vermemesi, doğru davranışların ödüllendirilmemesi, öğrencilerin yeteneklerine uygun hedefler belirlenmemesi, her öğrencinin bireysel farklılıklara sahip olduğunun unutulması, öğretmenin etkili bir model olamaması ve ceza ile davranışları kontrol etmeye çalışması da istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Ataman, 2006).

İstenmeyen davranışlarla ilgili olarak bilinmesi gereken bazı ilkeler mevcuttur. Bu davranışlar doğal olarak ortaya çıkmazlar, öğrenilmiştirler. İstenmeyen davranış oluştuğunda dikkat edilmesi gereken nokta sadece davranış değil bu davranışın öncesi ve sonrasındır. Çünkü bu davranışların ortaya çıkmasına neden olabilecek birçok faktör bulunmaktadır. Sınıf ortamında yapılan düzenlemelerle birlikte istenmeyen davranışların miktarı azaltılabilir (Ataman, 2006). Bu noktada öğretmen, öğrencilerin davranışları karşısında pekiştiriciler

kullanabilmelidir. Olumlu olan davranışlar karşısında olumlu pekiştireçler kullanılmalı, olumsuz davranışlar karşısında ise tavrını belli edebilmelidir (Marzano & Marzano, 2003).

İstenmeyen davranışlar karşısında öğretmenlerin vereceği tepkiler ve uygulayacağı bazı eylemler bulunmaktadır. İstenmeyen davranışın göz ardı edilmesi bunlardan biridir. Eğer istenmeyen davranış kasıtlı olarak yapılmamışsa ve sadece bir kereye mahsusla göz ardı edilebilir. Böylelikle istenmeyen davranışın ortadan kalkması sağlanmış olur. Çevre koşullarını değiştirmek bir diğer yöntemdir. Öğretmenlerin, istenmeyen davranışların nedenlerini ortaya çıkarmaya çalışmaları yerine öğrencileri farklı etkinliklere yönleltmeyi içerir. İstenmeyen davranış ortaya çıktığında öğretmen öğrencileri farklı bir etkinliğe yönlendirebilir. Öğrencinin yeri değiştirilebilir. Ders esnasında dikkati dağıtan uyaranlar ortamdaki uzaklaştırılabilir. Bu yöntemlerin etkili olmaması durumunda farklı yöntemler uygulanır. Bunlardan biri işaret vermektir. Öğretmen dersi bölmeden istenmeyen davranışı beden diliyle engellemeye çalışır. Ders esnasında öğretmenin istenmeyen davranışın ortaya çıktığı yöne doğru hareket etmesi de bir diğer yöntemdir. İstenmeyen davranışı ortaya çıkaran öğrenciye fiziksel temasta bulunmak da diğer bir yöntemdir. Öğrencinin yapması gereken görevleri hatırlatmak ve göreve çağırmak kullanılabilir. Davranışın kendisi ile sonucu arasında öğrencinin bağlantı kurabilmesi için öğrenciye yardım edilebilir (Akçadağ, 2006).

Akran gruplarının öğrenciler açısından önemi oldukça fazladır ve öğrenciler akranlarının yaptıkları eylemlerde bulunmaya meyillidirler. Bundan ötürü bu durum da istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının engellenmesinde kullanılabilir. Bunlar da istenmeyen davranışı durdurmuyorsa sert kontrol tepkileri kullanılabilir. Sorun çözme yaklaşımları bunlardan biridir. Öğrencilerin sorumluluk duygularının gelişmesini ve kendilerine güven duymalarını sağlar. Sorun çözmenin kullanılması öğretmeni otorite konumundan çıkarır. Doğal bir otoritenin varlığı söz konusudur. Öğrencilerin sorunlarını uygun bir çevrede tartışmalarını sağlar. Öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmiş olması gerekir (Çelik, 2003).

Sorun çözme yaklaşımları iki stratejiden oluşmaktadır. Bunlardan birisi müdahale aşamasında beş adımı kullanmaktır (James ve Jones 1995, akt. Celep, 2004). Bu adımlar;

1. Öğrencinin istenmeyen davranışı gerçekleştirmesini önlemek amacıyla sözsüz ipucu kullanılması,
2. İstenmeyen davranışın devamı durumunda öğretmenin kuralı açıklaması ve öğrencinin bu kurala uymasını istemesi,
3. Eğer istenmeyen davranış yine devam ediyorsa öğrenciye seçenek sunularak davranışa son vermesi veya yeni bir davranış planı geliştirmesi gerektiğini söylemesi,

4. İstenmeyen davranışı gerçekleştiren öğrenciden önceden sınıfın birlikte belirlediği davranış planını yazması için sınıf tarafından belirlenen yere gitmesini istemesi,
5. Eğer öğrenci sınıf içinde belirlenen yere gitmeyi kabul etmiyorsa farklı bir ortama gönderilmesi.

Bu yaklaşımın sağladığı fayda öğrenciye sunulan seçme şansının fazla olmasıdır. Sorunların çözümünde belli basamakları takip ederek daha hızlı bir çözüm oluşturulmuş olur. Bazı sorunlarda anlık çözümler üretebilmek gerektiğinden, bu noktada tam işlevsel olmaması bu yaklaşımın dezavantajı olarak görülebilir. Bununla birlikte bu yaklaşım, öğrencilerin davranışlarını belli bir süre gözlemlemek gerektiğinden zaman açısından ekonomik değildir (Evertson & Emmer, 2013).

İkinci sorun çözme yaklaşımı William Glasser'e aittir. Sorun bir bütün olarak ifade edilmekte ve sorunun çözümü öğretmenler tarafından evreler şeklinde incelenmektedir (Çelik, 2003). Bu sorun çözme yaklaşımının evreleri ise şu şekildedir (Evertson & Emmer, 2013);

1. Öğrencilerle ilişki kurulması. Öğrencilerin öğretmenin kendileriyle ilgilendiğinin farkında olmaları ilk aşamadır.
2. Davranışa odaklanılması. Öğretmenin istenmeyen davranışın gerçekleşmesinden sonra öğrencilerle görüşmesi ve olayı onların bakış açılarıyla dinleyebilmesini içerir.
3. Öğrenci istenmeyen davranışta kendi sorumluluğunun farkında olmalı ve bunu kabullenebilmelidir.
4. Öğrenci kendi davranışını değerlendirebilmelidir. Davranışın kendine yararları ve zararlarını öğretmen rehberliğinde analiz edebilmelidir.
5. Bir plan geliştirilmelidir. İstendik davranışı ve istenmeyen davranışı önleme yollarını içeren bir plan hazırlanır. Bu plan yazılı bir hale de getirilebilir.
6. Öğrencinin yapılan planı benimsemesi sağlanmalıdır.
7. Plan izlenmeli ve sonucu da gözlemlenmelidir.

Bu sorun çözme yaklaşımlarının dışında ailelerle bilgilendirme toplantılarının yapılması ile öğrencilerle bireysel ilişkilerin kurulması da istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının engellenmesinde kullanılabilecek yöntemlerdir (Celep, 2004).

Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetimi modelleri, öğretmenin sınıf yönetimini sağlamak adına tercih ettiği modellerdir. Bu modelleri seçerken birçok faktör etkili olmaktadır. Öğretmenin kişiliği, eğitim programının felsefesi, eğitimin amaçları, dersin amaçları, fiziksel imkanlar, öğrencilerin

özellikleri gibi faktörler bunlardandır (Yüksel, 2013).

Sınıf yönetim modelleri tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel model olmak üzere dört adet modelden oluşmaktadır (Kendirci, 2019).

Tepkisel Model.

Sınıf ortamında sorun olan davranışlar olduğu anda tepki vermeyi içerir (Selli - Güven, 2020). Bu modelde öğretmenlerin davranışlarını değiştirmesi gerekebilir. Disiplin müdahaleleri gibi işlemler bu model kapsamında değerlendirilir (Gözcü - Yaprak, 2019). Gruba yönelik olan ödül ve ceza yerine bireye yönelik ödül ve ceza yöntemleri uygulanarak sorun olan davranışlar ortadan kaldırılmaya çalışılır. Bu modeli kullanan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin zayıf olduğu ifade edilebilir. Fakat yine de bu modelin kullanılması gereken zamanlar olabilir (Başar, 1999). Tepkisel modelde önemli olan öğrencilerin özellikleri ve bireysel farklılıklarından ziyade sınıfın yapısıdır. Sınıf kuralları ve düzene verilen önem oldukça fazladır (Demirtaş, 2005).

Bu modelin sınıf yönetimi becerileri zayıf olan öğretmenler tarafından kullanıldığı ifade edilse dahi sorun davranışların ortaya çıkması anında bütün öğretmenler tarafından tercih edildiği bilinmektedir (Yüksel, 2013). Fakat öğretmenler bu modeli kullanırken bazı noktalara dikkat etmelidir. Örneğin öğrencilerin kendilerini değersiz hissetmelerine neden olacak yargılayıcı bir dil kullanmamalıdır. İstenmeyen davranışın ne olduğunu kesin ve net bir şekilde gösteren ve durumu tanımlayan bir açıklama yapmalıdırlar (Taş, 2008).

Önlemsel Model.

Öğretmenin sorunlar ortaya çıkmadan önce bu sorunların ortaya çıkma ihtimaline karşı önlemler almasını içerir (Selli - Güven, 2020). Bu model, öğretmenler ve öğrenciler arasında destekleyici türden ilişkiler geliştirmeyi esas alır (Gözcü - Yaprak, 2019). Sınıfta önlemler alınırken öğrencilerin bireysel özelliklerini de göz önünde bulundurmaya içerir (Demirtaş, 2005). Aynı zamanda önlemsel modeli kullanacak olan bir öğretmen, grubun özelliklerini çok iyi gözlemleyebilmelidir. Eğitim-öğretim sürecini sekteye uğratacak durumların ve davranışların farkında olmalıdır (Taş, 2008). Bu modelde bireylere yönelik önlemlerden ziyade gruba yönelik önlemler alınır ve önemli olan gruptur. Sınıf kurallarının sene başında belirlenmesi önlemsel model kapsamındaki uygulamalar arasında sayılabilir (Yüksel, 2013).

Gelişimsel Model.

Öğrencilerin fiziksel, duygusal ve deneyimsel gelişim alanlarını dikkate alarak öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmeyi esas alır. Bunun yanında bu modeli uygulayan öğretmenlerin

öğrencilerin hazırbulunuşluğuna dikkat etmeleri gerekmektedir (Başar, 1999). Öğrencilerin her gelişim döneminde gösterdiği özellikler birbirinden farklı ve içinde bulundukları döneme özgüdür (Taş, 2008). Sınıflarda gerçekleşen olumsuz durum ve eylemlerin bir miktarı öğretim etkinliklerinin çocukların gelişim dönemlerinin özelliklerine uygun olmamasından kaynaklanmaktadır (Utar, 2013).

Bütünsel Model.

Tepkisel, önlemsel ve gelişimsel modellerin birleşiminden oluştuğu ifade edilebilir (Gözcü - Yaprak, 2019). İstenmeyen davranışların ortaya çıkması durumunda tepkisel modelden, öğretim yapmak için seçilen etkinliklerin öğrencilerin gelişimlerine uygun olanlardan seçilmesi yönüyle gelişimsel modelden, sınıf yönetimine verilen önem ve ortam düzenlemesi yönüyle önlemsel modelden izler taşımaktadır (Başar, 1999). Bu modelde olaylara daha geniş bir bakış açısıyla bakabilmek ve sınıf yönetimini etkileyen bütün faktörleri dikkate almak gerekir, düşüncesi esastır (Yüksel, 2013).

Öğretmenin, öğrencilere sorumluluk vermesi, ders planı yapması, sınıfı tanınması, derse uygun materyalleri hazırlaması, olumlu davranışları ödüllendirmesi bütünsel model kapsamında uygulanabilecek aktivitelerdir (Yüksel, 2013).

Sınıf yönetimi modelleri, her ortamda ve her zaman geçerli olamayabilir. Öğretmenler duruma uygun sınıf yönetimi modelini tercih etmelidirler (Demirtaş, 2005).

Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Bilimde ve teknolojiye meydana gelen değişimlerle birlikte sınıf yönetimi alanında da farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Yüksel, 2013). Sınıf yönetiminin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi benimsenen yaklaşıma göre değişkenlik gösterebilmektedir (Demirtaş, 2005). Sınıf yönetimi yaklaşımları, Aydın (2000) tarafından geleneksel yaklaşım ve çağdaş yaklaşım olarak iki başlık altında incelenmiştir.

Geleneksel Yaklaşım.

Öğretmenin merkezde olduğu yaklaşımdır. Öğretmen aktif bir şekilde sınıf içerisinde yer alırken öğrenciler pasif konumdadır. Sınıfta var olan iletişim kesin sınırlarla yapılandırılmıştır. Kurallar önceden belirlenir ve kuralların belirlenmesi aşamasında öğrencilerin görüşlerine yer verilmez. Öğretmenin koyduğu kuralların tartışılması söz konusu değildir. Öğrencilerden mutlak bir itaat beklenir (Aydın, 2000). Öğretmen sözel bir şekilde konuyu anlatır ve öğrenciler sadece öğretmen söz hakkı verdiğinde fikirlerini belirtebilirler. Başarının değerlendirilmesi söz konusu olduğunda öğretmen bu değerlendirmeyi sadece

kendisi yapar (Dilmaç, 2005). Bu modelde öğrencilerin sürece dahil olmaları beklenmez. Süreci yöneten ve hâkimi olan kişi öğretmendir. Öğrencilerin görüşlerine değer verilmemesi öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi zorlaştırır (Akkaş-Ergün, 2021).

Geleneksel yaklaşım genellikle kalabalık sınıflarda uygulanır ve sadece öğretmen tarafından öğrencilere bilgi aktarımı gerçekleşir. Bu yaklaşımda öğrencilerden öğrenmenin gerçekleşmesi için bilgileri zihinlerinde depolamaları bir başka deyişle ezberlemeleri beklenmektedir. Sorgulama, araştırma ve eleştirme bu yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin kullandıkları becerilerden değildir (Yüksel, 2013).

Çağdaş Yaklaşım.

Öğrencinin merkezde olduğu yaklaşımdır. Otorite yerine etkileşim bulunmaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinde gerçekleştirilecek faaliyetler tartışılabilir, öğrenciler bunlara ilişkin düşüncelerini ifade edebilirler (Aydın, 2007). Öğrenciler kendi istekleriyle derse katılırlar, düşüncelerini belirtirler ve tartışırlar. Aynı zamanda teorik bilgidan çok uygulamaya ağırlık verilir (Yüksel, 2013). Bu yaklaşımda, sorgulama ve eleştiri temele alınır. Öğrencilerin öğrenmeleri sağlanırken düşünmeleri, eleştirmeleri ve sorgulamaları gerektiği belirtilir (Kendirici, 2019).

Güdüleme, liderlik, terapi ve duyarlık eğitimi bu etkileşimde kullanılan teknikler arasında yer almaktadır. Lider olan öğretmenin öğrencileri önemsemesi dahi öğrenciler ve öğretmen arasında bir etkileşime neden olur. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin belli sorumlulukları ve özellikleri bulunmaktadır. Güvenilir bir kişiliğe sahip olmalıdırlar. İnsan sevgisini temele almalıdırlar. Her öğrencinin biricikliğini kabul etmelidirler. Öğrencilerin her birinin eğitim hakkına sahip olduğunu unutmamalıdırlar. Tehdit ve korkunun kullanımını en aza indirmeli ve kullanmamalıdırlar. Kaliteli iletişim kurabilme becerisine sahip olmalıdırlar. Belirlenen kurallarda ve süreçlerde değişimler olduğunda bu değişimleri kabullenebilmelidirler. Öğrencilere değer vermeli ve öğrencilere karşı adil bir şekilde davranmalıdırlar. Öğrencilerin de haklarının olduğu bilincinde olmalıdırlar (Aytekin, 2006).

Bu yaklaşımda sınıf, sınıf dışı etkenlerden etkilenebilen ve onları etkileyebilen bir nitelik taşımaktadır. Sınıfın amacı düzenin oluşturulması yerine öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak ortamların oluşturulabilmesidir. Öğretmen, esnek bir iletişim biçimi sergiler (Demirtaş, 2005). Sınıf ortamı gerçek yaşamdan ayrıştırılmış sanal bir ortamı değil yaşamla iç içe bir ortamı temsil eder (Aydın, 2007).

Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler

Sınıf yönetimi eğitim ve öğretimin kalitesini doğrudan etkileyen bir durumdur. Bundan dolayı sınıf yönetimini etkileyen faktörleri analiz etmek oldukça önemlidir (Yüksel, 2013). Sınıf yönetimini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Çevre, aile, okul ortamı, yönetsel faktörler bunlardan bazılarıdır (Can & Arslan, 2018). Bu faktörler aşağıda sırasıyla incelenmiştir.

Okulun Yapısı ve Okul Yönetimi.

Sınıf yönetiminin niteliği okulun yönetilmesiyle yakından ilişkilidir. İmkanların üretimi, kullanımı, dağıtımı okul yönetimi tarafından düzenlenir ve bu da sınıf yönetimini etkiler (Başar, 1999). Okulun öğrenci mevcudu, fiziksel özellikleri, finansal kaynakları ve var olan yönetim anlayışı okulun yönetimini dolayısıyla da sınıf yönetimini etkilemektedir. Örneğin kalabalık olan okullarda sınıflarda bulunan öğrenci sayıları fazlalaşacak ve öğretmenin öğrenci merkezli bir eğitimi uygulaması zorlaşacaktır. Finansal açıdan iyi durumda olan okullarda eğitim ve öğretim için gerekli olan materyallere daha kolay bir şekilde ulaşılabilecektir. Bu durumlar da eğitim ve öğretimin kalitesini etkilemektedir (Çalık, 2006).

Okullarda uygulanan yönetim biçimleri öğretmenlerin sınıf yönetimlerini etkilemektedir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin iyi hissetmelerine sebebiyet verecek bir yaklaşımı benimsemeleri gerekir (Taş, 2005). Okul yönetimlerinin öğretmenlerin görüşlerine değer vermesi ve eğitim-öğretimle ilgili konularda onları da sürecin bir parçası olarak görmesi öğretmenleri motive eder (Akkaş-Ergün, 2021). Bu durumda öğretmenler sınıflarında daha etkili bir şekilde görevlerini yürütebilir (Taş, 2005).

Öğrencilerin aidiyet duygusu oluşturmaları sağlamış olan ve öğrencileri çeşitli kültürel etkinliklere yönlendirebilen okullarda kurallar daha fazla benimsenmekte ve yönetim kolaylaşmaktadır (Celep, 2004).

Öğretmenlerin Özellikleri.

Öğretmenlerin eğitimleri, mesleğe karşı olan bağlılıkları sınıf yönetimini etkilemektedir. Öğretmenin öğrencilerin gelişimleri hakkında bilgi sahibi olması ve öğretim yöntem ve teknikleri konusunda geniş bir bilgi birikimine sahip olması gerekir. Bu niteliklere sahip öğretmenler sınıf ortamlarında öğrencinin derse katılımını artırmaya çalışır ve sorun olan davranışların ortaya çıkmasını engelleyebilir (Taş, 2005).

Öğretmenlerin yetiştirilmiş oldukları aile ortamları da sınıf yönetimi yaklaşımlarında rol oynamaktadır. Otoriter bir ailede yetiştirilmiş bir öğretmenin kendi yaşantılarından

tamamen sıyrılması zor olabilmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında eğitim almaları ve uygulama yapmaları sınıf yönetimi becerilerini etkiler (Celep, 2004).

Aile.

Öğrencinin okul içi ve okul dışı öğrenmelerinde ailenin payı büyüktür. Ailelerin öğretmenlerle ve okul yönetimiyle kurduğu ilişkiler oldukça önemlidir. Öğretmenlerin ailelerle kuracağı iş birliğinin okula ve aileye çeşitli faydaları olur. Bu iş birliği sürekli ve düzenli periyotlarla devam etmelidir (Çalık, 2006). Aile ve okulun birbirini tamamlayan iki öge olduğu unutulmamalıdır (Yegen, 2019).

Ailenin sosyoekonomik yapısı, eğitim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailede yaşanan çatışma ve baskı durumu öğrenciyi oldukça etkilemektedir. Aileyi tanımanın bu noktada önemi büyüktür (Çalık, 2006).

Ailede bulunan birey sayısının fazla olması durumunda öğrenciye yeterli ilgi ve sevgi gösterilememektedir (Yiğit & Sadık, 2008). Bu gibi durumlarda öğrenciler sınıflarda sevgi görmek ve bu eksikliği tamamlamak adına dikkat çekici bazı olumsuz davranışlarda bulunabilmektedir (Yüksel, 2013). Ailenin sosyoekonomik düzeyinin ve eğitim düzeyinin düşük olması da sıkıntılara yol açmaktadır (Yiğit & Sadık, 2018). Bu durum da öğrencinin derse karşı ilgisini etkilemektedir. Eğitim düzeyi ise bir başka etkidir. Eğitim düzeyi yüksek olan aileler düşük olan ailelere göre öğrencilerle daha fazla ilgilenmekte ve öğretmenlerle daha sık iletişim kurmaktadır. Bu durum da öğrenci tarafından istenmeyen davranışların ortaya çıkma sıklığını etkilemektedir. Ailenin öğrenciye en önemli etkilerinden bir diğeri de bireyin yetiştirilme tarzıdır. Aile içinde sürekli bastırılan otoriter bir tutum kullanılarak yetiştirilen bireyler sınıf ortamında baskı olmamasıyla birlikte olumlu veya olumsuz bütün davranışları sergilemektedirler. Bütün bunlar sınıf yönetimini oldukça etkilemektedir (Yüksel, 2013).

Sınıfta ortaya çıkacak sorunlarda ailelerle kurulacak iletişimin sorunların çözümünde oldukça önemli olduğu unutulmamalıdır (Çalık, 2006). Ailelerle en kısa sürede iletişim kurulması gerekmektedir. Bunun için görüşme yapılacağı zaman yüz yüze görüşme tercih edilmeli ve zaman geçirmeden görüşme sağlanmalıdır (Başar, 1999).

Çevre.

Bireyin çevresinde yer alan değişkenlerin bireyde olumlu bir etki oluşturmalarının yanında olumsuz bir etkiye yol açmaları da muhtemeldir (Başar, 1999).

Okulla ilişkili olan kurum ve gruplar okulun çevresini ifade etmektedir. Bu çevre ile okulun amaçları arasında paralellik bulunması gerekir. Bu paralelliğin olmasıyla çevre okula

gereken maddi ve manevi kaynakları sağlayacaktır. Çevrede bulunan ekonomik, siyasal, mesleksi ve kültürel kuruluşlar okul yönetimleri üzerinde etkiye sahiptir. Okul yönetimlerinin bu kuruluşlarla iş birliği içinde olması okula katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda çevrede yer alan fiziksel ve sosyal imkanlardan da yararlanılmalıdır. Örneğin tarihi eserler, müzeler, spor yapılabilecek alanlar, okulun kullanabileceği mekanlardır. Öğretmen çevreyi dersine dahil edebilmek için öncelikle çevreyi tanımalı ve nasıl kullanacağını planlamalıdır (Çalık, 2006).

Öğrencilerin Özellikleri.

Öğrencilerin bireysel farklılıkları, sınıf yönetimini etkilemektedir. Bireysel farklılıkları oluşturan ilgi, ihtiyaç ve tutumlar sınıf yönetimi esnasında dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin bu özelliklerinin yanında öğrenme istekleri ve yetenekleri de oldukça önemlidir. Bunun yanında öğrenme stilleri de sınıf yönetimini etkilemektedir (Otrar, 2005).

Öğrencilerin önceden yaşadığı başarısızlıklar, onların derslere karşı ilgisine ve tutumuna yansımaktadır. Öğrencinin başaramayacağını düşündüğü derslere karşı ilgisi azalmakta ve istenmeyen davranışlara yönelme ihtimali artmaktadır. Bu durumda öğretmenin öğrenciye yapabileceği görevler vererek başarı duygusunu yaşamasını sağlaması gerekmektedir. Öğrencinin arkadaşının olmaması, iletişim becerilerindeki zayıflıklar daha geniş bir ifadeyle sosyal becerilerindeki yetersizlikler istenmeyen davranışa yönelme ihtimalini artıracaktır. Öğrencilerin işitme ve görme duyu organlarındaki bozukluklar da bir diğer etkidir. Bu durumu yaşayan öğrenciler sınıfta bulunuyorsa öğretmenin oturma düzenini ayarlarken bu durumlara dikkat etmesi gerekir. Aksi takdirde dersi işitemeyen veya göremeyen öğrencinin dikkati kolay bir şekilde dağılabilecektir (Yüksel, 2013).

Öğretmenlerin öğrencilerin bu özelliklerinin farkında olması ve sınıf yönetimini bu özelliklere göre düzenleyebilmesi, eğitim ve öğretimin kalitesini artırmaktadır (Taş, 2005).

Kitle İletişim Araçları.

Kitle iletişim araçları, kullanım süresine, sıklığına ve amacına bağlı olarak yararı ve zararı belli olan araçlardır. Bireyler, bu araçlardan yararlanarak öğrenme süreçlerine katkı sağlayabilirler. Çünkü kitle iletişim araçları kullanılarak gerçekleştirilen öğrenme faaliyetleri hem işitsel hem de görsel olarak öğrenilmek istenen bilgiyi aktarır. Böylelikle birden fazla duyu organının kullanılmasıyla öğrenmede kalıcılık artar (Yegen, 2019). Öğrencilerin kitle iletişim araçlarını bilinçsiz bir şekilde kullanmasıyla sağlayacağı bu yararlar zarara dönüşebilmektedir (Yiğit & Sadık, 2008). Aynı zamanda öğrencilerin kitle iletişim araçlarında gördükleri ve öğrendikleri davranışları ve tutumları sınıf ortamında da sergilemesi sınıf yönetimini etkilemektedir (Yegen, 2019).

Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik, farklı değişkenlere göre farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bundan dolayı tek bir tanımdan söz etmek mümkün değildir (Ionescu, 2012). Bilişsel esneklik, insanların yaşamlarında ani şekilde gerçekleşen olaylar karşısında bilişsel işlem yeteneklerini durumlara uyarlamasıdır (Parlaktaş vd., 2018). Bilişsel esneklik kavramındaki iki kelime de farklı anlamları ifade etmektedir. Bilişsel kelimesi ile anlatılmak istenen bilgiyi edinirken önceden var olan bilgilerle eşleştirilmesidir. Esneklik kelimesi ile ifade edilmek istenen edinilen bu bilginin farklı durumlarda ve ortamlarda kullanılabilmesidir (Zahal, 2014).

Bilişsel esnekliğin içerdiği özellikleri şu şekilde tanımlamak mümkündür. Bireylerin yaşamlarında meydana gelen olaylar ve oluşan durumlar karşısında farklı seçenekleri görebilmeleri ve bunun bilincinde olabilmeleri bununla birlikte bu olaylara ve durumlara uyum sağlamaya dair arzuları ile bu durum ve olaylara uyum sağlayabileceğine dair kendilerine duydukları inancı içerir. Bu tanımda da yer alan istekli olma ve bireylerin yapabileceklerine dair inançları bilişsel esneklik için oldukça önemlidir (Martin vd., 1998).

Bilişsel esneklik, bireylerin yaşadıkları problemler karşısında o problemin çözümüne ilişkin kendilerine olan yeterliğiyle de ilgilidir (Dağgeçen - Başsu, 2016). Bilişsel esnekliğe sahip olan bireyler yaşanan problem durumlar karşısında kendilerini yetkin hissederek (Bilgin, 2009; Yazgan, 2019). Kendilerini yetkin hissetmelerinden ötürü problem durumlar karşısında özgüvenleri de fazladır (Sapmaz & Doğan, 2013). Bilişsel esnekliğe sahip olan bireylerin yeterlik yanında istekli olmaları da bilişsel esnekliğin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Arslan, 2018).

Bir başka tanıma göre bilişsel esneklik, kişilerin çevrelerine uyum sağlama yeteneğidir. Bireylerin birden ortaya çıkan durumlar karşısında veya farklı olaylar karşısında bilişsel stratejilerini çevredeki değişimlere uyum sağlayabilmek adına kullanmasıdır (Canas vd., 2003). Deak (2003)'e göre bilişsel esneklik, değişen durumlara ve çevreye uyum sağlamada rol alan bilişsel süreçleri içermektedir.

Bilişsel esneklik sadece farklı problemler karşısında verilen ani tepkiler değil, bireylerin yaşamlarında meydana getirdikleri davranış değişikliğidir (Bozkur vd., 2020). Bu beceriyi yaşamın sadece bir anında ve tek sefer kullanılacak bir beceri olarak algılamamak gerekir. Bireyler yaşamlarında birçok kez bilişsel esnekliğe ihtiyaç duyarlar (Güvenç, 2019). Bireylerin bir problem durum karşısında birden fazla çözüm yolu görebilmesi problem hakkında daha fazla düşündükleri anlamına gelir (Üzümcü & Müezzini, 2018). Problemler üzerine düşünmeyle birlikte doğru olan alternatifleri görmekten öte birden fazla çözüm yolu fark edilir. Bu da bilişsel esneklik olarak adlandırılır (Camcı- Erdoğan, 2018). Bireylerin bilişsel esnekliğe sahip

olduğunu ifade edebilmek için iki temel durumun oluşması gerekmektedir. Bunlar; bireyin ortaya çıkan yeni durumu algılaması ve bilgilerini bu duruma göre yeniden yapılandırmasıdır (Canas vd., 2006).

Bilişsel esnekliğin kavramsallaştırılmasında iki önemli bakış mevcuttur. Bunlardan birincisi bilişsel esnekliğin zihinsel boyutuna odaklanan ve nesnel olarak değerlendirilebileceğini belirten nöropsikolojik bakış açısı, ikincisi ise bireyin kendini yeterli hissetmesi ile bağdaştıran öznel boyuttur (Çetin, 2020).

Sacharin (2009), esnekliği üç farklı başlık altında değerlendirmiştir. Bunlar; ilişkisel esneklik, düzenleyici esneklik ve dikkat esnekliğidir. İlişkisel esneklik, sorunlara karşı üretilen yeni fikirleri ve bunların temelini oluşturan ilişkilendirmeleri kapsamaktadır. Düzenleyici esneklik ise değişen şartlar karşısında bunlara uyum sağlamayı içeren yürütücü işlevler kapsamında değerlendirilir. Bir diğer esneklik türü olan dikkat esnekliği ise dikkati çeşitli durumlara yöneltebilme becerisidir.

Bilginin işlenerek anlamlı yapılar haline dönüştürüldüğü yer beyindir. Beyinde gerçekleştirilen her türlü işlemi düzenleyen sistemlere yönetici işlevler denmektedir. Aynı zamanda yönetici işlevler karmaşık olan düşünce sistemlerine de yardımcı olur. Bireyin soyut şekilde düşünebilmesi bunun yanında yaşadığı problem durumlar karşısında çözümler bulabilmesi ve bu çözümleri sürekli bir hale getirebilmesi yönetici işlev olarak adlandırılabilir. (Doğan - Laçın, 2015). Bilişsel esneklik, problem çözme, duygu kontrolü gibi kavramlar yürütücü işlevler kapsamında değerlendirilir. İlgili alanyazın incelendiğinde yürütücü işlevlerin içinde ön plana çıkan kavramın bilişsel esneklik olduğu görülmektedir (Şahin, 2015). Yönetici işlevler, birçok bileşenden oluşan ve bundan dolayı da karmaşık bir yapıya sahip olan kavramlardır (Şirin - Ayva, 2018). Bireylerin davranışlarını çevresel koşullara uyarlayabilmesi için sahip olduğu bilgileri değiştirmesi gerekmektedir. Bu süreçte çeşitli faktörler ortaya çıktığından bireyin dikkat süreçleri aktif olmalıdır. Birey aktifleşen dikkatiyle birlikte yeni durumu ve şartları algılayacaktır. Dikkat süreçlerinde ve bilişsel stratejilerde değişiklik yapmak bilişsel esneklik kapsamında değerlendirilir. Bütün bunlar ise beynin yürütücü işlevleri olarak ifade edilebilir (Canas vd., 2006). Bu yönetici işlevlerin çocukluk ve ergenlik döneminde geliştiği söylenebilir. Aynı zamanda bireylerin sosyal yaşamlarının yanında duygu ve davranışları konusunda öz kontrole sahip olmalarında yönetici işlevlerin önemli bir rolü vardır (Sevim, 2015).

Bilişsel esnekliği geliştirmek için çeşitli yöntemler mevcuttur. Örneğin eğitim ve öğretim programları öğrencinin uygulama yapmasına fırsat vermelidir. Farklı olayları ve durumları barındıracak şekilde planlar düzenlenmelidir. Bununla birlikte sadece tek bir

görevden oluşan programlar yerine birden çok alt başlığı olan görevler seçilmelidir (Canas vd., 2006). Öğretilen bilgilerin farklı yollardan ve farklı hedefler için öğretilmesine fırsat veren bir öğrenme ortamı gereklidir (Kılıç, 2008).

Bilişsel Esnekliğin Gelişimi

Bilişsel esneklik düzeyini değerlendirirken bireyin gelişim dönemine dikkat etmek gerekir. Gelişim dönemleri bireylerin düşünme sistemleri üzerinde etkilidir (Bilgiç, 2015).

Bilişsel esnekliğin gelişimi bebeklikte başlar. Bebekler doğduklarında sahip oldukları emme ve yakalama gibi refleksleri zamanla farklı durumlara uydururlar. Bu uyum sağlamayla birlikte bilişsel esneklikte gelişim göstermeye başlar (Akyüz, 2020). Çocukluk döneminde ise bilişsel ve kavramsal kapasitenin gelişmesiyle bilişsel esneklik becerileri ortaya çıkmaya başlar (Deak, 2003). Çocukların farklı durumları ve kavramları öğrenmede bilişsel esneklik becerilerini zaman zaman yetişkinlerden daha fazla kullandığı bilinmektedir. Çocuklar, yaşamlarının ilk yıllarında etrafındaki insanlara oldukça bağımlıdır (Gopnik vd., 2017). Daha sonra çocukların karşılaştıkları deneyimler bağımsızlaşmalarına ve dolayısıyla bilişsel esnekliğin gelişimine katkıda bulunur (Meriç - Genç, 2020). Bu dönemde bulunan çocukların bazı olayları deneme yanılma yoluyla öğrenmeleri bilişsel esneklikle ilişkilidir (Çuhadaroglu, 2013).

Ergenlikte yaşanan soyut işlemler dönemiyle birlikte bilişsel esnekliğin gelişimi devam eder (Ereyi, 2016). Bireyin 10-12 yaşında bilişsel esneklik becerilerinin fazla olduğu söylenebilir (Şirin - Ayva, 2018). Çocukların deneme-yanılma yolunu kullanarak problemlere çözümler üretmelerinin aksine ergenler daha sistematik yollar bulmaya çalışırlar. Bir problem hakkında birden fazla çözüm yolu bulurlar. Aynı zamanda ergenlerin problemler hakkında edindikleri bilgiler fazlalaşır ve bununla birlikte olaylar ve durumlar arasında bağlar kurmaya başlarlar. Daha sonra ise problemlere alternatif çözümler üretmeye başlarlar (Santrock, 2014). Alternatif çözümlerin artması bilişsel esnekliğin kullanıldığını gösterir (Bilgin, 2009).

Fakat ilerleyen yaşlarda bu becerilerde çeşitli azalmalar gözlenmektedir. Çünkü kişilerin davranışlarında perseverasyonlar artmaktadır. Yani bireylerin kullandıkları çözüm yollarını değiştirme istekleri azalmaktadır (Şirin - Ayva, 2018).

Bilişsel Esnekliğe Sahip Bireylerin Özellikleri

Bilişsel esnekliğe sahip bireylerin çeşitli özellikleri bulunmaktadır.

Bilişsel esnekliğe sahip olan bireyler yaşanan problem durumlar karşısında kendilerine inanır ve güvenirlir (Sapmaz & Doğan, 2013). Zor durumlarla karşılaşmaları halinde bu

durumları daha baş edilebilir algılar (Gülüm & Dağ, 2012). Yaşamlarında meydana gelen değişimlere daha kolay uyum sağlarlar. Yaşadıkları tecrübeleri hayatlarında farklı durumlarda kullanabilirler. Daha hızlı ve daha aktif kararlar alabilirler (Arslan, 2018). Yaşamdan elde ettikleri doyum daha fazla olabilir (Aydınay Satan, 2014). Sosyal yaşamlarında diğer bireylerle kurdukları ilişkiler oldukça olumludur (Dağgeçen - Başsu, 2016). Çevreleriyle kurdukları iletişimlerde daha yapıcı ve doyurucu ilişkiler yaşamaktadırlar (Diril, 2011). Bilişsel esnekliği yüksek olan kişiler başkalarının düşüncelerini ve duygularını daha kolay fark ederler (Aydınay Satan, 2014). Herhangi bir öğrenme ediminde öğrenmeden sorumlu olduklarının farkındadırlar bununla birlikte öğrenmelerini kendilerinin ön planda olduğu bir şekilde gerçekleştirirler (Tatlı, 2018). Girişken ve sorumluluk duygusu gelişmiş bireylerdir (Üzümcü & Müezzın, 2018).

Yüksek bilişsel esnekliğe sahip bireylerin problem çözme becerileri gelişmiştir (Çetin, 2020). Farklı deneyimlerde bulunmaktan çekinmezler ve çevrelerinde meydana gelen olaylara karşı hassasiyetleri fazladır. Aynı zamanda bu bireyler ümitsiz düşüncelere diğer bireylere oranla daha az kapılırlar. Problem durumla karşılaştıklarında farklı çözüm yolları bulmayı dener ve iyimser davranırlar. Böylelikle hayatlarında karşılaştıkları zorluklarla daha kolay başa çıkabilmektedirler (Dalkılıç, 2017).

Bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler problemleri çözerken farklı yollar izleyebilirler. Genelde ırsak çözüm yollarını daha fazla denerler. Dolayısıyla daha yaratıcı davranma eğilimindedirler (Zahal, 2014).

Bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler değişen şartlara ve durumlara daha kolay adapte olurken, bilişsel esnekliği düşük olan bireylerin adaptasyon süreci zorlayıcı olmaktadır (Parlaktaş vd., 2018). Bilişsel esnekliğe yüksek düzeyde sahip olan bireyler, çevreleriyle kurdukları iletişimde daha yapıcıdırlar ve daha kolay iletişim kurabilirler. Özgüvenleri yüksektir ve ilişkilerinde daha kontrollü davranırlar (Diril, 2011).

Bilişsel Esneklikle İlgili Kuram

Bilişsel Esneklik Kuramı.

Bilişsel esneklik kuramında “bilişsel” ve “esneklik” kavramlarının hangi anlamlarda kullanıldığının incelenmesi gerekmektedir. Bilişsel kelimesi ile ifade edilmek istenen bilgilerin kazanılması ve bu bilgilerin bellekten geri çağırılmasıdır. Esneklik kelimesi ile ifade edilmek istenen ise kazanılan veya bellekten geri çağırılan bu bilgilerin farklı durum ve ortamlarda kullanılabilmesidir (Arslan, 2018).

Bu kurama göre öğrenme ve öğretme süreçlerinde olması gereken adımlar bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde ifade edilebilir;

1. Öğrenmeyi gerçekleştirmeye yönelik faaliyetlerin, içeriğin çeşitli yönlerinin de görülebilmesi amacıyla farklı metotlar aracılığıyla gerçekleştirilmesi gerekmektedir.
2. Öğretim için kullanılacak materyaller, içeriğin basit hale indirgenmesini engelleyecek şekilde düzenlenmeli, aynı zamanda öğrencilerin yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunlar karşısında öğrenmelerini aktarabilmelerine yardımcı olmalıdır.
3. Gerçekleştirilen öğretim, öğrencilerin öğrenmelerini çeşitli durumlara ve olaylara karşı da transfer edebilmesine fırsat vermelidir. Bir başka deyişle örnek olay temelli öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmelidir.
4. Öğretim sürecinde kullanılan bilgi kaynakları birbiriyle ilişkili olmalıdır (Spiro vd., 1992).

Bireylerin yapılandırılmamış alanlarda üst düzeyde öğrenmelerinin gerçekleşmesini hedefleyen bir kuramdır (Karadeniz, 2004). Yapılandırılmamış alanlar, iki belirgin özelliğe sahiptir. Bunlardan birincisinde bilginin aktarılacağı durumlar karmaşıktır ve eşzamanlılık gerektirir. İkincisinde ise alanlar benzer dahi olsa farklılıkları mevcuttur ve bu da durumu düzensizleştirir. Burada bahsedilen yapılandırılmamış alanların aksine bir de yapılandırılmış problem alanları mevcuttur. Bu alanlarda problemin çözümüne yönelik hangi adımların izleneceği bellidir. Bireyden bu adımlara bir ekleme yapmadan problemi çözmesi beklenir. Yapılandırılmamış alanlarda ise adımlar belli olmadığı için bireyin problemi çözebilmek adına esnek düşünebilmesi gerekmektedir (Bertiz, 2018).

Bu kuramda bilişsel esneklik öğrencilerin deneyimledikleri bilgileri farklı durumlarda kullanabilmeleri anlamına gelmektedir. Aynı zamanda bilginin yapılandırılmamış olarak verildiği durumlarda öğrenciler bilgiyi bu duruma aktarabilir ve esnek bir anlayış geliştirebilirler (Çetin, 2020). Öğretim sürecinde aktarılan bilgilerin çeşitli şekillerde aktarılması gerektiğini ileri sürer (Karadeniz, 2004). Eğer birey öğrendiği bilgiyi farklı olaylara aktarabiliyorsa bilişsel esnekliğe sahip olduğu söylenebilir (Tatlı, 2018). Bu kuramda temele alınan hususlardan biri de örnek olay temelinde öğrenmenin gerçekleşmesidir. Bilginin gösteriminin ve aktarılmasının çeşitli yollarla olması gerektiği savunulur. Öğrenmenin gerçekleştiği yerlerin esnek bir yapıda olması önemlidir (Bertiz, 2018).

Örneğin okullarda öğretmenlerin öğrenmenin gerçekleştiği ortamları öğrenmeyi kolaylaştıracak bir şekilde düzenlemesi gerekmektedir. Bu düzenlemenin yapılmasıyla öğrencilerin öz düzenleme becerilerini kullanma sıklıkları artacaktır. Böylelikle öğrenciler

kendi öğrenmelerine karşı sorumluluk duyacaklar ve öğrendikleri bilgileri farklı ortamlarda ve durumlarda kullanmaya başlayacaklardır (Kaptanbaş - Gürbüz, 2017).

Motivasyon

Motivasyon kelimesinin Türkçe karşılığı tam olarak bulunmamaktadır. İngilizce ve Fransızca’da bulunan “motive” kelimesinden türetilmiş bir kavramdır. Motive kelimesi ise “güdü, saik veya harekete geçirici” olarak kabul edilebilir (Kızmaz & Güneş, 2016).

Motivasyon, kişilerde çeşitli şekillerde meydana gelen güdü, ihtiyaç ve istekler neticesinde, onları hedeflerine yönelten ve ihtiyaçlarının doyurulması adına çaba göstermelerini ve bunların sonucunda bir doyuma ulaşma ya da ulaşamama durumlarını kapsayan psikolojik bir süreçtir (Zeynel, 2014). Bir diğer tanıma göre motivasyon, bireylerin belirli bir hedefe ulaşmak adına ilerlemelerini sağlayan uğraşların bütünüdür (Ergül, 2005). Aynı zamanda bu amaç doğrultusunda harekete geçmelerini, bu hareketi devam ettirmelerini ve belli yönlendirmelerde bulunmalarını sağlayan gücü ifade etmektedir (Ersarı & Naktiyok, 2012). Şahin (2004) ise motivasyonu, bireylerin bir örgüt içerisinde etkin bir şekilde çalışmalarını sağlayan iç ve dış enerjilerin birleşimi olarak ifade etmiştir.

Bir olgunun motivasyon olarak adlandırılması için üç ana özelliği taşıması gerekmektedir. Bunlardan ilki bireyleri belli bir eylem adına harekete geçirmesidir. İkinci özelliği bu hareketi sürdürmesidir. Üçüncü özelliği ise bu hareketleri olumlu yöne çevirmesidir (Sucu, 2016).

Motivasyon kavramının üç temel özelliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bunlardan birincisi bireylerin sarf ettiği çabanın miktarıyla alakalıdır. Bu çabanın miktarı motivasyonun yoğunluğunu ifade etmektedir. İkincisi motive olunarak yapılan işteki kararlılıktır. Bireylerin motivasyonları ne kadar yüksekse bir işe devam etme ihtimalleri de o derecede yüksek olur ve oldukça kararlı olurlar. Üçüncüsü ise bireylerin motivasyonunu yönettikleri durumla ilgilidir. Bireyler motivasyonlarını çalıştıkları kurumun faydasına olacak şekilde yöneltirler (Gürler, 2020).

Her bireyin ihtiyaçları ve beklentileri birbirinden oldukça farklıdır. Bu ihtiyaç ve beklentiler karşılanmadığı zaman bireylerde içsel bir dengesizlik durumu meydana gelir. Bu dengesizlik durumundan kurtulmak isteyen birey, bu ihtiyaç ve beklentileri gerçekleştirmek üzere harekete geçmek ister. Bu durum sonucunda birey için motivasyon süreci başlar. Birey var olan bu dengesizlik durumunu ortadan kaldırmak için harekete geçmesiyle birlikte bu durumun ortadan kalkıp kalkmadığını değerlendirir ve bu değerlendirmeye göre davranışını devam ettirebilir, bitirebilir ve yahut değiştirebilir. Bu döngü ise motivasyon süreci olarak

adlandırılır (Kerman, 2007). Bu sürecin iki tane önemli özelliği bulunmaktadır (Koçel, 2010). Bunlardan bir tanesi motivasyonun, bireyden bireye veya durumdan duruma değişebilen bir kavram olmasıdır (Wiley, 1997). Bir diğer önemli özellik ise motivasyonun kişilerin davranışlarında gözlenebilir olması gerektiğidir (Koçel, 2010). Bütün bireylerin aynı şeylerle motivasyonunun artmamasının nedeni her bireyin farklı amaçları gerçekleştirmek istemesidir. Yine motivasyon düzeyinin bütün bireylerde belli bir seviyede olmak zorunda olmadığı da aşıkardır (Çiftçi, 2017). Kişilerin motivasyon düzeylerini anlayabilmek için herhangi bir duruma veya olaya yönelik gösterdikleri çaba ve enerjinin seviyesini bilmek gerekmektedir (Çevik & Köse, 2017).

Bireylerin yeterlilik, çevreyle ilişki kurma ve özerklik ihtiyaçlarını karşılamak istemesi onların motive olmalarına katkı sağlamaktadır. Özerklik, bireylerin seçim yaparken kendi kararlarını verebilmesi olarak ifade edilebilir. Yeterlik, bireylerin davranışlarda bulunurken kendilerini geliştirebilmeleri ve kabiliyetlerini kullanabilmeleridir. Çevreyle ilişki kurma ise, bireylerin sosyal çevreleriyle ilişki kurabilmeleri ve kendilerini bu çevreye ait hissedebilmeleridir (Deci vd., 1991).

Motivasyon Türleri

Motivasyon kavramından bahsedebilmek için bir hareketin olması söz konusudur. Bu hareketin başlaması ise çeşitli yollarla olabilmektedir. Bunlar içsel ve dışsal olmak üzere iki kategoride değerlendirilmektedir (Çetindere, 2019).

İçsel motivasyon, bireylerin herhangi bir çevresel etmenden bağımsız olarak kendilerinin istek ve ihtiyaçlarına yönelik olarak geliştirdikleri bir motivasyon türüdür (Atmaca, 2019). Bireylerin motive olmasını sağlayarak onları harekete geçiren etmenler yine bireylerin kendi istek, arzu ve gereksinimleridir (Kızmaz & Güneş, 2016). Bu motivasyon türünde bireylerin esas amaçları özyeterliklerini artırmaktır (Atmaca, 2019). İçsel motivasyona sahip olan bireyler başarıya duygusunu yaşamak istemektedirler. Aynı zamanda gerçekleştirmeleri gereken görevleri ve yapmaları gereken işleri bitirme gayreti içerisinde olduklarıdır (Asarkaya, 2019).

Bir bireyin mesleğine karşı duyduğu sevgi, topluma faydalı olmak istemesi içsel motivasyona örnek teşkil edebilir (Çetindere, 2019). Bireylerin kendilerini geliştirme istekleri, merak duyguları ise içsel motivasyonu artırmaktadır (Akbaba, 2006). Örneğin merak, bilme gereksinimi, gelişme ve başarıma isteği gibi kaynaklar içsel motivasyon kapsamında değerlendirilir (Ersarı & Naktiyok, 2012).

İçsel motivasyon düzeyi yüksek olan bireyler, problemlerin çözümünde farklı yolları görebilmektedirler. Bu bireyler yaratıcı çözümler bulabilirken aynı zamanda problemleri algılama konusunda daha iyidirler (Gürdoğan, 2012). İçsel motivasyona sahip bireylerin belli davranışlarda bulunmasını sağlayan neden bu davranışları gerçekleştirirken yaşadıkları hazdır. Davranışları gerçekleştirmek için kendileri karar verir ve harekete geçerler (Deci vd., 1991). Harekete geçtiklerinde gerçekleştirecekleri bu davranışların sonucunda ödülleri yine kendileri belirlemekte ve kendilerine vermektedirler (Hilker, 1993). İçsel motivasyona sahip olan bireyler kendilerine haz vermeyen ve kendilerini eğlendirmeyen aktiviteleri gerçekleştirme konusunda isteksizdirler. Dışarıdan gelen geri bildirimlerin içsel motivasyona sahip bireyler üzerinde etkili olmadığı söylenmektedir (Leonard vd., 1999).

Bireylerin içsel motivasyonlarını artırmanın iki yolu bulunmaktadır. Bunlardan birincisi ilgi çekici ve gerekli olduğu düşünülen işlerin planlanarak uygulanmasıdır. İkincisi ise bireylerin seçim yapabileceklerinin ve özgür olduklarının bilincinde olmalarıdır (Deci, 1972).

Dışsal motivasyon, bireylerin çevresel faktörlerin etkisiyle bir harekette veya eylemde bulunmasıdır. Burada esas olan bireyi harekete geçiren durumun kendi istek ve arzularından ziyade çevresel etmenlerin olmasıdır. İçsel motivasyonda olduğu gibi herhangi bir zorlama söz konusu değildir (Kızmaz & Güneş, 2016). Örneğin bireylere ayın elemanı ödülü verilmesi veya para ödülü verilmesi gibi durumlar dışsal motivasyonu sağlar (Urhan, 2018).

Dışsal motivasyona sahip kişiler etraflarından aldıkları dönütlere oldukça önem verirler. Bu dönütlere göre eylemlerini artırabilir veya azaltabilirler (Atmaca, 2019). Bireylere verilen ödül, terfi gibi pekiştiriciler dışsal motivasyonu artırmaktadır (Akbaba, 2006).

Dışsal motivasyonun örgütsel etkenlerden kaynaklanan ve sosyal etkenlerden kaynaklanan olmak üzere iki boyutu olduğu bilinir. Sosyal etkenlerden kaynaklanan boyutunu daha çok sosyal çevreyle ilgili değişkenler oluşturmaktadır. Örneğin bireyin arkadaş çevresi, iş yerinde birlikte çalıştığı çalışma arkadaşları bu etkenlere örnek verilebilir. Örgütsel boyut ise bireylerin çalışma verimini artırmak adına kullanılan etkenler olarak adlandırılabilir. Bu etkenlere örnek olarak işle ilgili olan kariyer fırsatları, iş garantisi gibi durumlar verilebilir (Aslan & Doğan, 2020). Dışsal motivasyona sahip bireyler grupta birlikte çalışmaları durumunda hedefe ulaşma ve kazancı artırma adına harekete geçerler. Önemli olan ödülün kazanılmasıdır ve bu bireyler ödülü kazanmak için harekete geçerler, bir başka deyişle motive olmuş olurlar (Leonard vd., 1999).

Dışsal motivasyon kaynakları da bireyin motive olmasına katkı sağlarken içsel motivasyon kaynaklarının yarattığı etkiyi yaratması beklenemez (Ersarı & Naktiyok, 2012). Dışsal motivasyon kaynaklarını kullanarak bireylerin işe karşı motivasyon düzeyleri

artırılabilir. Bunun artmasıyla birlikte bireylerin işlerine karşı içsel motivasyona sahip olma düzeyleri de artar (Aslan & Doğan, 2020). Dışsal motivasyon araçlarını kullanmanın dezavantajı motive edilen bireylerin daha kolay bir şekilde motivasyonlarını kaybetme ihtimalleridir. Fakat içsel motivasyon araçlarıyla motive olan bireylerin motivasyonlarını kaybetme ihtimalleri daha düşüktür. Bireylerin motivasyonunun devamlı olması isteniyorsa dışsal motivasyon araçlarını kullanmak yerine bireyleri içsel motivasyon araçlarını kullanarak motive etmek daha işlevsel olacaktır (Aslantürk, 2014). Öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması isteniyorsa içsel motive edici araçlar ile dışsal motive edici araçlar birlikte kullanılmalıdır. Sadece içsel motive edici araçların veya dışsal motive edici araçların kullanılmasıyla motivasyonun artması beklenmemelidir (Gürler, 2020).

Motive Olmuş Bireylerin Özellikleri

Motivasyonu yüksek olan bireyler, çalıştıkları kurumlara ve ortamlara aidiyet duygusu hissederken iş verimlilikleri de fazla olur. Motivasyonu düşük olan bireyler ise işten verim alma konusunda problem yaşamaktadırlar (Ersarı & Naktiyok, 2012).

Motivasyonu yüksek olan bireyler, yaptıkları işler konusunda daha hassas davranırlar. Bu görevleri yerine getirirken kendilerini iyi hissederek. Böylelikle işlerine karşı aidiyet duyguları artar ve diğerlerine nazaran daha fazla çaba harcarlar (Selvitopu & Taş, 2018).

Yüksek motivasyona sahip olan bireyler belli olaylar veya durumlar karşısında zorlandıkları takdirde bunlardan kaçınmak yerine savaşmayı tercih ederler (Urhan, 2018).

Motivasyonu yüksek olan bireyler yaptıkları işlerden haz almaktadırlar. Aynı zamanda belli bir sürede yapılması gereken işlere daha fazla odaklanabilirler ve sonuçta ortaya çıkan ürün daha kaliteli olur (Küçük, 2008).

Bireylerin özgüvenlerinin fazla olması onların bir işi yapabileceklerine dair inançlarını da ifade eder. Dolayısıyla özgüveni yüksek bireylerin motivasyonları da özgüveni düşük olan bireylere kıyasla daha yüksek olacaktır (Aslantürk, 2014).

Öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması öğrencilerin de motive olmalarına katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda motive olmuş öğretmenler, eğitim ve öğretim için motive olmayan öğretmenlere kıyasla çok daha fazla çaba göstermektedirler (Neves de Jesus & Lens, 2005).

Motivasyona Etki Eden Faktörler

Bireyleri motive eden değişkenler birbirinden oldukça farklıdır. Bundan dolayı bireylerin motivasyonlarının artırılması isteniyorsa öncelikli olarak onları nelerin motive edebileceği gözlemlenmeli ve buna göre hareket edilmelidir (Aksakal Türkoğlu, 2020).

Bireylerin ihtiyaçlarının zaman zaman değişmesiyle birlikte bireyleri motive eden faktörler de değişmektedir. Bundan ötürü motivasyon sürecinin değişiklik gösteren bir yapıda olduğu söylenebilir. Aynı zamanda her bireyi motive eden etmenler birbirinden oldukça farklıdır. Bundan dolayı bireyleri motive edebilmek adına öncelikli olarak gözlem yapmak gerekmektedir. Motivasyonun bir diğer özelliği ise bireylere harekete geçmeleri için gereken enerjiyi sağlaması olarak ifade edilebilir (Vatansever - Bayraktar, 2015).

Örgütsel ve Yönetsel Araçlar.

Bireylere neyi neden yaptıklarının açık bir şekilde belirtilmesi onların motivasyonlarını artırmaktadır. Aynı zamanda bir kurumun içerisinde oluşturulacak görev dağılımı ve bunun sınırlarının belli olması yine personeli motive etmede oldukça etkilidir (Kaplan, 2007).

Çalışanlara verilecek geri dönütlerin de onların motivasyonlarını arttırdığı bilinmektedir. Bireylere verilen bu geri dönütlerin olumlu ve açık olması gerekmektedir (Kaplan, 2007). Geri dönütlerin yanında çalışanlara verilecek ödüller de çalışan motivasyonunu artırmaktadır. Bu ödüllerin sadece maddi ödüller olması gerekmemektedir. Burada dikkat edilmesi gereken husus verilen ödüllerin kurumda çalışan diğer personel tarafından bilinmesidir (Öztay, 2006).

Çalışanların amaçları ile örgütün amaçlarının birbirini destekler nitelikte olması bireylerin motivasyonunu artıracaktır (Palamutçu, 2004). Bu amaçlara ulaşırken bireylerin çalıştıkları kurumların yönetimleriyle kurdukları ilişki onların motivasyonlarını oldukça etkilemektedir. Kurulan bu ilişki belli sınırlar içinde saygıya dayalı ve korkudan bağımsızsa çalışanların motive olmaları kolaylaşacaktır (Öztay, 2006). Bununla birlikte bu ilişki içerisinde çalışanların düşüncelerinin önemsenmesi ve dikkate alınması aynı zamanda onlara kendi kararlarını vererek hareket edecekleri bir alanın sağlanması onların görevlerini yapmalarına dair motivasyonlarını yükseltmektedir (Algan, 2021). Bireyler, çalıştıkları kurumlarda görevlerini yerine getirirken gösterdikleri emeğin fark edildiğini ve bu emeğe değer verildiğini hissettiklerinde motivasyonları artmaktadır (Arslan, 2012). Yöneticilerin, hakkaniyetli bir şekilde davranmaları da çalışanların motivasyonlarını oldukça etkilemektedir (Aslantürk, 2014).

Bireylerin çalışırken baskı altında olmadıklarını hissetmeleri halinde motivasyonları artacaktır. Bağımsızlığın artmasıyla birlikte bireylerin yaptıkları işlere adapte olmalarında da artış gözlenecektir (Taşdemir, 2013).

Bireylerin motivasyonlarını etkileyen etmenlerden birisi de çalışma ortamının fiziksel yapısıdır. Çalışmaya dair materyallerin yeterli olması ve ortamın donanımlı olması bu kapsamda değerlendirilebilir (Aslantürk, 2014).

Psikososyal Araçlar.

Değer verme ve statü bireylerin motivasyonunu etkileyen faktörlerdendir. Bireylerin kendilerine, yaptıkları işlere ve düşüncelerine verilen değer onların motivasyonlarını oldukça arttırmaktadır (Aksakal Türkoğlu, 2020).

Çalışanların kendilerine ait bir alanlarının olması ve bu alan dahilinde özgür olduklarını hissetmeleri motivasyonlarını arttırmaktadır. Özgür olmakla ifade edilmek istenen ise örgütün amaçlarıyla uyumlu olacak şekilde bireylerin karar verebilecek alanlarının olmasıdır (Sabuncuoğlu, 1982).

Bireylerin işlerine dair uyumlarının artması da motivasyonu yükseltmektedir. Bundan dolayı bireylerin çalıştıkları çevreyi tanınması, kültürünü öğrenmesi ve buna uyum sağlaması oldukça önemlidir. Özellikle bireyler yeni bir çevrede işe başlıyorsa gereken rehberlik yapılmalı ve onların çevreye adapte olmaları sağlanmalıdır. Böylece bireylerin motivasyonu da artacaktır. Bireylerin kendi özgürlük alanları içinde belli sorumlulukları üstlenmeleri durumunda işlerine dair motivasyonlarında artış olacaktır. Bu noktada bireyleri güdüleyen faktör bireylerin kendilerini kanıtlamak istemeleri de olabilmektedir (Aksakal Türkoğlu, 2020).

Öğretmenlerin, çevrelerine faydalı olmak istemeleri, vatana hizmet etmek istemeleri, işlerini sevmeleri ve bununla birlikte öğrencileri tarafından hatırlanmak istemeleri, içsel olarak motive olmalarını sağlamaktadır. Bunun yanında öğrencilerin mutlu olması, idareci-veli-meslektaş desteği de öğretmenlerin motive olmasını sağlayan dışsal motivasyon araçlarıdır (Ünsal & İğde, 2021).

Öğretmenlerin yapacakları işlere dair beklentileri ve bu beklentilerin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğine dair inançları onların motivasyonlarını etkilemektedir (Yazıcı, 2009). Bireylerin mesleklerinde kendilerini geliştirebilmeleri için onlara tanınan olanaklar da motivasyonu arttırmaktadır (Aksakal Türkoğlu, 2020).

Bireylerin gereksinimlerinden bir tanesi de sevgi görme ve ait olmadır. Bireyler bu ihtiyaçlarını karşılamak adına çeşitli birliktelikler kurabilir. Örneğin aile, arkadaş çevresi vb.

Bunlardan bir tanesi de iş ortamıdır. Eğer iş ortamı bireyin bu ihtiyacını karşılayabilecek özellikleri içinde barındırıyorsa bireyin motive olmasına katkı sağlamış olacaktır (Taşdemir, 2013). Kurumlarda düzenlenecek sosyal faaliyetler bireylerin kuruma karşı aidiyet duygusu geliştirmelerini sağlayacak dolayısıyla motivasyonlarını artıracaktır (Keser & Güler, 2016).

Ekonomik Araçlar.

Bireyleri motive eden ekonomik bazı etkenler mevcuttur. Bunlar ücret, güvenlik, primli ücret, kâra katılma, ekonomik ödüller ve sosyal yardımlar olarak ifade edilebilir. Bireylerin yaptıkları işin karşılığında aldıkları ücret onların yaşam standartlarını ve toplumdaki statülerini etkilemektedir. Bundan dolayı alınan ücretin bireylerin motivasyonunu etkilediği bilinmektedir (Taşdemir, 2013). Ücret artışının motive edici faktör olarak kullanımına mutlaka dikkat edilmelidir. Sürekli yapılan ücret artışları yüksek düzeyde verimlilik oluşturmamaktadır (Sabuncuoğlu, 1982).

Bireylerin çalıştıkları kurumların kârına katılımlarının sağlanması da onları motive etmektedir. Bu noktada sürecin açık bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir (Öndaş, 2019). Bireylerin çalıştıkları kurumların kârına katılmaları hem onların hem de kurumun kazanmasını sağlayacaktır. Bireylerin motivasyonunu artırma noktasında ise bu durum oldukça etkilidir (Keser & Güler, 2016).

Bireylere yaptıkları işin karşılığında verilecek ücretin belli dönemlerde artırılması bireylerin motive olmalarına katkı sağlamaktadır (Palamutçu, 2004). Bununla birlikte bireylere verilecek maddi değeri olan ödüller de motivasyonu arttırmaktadır (Yıldırım, 2006). Bu ödüller verilirken iki hususa dikkat edilmelidir. Bunlardan birincisi verilecek ödül, ödülü gerektiren davranışın meydana gelmesinden hemen sonra verilmelidir. İkincisi ise ödül gerektiren iş ile verilecek ödül birbiriyle orantılı olmalıdır (Sabuncuoğlu, 1982).

Ekonomik araçların bireyleri motive edici etkileri elbette bulunmaktadır. Fakat sadece ekonomik araçların kullanımı yeterli görülmemeli, diğer motive edici araçlar da kullanılmalıdır (Sabuncuoğlu, 1982).

Motivasyon Teorileri

Motivasyon kavramını açıklamak için çeşitli kuramlar mevcuttur. Bu kuramlar içerik ve süreç kuramları olarak iki ana başlık altında değerlendirilmektedir. İçerik kuramları, bireylerin motive olmasına neden olan etkenleri bulmayı amaçlamaktadır. Bunlar; ihtiyaçlar, çeşitli durumlar ve olaylar olabilmektedir. Süreç kuramları ise motivasyon sürecinin nasıl başladığını, nasıl devam ettiğini ve bunların arasındaki basamakları incelemektedir (Ergül, 2005).

Kapsam Teorileri.

Kapsam teorilerinde önemli olan bireylerin gereksinimleridir. Bireylerin gereksinimleri onların motive olmalarını sağlayan içsel bir güç oluşturmaktadır. Bu teoriler ihtiyaçlar ile motivasyonu açıklamaktadır (Barutçugil, 2002).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.

Bu kuramın iki temel varsayımı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Maslow'a göre bireyler, ihtiyaçlarını karşılamak üzere davranışlarda bulunurlar. İkinci varsayımı ise birinci basamaktaki gereksinim giderildikten sonra ikinci basamaktaki gereksinimin ortaya çıkmasıdır. Bunun da giderilmesiyle bir sonraki basamağa geçilir. Artık önceki basamak birey için bir güdü oluşturmaktan çıkar (Eren, 2008).

Bu ihtiyaçlar ise beş basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar; fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları, ait olma ve sevgi ihtiyaçları, değer ihtiyaçları ile kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarından oluşmaktadır (Eren, 2008). Bu ihtiyaçların en alt basamağı en temel gereksinimleri ifade ederken en üst basamağı en yüksek seviyedeki gereksinimleri ifade etmektedir (Koçel, 2010). Fizyolojik ihtiyaçlar ile güvenlik ihtiyacı alt basamaklarda yer alan ihtiyaçlar; ait olma ve sevgi ihtiyacı, saygınlık ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı üst basamaklarda yer alan ihtiyaçlardır (Keser & Güler, 2016).

Fizyolojik ihtiyaçlar; açlık, susuzluk, cinsellik ve uyku gibi bireylerin hayatlarını devam ettirmelerini sağlayan ihtiyaçlardır. Örneğin bireylere çalışmalarının karşılığında verilen ücretler ve çalıştıkları ortamların fiziki olarak şartlarının iyileştirilmesi bu basamakta bireyleri motive eden etkenlerdendir (Barutçugil, 2002).

Güvenlik ihtiyaçları; kişilerin hayatlarını garanti altına alabilmelerini içerir (Eren, 2008). Örneğin bireylere yapılan sigortalar, işleri ile ilgili verilen güvenceler bu basamakta bireyi motive eden etmenlerdendir (Güney, 2000).

Ait olma ve sevgi ihtiyaçları; sevme, sevilme gibi gereksinimleri kapsar (Barutçugil, 2002). Bireylerin diğer bireyler tarafından sevilmesi ve onları sevebilmesi bu gibi durumların iş ortamlarında da bulunması çalışanları işe karşı motive etmektedir (Güney, 2000).

Saygı ve statü ihtiyaçları; başarılı olma, saygınlık kazanma gibi durumları içerir (Eren, 2008). Bireylerin çalışma ortamlarında yükselmeleri için sağlanan fırsatlar, yaptıkları işlere karşı saygı duyulması bireyleri bu basamakta motive eden faktörlerdendir (Güney, 2000).

Kendini gerçekleştirme basamağı ise bireyin hayatından doyum sağlaması gereken basamaktır (Eren, 2008). Çalışanlara yönelik sunulan bireysel yükselme fırsatları ve onların

yaratıcılıklarını kullanabilmelerine olanak tanıyan iş fırsatları bu basamak kapsamında değerlendirilebilir (Güney, 2000).

Çalışanların motivasyonlarını arttırmak için onların gidermek istedikleri ihtiyaçlarının farkında olmak gerekmektedir. Böylelikle bireylerin motivasyonlarını arttırmak daha kolay olacaktır (Güney, 2000). Çünkü yöneticiler çalışanların ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirecek ve çalışanların motivasyonları artacaktır (Koçel, 2010).

Alderfer'in ERG Teorisi.

Alderfer bu teoriyi oluştururken Maslow'dan etkilenmiş ve ihtiyaçları üç başlık altında belirtmiştir (Öztay, 2006). Maslow'un teorisine benzer şekilde olmasının yanında sadece Alderfer ihtiyaçları daha basit bir şekilde kategorilendirmiştir (Koçel, 2010).

Bu teoride yer alan basamaklar şu şekildedir; var olma ihtiyacı, aidiyet-ilişki kurma ihtiyacı ve gelişme ihtiyacı (Keser & Güler, 2016). Var olma gereksinimi bireylerin temel yaşam ihtiyaçlarını ifade etmektedir. İlişki gereksinimi, bireylerin diğer bireylerle ilişki kurma ihtiyaçlarını içermektedir. Büyüme gereksinimi ise bireylerin kendilerini geliştirme ihtiyaçlarını ifade etmektedir (Barutçugil, 2002).

Var olma gereksinimi, Maslow'un hiyerarşisinde fizyolojik gereksinimler basamağıyla benzerken aidiyet-ilişki kurma basamağı ait olma ve sevgi basamağına benzemektedir. Aynı zamanda gelişme ihtiyacı basamağı kendini gerçekleştirme ve değer basamağına benzemektedir (Çetindere, 2019).

Maslow'un kuramından farklı yanı ihtiyaçlar arasında sürekli değişen etkileşimler meydana gelmesidir. Üst düzey gereksinimleri karşılanan birey, tekrar bir alt düzey gereksinimini karşılamaya yönelebilir (Şimşek vd., 2001). Aynı zamanda bireyler birden fazla kategoriye ait gereksinimini aynı anda giderebilir (Kerman, 2007).

Herzberg'in Çift Etmen Kuramı.

Bireyi etkileyen etmenleri iki faktör altında belirtmiştir. Bu faktörler motive edici faktörler ve koruyucu faktörlerdir (Çetindere, 2019).

Kişilerin mesleklerine aidiyet hissetmelerini sağlayan aynı zamanda mutlu hissetmelerine de neden olan etkenleri hijyen faktörleri altında değerlendirmiştir. Hijyen faktörlerinin ortamda bulunmayışı bireyi işinden uzaklaştırabilmektedir. Bu faktörler oluşturulduktan sonra özendirici faktörlerin de ortama dahil edilmesi gerekmektedir (Eren, 2008). Hijyen faktörlerine örnek olarak çalışanların aldıkları ücretler, iş ortamının şartları gibi etmenler verilebilir (Koçel, 2010).

Hijyen faktörleri motivasyonun sağlanması için olmazsa olmazdır. Ancak özendirici yani motive edici faktörler ortama dahil edilmezse motivasyonun sağlanması oldukça güçtür (Koçel, 2010). Hijyen faktörleri; maaş, güvenlik, işyerinde uygulanan politikalar olarak ifade edilebilir. Motive edici faktörlere ise; başarı, gelişme imkanları ve terfi gibi durumlar örnek verilebilir (Asarkaya, 2019).

Motive edici faktörler daha fazla işin yapısıyla ve şartlarıyla ilgili etkenleri içerirken hijyen faktörleri bireylerin işe karşı motive olmaları adına oluşması gereken çevresel koşulları içermektedir (Şimşek vd., 2001).

Yöneticiler, çalışanlar için hijyen faktörlerini sağlamanın yanında motive edici faktörleri de oluşturmak zorundadır. Aksi durumda bireylerin işlerine karşı motivasyon oluşturmaları oldukça zor olacaktır (Güney, 2000). Kısacası çalışanların motive olmaları isteniyorsa hijyen faktörlerinin sağlanması yeterli değildir, bunlarla birlikte ortamda mutlaka motive edici faktörler yer almalıdır (Barutçugil, 2002).

McCelland'ın Üç GÜDÜ Kuramı.

McCelland, bireylerin gereksinimlerini üç başlık altında belirtmiştir. Bunlar; başarı, bağlılık ve güçlülüktür. Bireylerin mesleki gelişim sağlamak istemelerinin altında başarı ihtiyacının olduğunu ifade etmektedir. Bağlılık ihtiyacında ise bireylerin farklı kişilerle ilişki kurmak istemesi yer almaktadır. Güçlü olma ihtiyacı ise bireylerin çevrelerine hükmetmek istemelerini içermektedir. Bu üç gereksinim ile güdü arasında bireyleri en çok etkisi altına alanın başarı güdüsü olduğunu ifade etmektedir (Eren, 2008).

Başarı güdüsü her insanda muhakkak mevcuttur. Fakat bu güdünün ortaya çıkarılabilmesi için belli ortamlar ve koşullar gerekmektedir. Bireylerin kendi çalışma alanlarında en başarılı ve iyi olmak istemeleri bu güdüyle açıklanabilir (Şimşek vd., 2001). Başarı güdüsü ile hareket eden bireyler ekonomik koşullardan çok fazla etkilenmezler, onlar için asıl önemli olan başarılı olmaktır (Güney, 2000).

Yöneticiler, çalışanları işe alırken kimin hangi alanda başarı güdüsüne sahip olduğunu belirleyip daha sonra bireyleri sahip oldukları bu güdüye uygun pozisyonlara yerleştirmeleri durumunda bireylerin motivasyonlarının artmasına katkı sağlamış olacaklardır (Koçel, 2010).

Süreç Teorileri.

Süreç teorileri, bireylerin gereksinimlerini giderecek davranışları nasıl belirlediğini ve bu gereksinimleri giderip gidermeme konusunda başarılı olup olmadıklarını nasıl öğrendiklerini belirlemeyi hedefler. Bireylerin davranışlarını etkileyen faktörlere ve kullanılan ödüllerin

bireyler üzerindeki etkisine vurgu yapar. Bu teorilerde esas olan bireylerin çevrelerini nasıl algıladıkları ve bu algılar karşısında nasıl tepki verdikleridir (Barutçugil, 2002).

Vroom'un Ümit Kuramı.

Çalışanların hedefleri ve yaptıkları seçimler ile bu hedefleri başarma doğrultusunda oluşturdukları beklentileri açıklamaya çalışan bir kuramdır. Bireylerin hedeflerine yönelik oluşturdukları beklentiler ile bunların bireyler için cazip olma derecesi motivasyonu belirlemektedir (Güney, 2000).

Bu kuramda üç kavram ön plana çıkmaktadır. Bunlar; beklenti, valens ve araçsallık olarak ifade edilebilir. Beklenti ile anlatılmak istenen çalışanların çaba göstermelerinin nasıl sonuçlanacağıdır. Valens ile ifade edilmek istenen ise bireylerin bu işlere atfettikleri değerler ve yükledikleri anlamlardır. Araçsallık ise bireylerin beklentileri adına fazla çaba göstermeleri olarak ifade edilebilir (Çelik, 2019).

Vroom'a göre bireylerin belli bir iş için harekete geçmesinde iki etken yer almaktadır. Bunlar bireylerin ödülü isteme seviyeleri ile ödüllendirilme ihtimalleridir. Bireyler ödülleri ne kadar fazla isterlerse o kadar fazla çaba göstereceklerdir. Bireylerin motivasyonlarının sağlanması, onların ödülü isteme ve ödüllendirilme ihtimallerinin yüksek olmasına bağlıdır (Koçel, 2010). Bu noktada ödüllerin de bireylerin değer sistemleri içerisinde belli anlamları olmalıdır (Şimşek vd., 2001).

Bu kuram kapsamında çalışanların motivasyonlarını artırmak isteyen yöneticiler belli kriterlere dikkat etmelidir. Çalışanlarına çeşitli eğitim imkanları oluşturmak, kurumlarda yer alan ve çalışanları engelleyen faktörleri devre dışı bırakmak, çalışanların özgüvenlerini yükseltmek, yine çalışanların gereksinimlerine hitap edecek ödüller kullanmak, kullanılan bu ödüller ile yapılan iş arasında bir bağlantı oluşturmak ve bu ödül sistemini hakkaniyetli bir şekilde uygulamak bu kriterlerdendir (Şimşek vd., 2001).

Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Ümit Kuramı.

Lawler ve Porter Vroom'un kuramını bazı noktalarda güçlendirmişlerdir. Kişilerin sergiledikleri başarı karşısında bu başarıya uygun olmayan bir değerlendirmeye karşılaşmaları durumunda sağlayacakları doyumun azaldığını belirtmeleri Vroom'un kuramını güçlendirdikleri noktalardan bir tanesidir. Bir diğeri bireylerin çalıştıkları kurumlarda veya ortamlarda onlardan beklenen görevlerin bir çatışma halinde olması durumunda motivasyonlarının düşeceğini belirtmesidir (Çetindere, 2019).

Bu kuramda bireylerin verimli bir şekilde çalışması için motivasyonlarının yüksek olmasının yanında kabiliyetleri ve özellikleri, çalışma rollerindeki şeffaflık ve bu rolleri benimsemeleri, aynı zamanda çalışma olanakları da oldukça önemlidir (Şimşek vd., 2001).

Bireylerin kurumlarda kendilerine yüklenen rollere dair algıları ile kendilerinin rollerini algılama biçimleri benzer olmalıdır. Aksi durumda bireyler ile kurumlar arasında rol çatışmaları ortaya çıkacaktır. Bu durum da bireylerin motivasyonlarını olumsuz etkileyecektir (Kerman, 2007).

Adams'ın Adalet Kuramı.

Bu kuram çalışanların doğruluk, haklılık ve adalet kavramlarını ne kadar istediklerini ifade etmektedir. Esas olan bireylerin motivasyonlarının sağlanması için sosyal bir eşitlik oluşturulmasıdır. Aynı zamanda bu eşitliğin nasıl kullanıldığı oldukça önemlidir (Barutçugil, 2002).

Bu kuramda, kişilerin kendilerine verilen ödüllerle diğer bireylere verilen ödülleri daima kıyasladıkları bununla birlikte kendilerine eş değer olarak gördükleri kişilere verilen ödüllerin ne düzeyde eşit olduğunu belirlemeye çalıştıkları ifade edilmiştir. Eşitsizliğin varlığı durumunda adaletin bozulduğu belirtilmiştir. Bu kurama göre bireyler eğer eşitlik ve dengenin sağlandığına inanırlarsa kendilerini daha huzurlu hissedeceklerdir. Dolayısıyla tatmin olma ihtimalleri de artacaktır (Eren, 2008). Bu eşitliği sağlarken bireylerin eğitimleri, tecrübeleri ve kabiliyetleri muhakkak dikkate alınmalıdır. Örneğin tecrübeli bir bireyin kendisinden daha az tecrübeye sahip bireye kıyasla daha fazla ücret alması gerekmektedir. Aksi durumda bireylerin motivasyonları azalacaktır (Barutçugil, 2002).

Bireylerin kendilerinin ve diğer bireylerin eşit olduklarını düşünmelerini esas almaktadır. Bu eşitlik ise girdiler ve çıktılarla ölçülmektedir. Burada girdiler ile ifade edilmek istenen bireylerin eğitim seviyeleri, tecrübeleri, yetkileri ve kabiliyetleridir. Çıktılar ise ücretler, ekstra ödemeler, işte yükselme imkanları ve tanınma şeklinde ifade edilebilir. Bireylere verilen ücretlerin diğer bireylerle aynı olması önemli bir kriterdir. Bundan dolayı bu kuramda ekonomik ödüller ve bunların dağılımları oldukça önemlidir (Barutçugil, 2002).

Şartlandırma Kuramı.

Klasik şartlandırma ve edimsel şartlandırma üzerine kurulmuş bir kuramdır (Koçel, 2010). Klasik şartlandırmada verilen uyarının bireyin davranışlarını etkilemesi esastır. Edimsel şartlandırmada ise bireyin sergilediği davranışın sonucuna göre o davranışı bir daha sergileyip sergilemeyeceği veya ne sıklıkta sergileyeceği esastır. Bu kuramda yer alan olumlu pekiştirme,

olumsuz pekiştirme, ödüllendirme ve cezalandırma eylemleri yönetim psikolojisi alanında yer almaktadır (Çetindere, 2019).

Bireyler için ödüller güçlendirici faktörlerdir. Bu kuramda hedeflenen, ödülleri kullanarak istenen davranışı sürekli hale getirmektir. Bireylerin gereksinimleri birbirinden farklı olduğundan kullanılacak ödüller de birbirinden farklı olmalıdır (Şimşek vd., 2001).

Bu kuramı motivasyonu sağlamak adına kullanan yöneticiler belli hususlara dikkat etmek mecburiyetindedir. Kurum için istenen ve istenmeyen bütün davranışların şeffaf olması, bu davranışlardan bütün çalışanların haberdar olması, çalışanların oluşacak her fırsatta ödüllendirilmesi, bu ödüllerin davranışın gerçekleşmesinden hemen sonra kullanılması gibi durumlar yöneticilerin dikkat etmesi gerekenler arasında ifade edilebilir (Koçel, 2010).

Edwin Locke'un Amaç Kuramı.

Amaçlar, çalışanların veya kurumların gelmek istedikleri noktadır. Bu amaçlar bireysel olabileceği gibi örgütsel de olabilir (Şimşek vd., 2001). Belirlenen bu amaçlar şeffaf olmalıdır. Amaçlar kim tarafından belirlenmişse o kişi tarafından kabul edilmelidir. Aynı zamanda belirlenen bu amaçlarda muhakkak bir iddia olmalıdır (Keser & Güler, 2016).

Bu kuramda bireylerin belirledikleri hedeflere ulaşabilme durumları oldukça önemlidir (Koçel, 2010). Bireylerin belirledikleri bu amaçlar onların işlerinde başarılı olmalarıyla ilişkilidir (Eren, 2008). Bireylerin kendi hedefleri ile bulundukları örgütün hedefleri bir uyum içerisinde ise bireylerin örgüte karşı aidiyet duyguları artacaktır (Asarkaya, 2019).

Belirlenen bu amaçlar bireylerin motivasyonlarını çeşitli biçimlerde etkilemektedir. Amaçların belirlenmesiyle birlikte çalışanlar belli bir iş üzerinde dikkatlerini daha kolay bir şekilde toparlayabilirler. Dikkatlerini toparlamalarının sonucunda gösterdikleri çabalar da artar. Aynı zamanda amaçlara ulaşma adına kararlılıkları fazla olur. Bütün bunlar da bireylerin motivasyonlarını artırmaktadır (Şimşek vd., 2001).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sınıf yönetimi becerileri, bilişsel esneklik ve motivasyon kavramlarıyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilmiş çalışmalara yer verilmiştir.

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bu derlemenin amacı sınıf yönetimi becerileri, bilişsel esneklik ve motivasyon alanlarında yapılmış araştırmaları incelemektir. Sınıf yönetimi becerilerinin incelendiği araştırmalar (Adıgüzel & Culha, 2016; Agbaria, 2021; Akın & Koçak, 2007; Aydın, 2019;

Babadjanova, 2020; Çelik, 2019; Dicke vd., 2015; Dinçer & Akgün, 2015; Doğan, 2019; Ekici vd., 2017; Gülbahar & Sıvacı, 2018; Hung & Fan, 2014; Kaya, 2008; Korkut & Babaoğlu, 2010; Jackson vd., 2013; Paliç & Keleş, 2011; Tal, 2010; Yeşilyurt & Çankaya, 2008; Zembat vd., 2017) bilişsel esnekliğin incelendiği araştırmalar (Alexander vd., 2007; Alper & Deryakulu, 2008; Akyüz, 2020; Buyruk Genç & Yüksel Şahin, 2020; Canas vd., 2003; Çuhadaroglu, 2011; Dağgeçen - Başsu, 2016; Dennis & Wal, 2010; Ereyi, 2016; Esen Aygün, 2018; Gülüm & Dağ, 2012; İonescu, 2012; Kılıç, 2008; Martin vd., 1998; Sinnott vd., 2020; Üzümcü & Müezzini, 2018; Yu vd., 2020) motivasyonun incelendiği araştırmalar (Abos vd., 2018; Aksel & Elma, 2018; Asarkaya, 2019; Arslan, 2012; Atmaca, 2019; Bassett & Lloyd, 2005; Ceviz, 2018; Çetindere, 2019; Çevik & Köse, 2017; Çiftçi, 2017; Daniels, 2016; Demir, 2016; Demir, 2018; İhtiyaroglu, 2017; Karaköse & Kocabaş, 2006; Neves de Jesus & Lens, 2005; Nokay, 2019; Sarı vd., 2018; Semerci, 2015; Tokic, 2018; Uzunpınar, 2019; Zeynel, 2014).

Aydın (2019), Çelik (2019), Doğan (2019) ve Kaya (2008) sınıf yönetimi becerilerini tezlerinde incelemişlerdir. Adıgüzel ve Culha (2016), Akın ve Koçak (2007), Dinçer ve Akgün (2015), Ekici vd. (2017), Gülbahar ve Sıvacı (2018), Korkut ve Babaoğlu (2010), Yeşilyurt ve Çankaya (2008), Paliç ve Keleş (2011), Zembat vd. (2017) ise sınıf yönetimi becerilerini makalelerinde incelemişlerdir.

Bilişsel esneklik kavramını Akyüz (2020), Dağgeçen - Başsu (2016), Çuhadaroglu (2011), Ereyi (2016) tezlerinde incelerken Alper ve Deryakulu (2008), Buyruk Genç ve Yüksel Şahin (2020), Gülüm ve Dağ (2012), Kılıç (2008), Esen Aygün vd., (2019), Üzümcü ve Müezzini (2018) ise makalelerinde incelemişlerdir.

Motivasyon düzeylerini Arslan (2012), Atmaca (2019), Asarkaya (2019), Çetindere (2019), Semerci (2015) tezlerinde incelemiş; Çevik ve Köse (2017), Demir (2018), Karaköse & Kocabaş, (2006), Aksel & Elma (2018) ise makalelerinde incelemişlerdir.

Sınıf yönetimi becerilerinin Aydın (2019) yaratıcı düşünme eğilimleri ile; Çelik (2019) öğretmenlerin öz yeterlikleriyle; Akın ve Koçak (2007) iş doyumu düzeyleriyle; Zembat vd. (2017) problem çözme becerileriyle; Korkut ve Babaoğlu (2010), Doğan (2019) ve Ekici vd. (2017) çeşitli değişkenlerle ilişkisini araştırmışlardır. Kaya (2008) yapılandırmacı öğrenme anlayışı uygulayan ve uygulamayan öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri açısından karşılaştırmıştır. Agbaria (2021), sınıf yönetimi becerilerinin duygusal zekâ ve öz yeterlik ile ilişkisini incelerken; Babadjanova (2020) sınıf yönetimini etkileyen bazı teknikleri, Dicke vd. (2015), sınıf yönetimi becerileri alanında eğitim alan ve almayan öğretmenleri incelemiştir.

Sınıf yönetimi alanında verilen eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimi algıları üzerindeki etkisi de araştırılan bir başka değişkendir (Jackson vd., 2013).

Adıgüzel ve Culha (2016) öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını bilişsel esneklik açısından incelemişlerdir. Gülbahar ve Sıvacı (2018) öğretmen adaylarının sınıf yönetimine dair yeterlik algıları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Yeşilyurt ve Çankaya (2008) ise sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerini araştırmıştır. Paliç ve Keleş (2011) öğretmenlerin sınıf yönetimine, Esen Aygün vd. (2019) ise öğretmen adaylarının bilişsel esnekliğe dair görüşlerini araştırmıştır.

Bilişsel esnekliğin Akyüz (2020) öz yeterlik düzeyiyle; Esen Aygün (2018) kişilerarası problem çözme becerileriyle; Ereyi (2016) problem çözme becerileriyle; Üzümcü ve Müezziz (2018) mesleki doyum düzeyiyle; Martin vd. (1998) iletişim esnekliği ile ilişkisini araştırmıştır. Gülüm ve Dağ (2012) bilişsel esneklik envanterinin Türkçeye uyarlanması için araştırma yapmışlardır. Alper ve Deryakulu (2008) öğrenci başarısı, tutumları ve öğrenmenin kalıcılığının yordayıcısı olarak bilişsel esneklik değişkenini kullanmışlardır. Çuhadaroglu (2011) ise bilişsel esnekliğin yordayıcılarını araştırmıştır. Dağgeçen - Başsu (2016) cinsiyet, yaş, kıdem yılı gibi değişkenlerle bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Buyruk Genç ve Yüksel Şahin (2020) psikolojik danışmanların bilişsel esnekliklerini etkili psikolojik danışman niteliklerine, psikolojik danışman öz yetkinliğine ve bazı değişkenlere göre incelemiştir. Kılıç (2008) ise kavram öğretiminde kavram analizi yönteminin bilişsel esnekliğe etkisini araştırmıştır. Alexander vd. (2007), bilişsel esneklikle stres arasındaki ilişkiyi incelerken; Canas vd. (2003) problem çözme ile ilişkisini incelemiştir. Yu vd. (2020) depresyonun ve aksiyetenin dürtüselliği etkilemesinde bilişsel esnekliğin aracı rolünü incelemişlerdir. Ionescu (2012) ise bilişsel esnekliğin doğasını araştırmıştır. Bilişsel esnekliği ölçmek için ölçme aracı geliştiren Dennis ve Wal (2010) ise bilişsel esneklikle başa çıkma arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Asarkaya (2019) motivasyon düzeyleri ile stresle baş etme becerileri arasındaki ilişkiyi incelerken; Ceviz (2018) öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaşam stili ile motivasyon arasındaki ilişkiyi Nokay (2019) incelerken, İhtiyaroğlu (2017) yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonuna etkisini incelemişlerdir. Örgütsel bağlılık ve motivasyon arasındaki ilişkiyi Uzunpınar (2019) ile Zeynel (2014) incelemiştir. Çiftçi (2017) öğretmen algılarına göre motivasyon kaynaklarını araştırmıştır. Atmaca (2019) mesleki motivasyonu etkileyen faktörleri incelemiştir. Aksel & Elma (2018) ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle; Çevik ve Köse (2017) okul kültürü algıları ile; Arslan (2012) demokratik tutum ve davranışlarla; Çetindere (2019)

örgütsel sessizlik ile; Sarı vd. (2018) yaşam kalitesi ile motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Neves de Jesus & Lens (2005), çeşitli motivasyon teorilerinden yararlanarak yeni bir öğretmen motivasyon modeli oluşturmuştur. Abos vd. (2018) ise öğretmenlerin öğretme motivasyonları ile öğrenme stilleri, iş tatmini ve bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Tokic (2018), erkek öğrencilerin okul öncesi öğretmenliğine yönelik motivasyonlarını incelerken Daniels (2016), öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörleri incelemiştir.

Alanyazında sınıf yönetimi becerileri, bilişsel esneklik ve motivasyon ile ilgili yapılan araştırmalarda nicel, nitel ve hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar mevcuttur. Adıgüzel ve Culha (2016), Agbaria (2021), Akın ve Koçak (2007), Aydın (2019), Çelik (2019), Dicke vd. (2015), Ekici vd. (2017), Gülbahar ve Sıvacı (2018), Martin vd. (1998) sınıf yönetimi becerilerini nicel yöntemle araştırmışlardır. Kaya (2008) ve Jackson vd. (2013) ise hem nicel hem de nitel yöntem kullanmıştır. Korkut ve Babaoğlu (2010) ve Yeşilyurt ve Çankaya (2008) sınıf yönetimi becerilerini inceledikleri araştırmalarında genel tarama modelini kullanmışlardır. Akın ve Koçak (2007) ile Zembat vd. (2017) ilişkisel tarama modelini; Dinçer ve Akgün (2015), Doğan (2019), Paliç ve Keleş (2011) ise betimsel analiz yaklaşımını kullanarak sınıf yönetimi becerilerini araştırmışlardır.

Bilişsel esnekliği inceledikleri araştırmalarında Canas vd. (2003), Dennis & Wal (2010), Kılıç (2008), Gülüm ve Dağ (2012), Üzümcü ve Müezziz (2018), Buyruk Genç ve Yüksel Şahin (2020), Akyüz (2020), Dağgeçen - Başsu (2016), Ereyi (2016), Yu vd. (2020) nicel yöntemi kullanmışlardır. Alper ve Deryakulu (2008), Esen Aygün vd. (2019) ile Alexander vd. (2007) bilişsel esnekliği nitel yöntemle araştırmışlardır.

Motivasyon kavramının incelendiği çalışmalarda Abos vd. (2018), Arslan (2012), Asarkaya (2019), Çetindere (2019), Çevik ve Köse (2017), İhtiyaroğlu (2017), Neves de Jesus & Lens (2005) nicel yöntemi kullanmışlardır. Atmaca (2019), Çiftçi (2017), Daniels (2016) ile Tokic (2018) nitel yöntemi kullanarak motivasyon değişkenini araştırmışlardır.

Sınıf yönetimi becerilerini okul öncesi öğretmen grubunda inceleyen araştırmalar mevcuttur (Aydın, 2019; Ekici vd., 2017; Zembat vd., 2017). Dinçer ve Akgün (2015) sınıf yönetimi becerilerini öğretmen adaylarında incelemişlerdir.

Bilişsel esneklik düzeyini öğretmen adaylarında inceleyen araştırmalar da yapılmıştır (Akyüz, 2020; Esen Aygün, 2018; Kılıç, 2008; Esen Aygün vd., 2019). Alper ve Deryakulu (2008), Ereyi (2016) ise bilişsel esneklik kavramını ergenlerde incelemiştir. Bilişsel esneklik kavramının öğretmenlerde incelendiği araştırmalar da mevcuttur (Dağgeçen - Başsu, 2016; Üzümcü ve Müezziz, 2018). Çuhadaroglu (2011) bilişsel esnekliği hem öğretmen hem de

öğretmen adaylarında; Buyruk Genç ve Yüksel Şahin (2020) ise psikolojik danışmanlarda araştırmışlardır.

Motivasyon kavramını öğretmenlerde inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Arslan, 2012; Ceviz, 2018; Çetindere, 2019; Çiftçi, 2017; İhtiyaroğlu, 2017; Nokay, 2019). Asarkaya (2019), Demir (2016), Zeynel (2014) motivasyon kavramını akademisyenlerde incelemişlerdir. Uzunpınar (2019) yaptığı çalışmasında yöneticiler ve öğretmenlerde motivasyonu araştırmıştır.

Aydın (2019) ve Zembat vd. (2017) Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Ölçeğini; Çelik (2009), Akın ve Koçak (2007), Korkut ve Babaoğlu (2010) Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğini kullanarak sınıf yönetimi becerilerini ölçmüştür. Doğan (2019) Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketini; Gülbahar ve Sıvacı (2018) Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri Ölçeğini kullanarak sınıf yönetimi becerilerini incelemişlerdir.

Bilişsel esnekliği Bilişsel Esneklik Envanteri kullanarak ölçen araştırmalar mevcuttur (Buyruk Genç ve Yüksel Şahin, 2020; Ereyi, 2016; Esen Aygün, 2018; Üzümcü ve Müezziz, 2018). Akyüz (2020) ile Dağgeçen - Başsu (2016) Bilişsel Esneklik Ölçeğini kullanarak bilişsel esneklik kavramını araştırmışlardır. Çuhadaroğlu (2011) Wisconsin Kart Eşleme Testini; Kılıç (2008) Yapıyı Doldur Testini; Alper ve Deryakulu (2008) Renk-Kelime Testini kullanarak bilişsel esnekliği araştırmalarında incelemişlerdir.

Arslan (2012) İş Doyum Ölçeğini kullanarak motivasyon düzeyini araştırmıştır. Çiftçi (2017) ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanarak motivasyon düzeylerini incelemiştir. Demir (2016); Çetindere (2019); Nokay (2019); Semerci (2015); Uzunpınar (2019) Mesleki Motivasyon Ölçeğini kullanarak motivasyon kavramını araştırmışlardır. Aksel & Elma (2018) ise İş Motivasyon Ölçeğini araştırmalarında kullanmıştır. Alanyazın incelendiğinde sınıf yönetimi becerileri, bilişsel esneklik ve motivasyon düzeylerinin daha çok nicel yöntemlerle araştırıldığı görülmüştür. Bilişsel esneklik düzeyinin öğretmenlerde incelendiği araştırmaların da az sayıda olduğu görülmektedir.

Sınıf yönetimi becerilerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ile ilişkisinin incelendiği araştırmanın sonucunda iki değişken arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Aydın, 2019). Sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdeme bağlı olarak farklılaştığı araştırmalar mevcuttur (Aydın, 2019; Çelik, 2019; Doğan, 2019; Ekici vd., 2017; Korkut & Babaoğlu, 2010; Yeşilyurt & Çankaya, 2008). Çelik (2019), Doğan (2019) kadınların sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşırken; Yeşilyurt ve Çankaya (2008) erkeklerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Gülbahar ve Sıvacı (2018) ile Korkut ve Babaoğlu (2010) cinsiyetin sınıf yönetimi becerilerini etkilemediği sonucuna varmışlardır. Yapılandırmacı yaklaşımı uygulayan sınıf öğretmenlerinin sınıf

yönetim becerisi konusunda olumlu algılarının daha fazla olduğu sonucuna Kaya (2008) yaptığı araştırmada ulaşmıştır. Adıgüzel ve Culha (2016) yaptıkları araştırmada sınıf yönetimi becerilerinin arttıkça öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının daha iyi hale geldiği sonucunu bulmuştur. Akın ve Koçak (2007) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin artmasının onların iş doyumunu da artırabileceği sonucuna varmışlardır. Gülbahar ve Sıvacı (2018) iletişim becerileriyle sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Paliç ve Keleş (2011) yaptıkları çalışmada kişisel özelliklerin, mesleki özelliklerin ve öğrenciye yaklaşımın sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmen niteliklerinin araştırıldığı çalışmada esnek davranma, kişisel farklılıkları kabul etme, demokratik sınıf ortamı oluşturma, etkin dinleme gibi özelliklerin öğretmenlerde olması gereken özellikler olduğu sonucuna varmışlardır (Yeşilyurt & Çankaya, 2008). Zembat vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada problem çözme becerilerinin artmasıyla sınıf yönetimi becerilerinin de artacağı sonucuna varılmıştır. Agbaria (2021), yaptığı çalışmanın sonucunda sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik ve duygusal zekâ arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dicke vd. (2015) ise sınıf yönetimi alanında eğitim alanların almayanlara kıyasla sınıf yönetimi alanında daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Jackson vd. (2013), öğretmenlere uygulanan sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin güvenlerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Esen Aygün (2018) kişilerarası problem çözme becerilerinin artmasıyla bilişsel esnekliğin arttığı, otomatikleşme arttıkça bilişsel esnekliğin azaldığı sonucuna varmıştır. Öğretmenlik mesleğinin temel uğraşının insanlar olmasından ötürü farklı davranışlarla iletişim kurmak durumunda oldukları, her an farklı bir olayla karşılaşma ihtimali olan öğretmenlerin bu olaylara çözüm yolları bulabilmeleri ve adapte olmaları amacıyla bilişsel esnekliklerinin yüksek olması gerektiğini sonucuna ulaşmıştır (Esen Aygün, 2018). Alper ve Deryakulu (2008) bilişsel esneklik ile öğrenci başarısı, tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Kılıç (2008) kavramların öğretiminde kavram analizi yönteminin akademik başarıyı artırdığı ve bilişsel esnekliği geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Martin vd. (1998) anlaşmazlıklara karşı toleranslı olmanın bilişsel esnekliği geliştirdiği sonucuna varmıştır. Mesleki doyum ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada bilişsel esnekliğin artmasıyla mesleki doyumun da arttığı sonucuna varılmıştır (Üzümcü & Müezziz, 2018). Psikolojik danışmanlar üzerinde yapılan araştırmada etkili psikolojik danışman niteliklerinin, psikolojik danışman öz yetkinliğinin, kıdemin, öğrenim düzeyinin, danışma oturum sayısının bilişsel esnekliği artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Buyruk Genç & Yüksel Şahin, 2020). Esen Aygün vd. (2019) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının almış oldukları eğitimin bilişsel esneklik kapasitelerini artırdığı fakat yine de karşılaştıkları sorunlara

özüm bulmada yetersiz kaldıkları sonucuna varmışlardır. Akyüz (2020) öz yeterlik düzeyinin ve kitap okuma sıklığının artmasıyla bilişsel esnekliğin de arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Dağgeçen - Başsu (2016) öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerine herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna varmıştır. Çuhadaroğlu (2011) yaptığı araştırmada şekilsel yaratıcılık değişkeninin bilişsel esnekliğe etkisi olduğu sonucuna ulaşırken; Ereyi (2016) yaptığı çalışmada bilişsel esneklik ile mizahı kavrama arasında düşük düzeyde bir ilişki bulmuştur. Alexander vd. (2007), yaptığı çalışmanın sonucunda bilişsel esnekliğin stresi azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Bilişsel esnekliğin anksiyete ve dürtüsellik arasında aracı role sahip olduğu görülmüştür (Yu vd., 2020). Dennis & Wal (2010) yaptıkları çalışmanın sonucunda bilişsel esnekliğin artmasıyla problemlerle başa çıkma becerilerinin de arttığı sonucuna varmışlardır.

İhtiyaroğlu (2017) yaptığı araştırmasının sonucunda yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonuna etkisi olduğunu saptamıştır. Uzunpınar (2019) ile Zeynel (2014) örgütsel bağlılık ile motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Semerci (2015) sınıf yönetimi becerileri ile mesleki motivasyon düzeyleri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Demir (2018) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmenlerin motivasyonlarını artırdığı sonucuna varmışlardır. Çiftçi (2017) ise etkili liderlik yapan okul müdürlerinin ve huzurlu bir okul ortamının olduğu yerlerde öğretmenlerin motivasyonlarının arttığı sonucuna varmıştır. Mesleki motivasyonu etkileyen faktörlerin incelendiği çalışmada öğretmen adaylarının motivasyonunu dışsal faktörlerin artırdığı, gelecek kaygısı ve ders içeriğinin iyi olmayışının ise azalttığı sonucuna varılmıştır. Asarkaya (2019), Sarı vd. (2018), Çetindere (2019) motivasyonun cinsiyet faktörüne göre farklılaşmadığı sonucuna varmışlardır. Abos vd. (2018), öğretme motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin iş tatminleri ile bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Erkek öğrencilerin okul öncesi öğretmenliğine yönelik motivasyonlarının ebeveyn tutumlarından etkilendiği sonucuna ulaşmıştır (Tokic, 2018). Daniels (2016), yaptığı çalışmanın sonucunda öğretmenlerin motivasyonlarının alanla ilgili bilgi ve tecrübe birikiminden, zamanın yeterli olup olmamasından ve fiziki koşullardan etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın değişkenleri olan sınıf yönetimi becerileri, bilişsel esneklik ve motivasyon kavramları alan yazın da problem çözme becerileri (Ereyi, 2016; Zembat vd., 2017), öz yeterlik (Akyüz, 2020; Çelik, 2019; Semerci, 2015), iş doyumu (Akın ve Koçak, 2007; Demir, 2016; Üzümcü ve Müezzın, 2018) gibi çeşitli değişkenlerle incelenmiştir. İncelenen çalışmalarda her

üç değişken için de nicel yöntemlerin daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Araştırmaların örneklemini/çalışma grubunu genellikle öğretmenler oluşturmuştur.

Alanyazın incelemesinde araştırmanın değişkenleri olan ‘Sınıf Yönetimi Becerileri’, ‘Bilişsel Esneklik’ ile ‘Motivasyon’ arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu üç değişkenin birbiriyle ilişkili olabileceği düşünölmüştür. Bu anlamda araştırmanın konusu ‘Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri, Bilişsel Esneklikleri ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ olarak belirlenmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması süreci, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik hakkında bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır.

“Korelasyonel araştırma deseni iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır” (Büyüköztürk vd., 2015, s. 184). Bu araştırmalarda amaçlanan ilişkinin derecesini saptamaktır (Büyüköztürk vd., 2015).

Bu bağlamda araştırmanın amacı öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel esneklikleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek olduğundan, araştırmada korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır.

Çalışmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 1200 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sürecinde çok aşamalı örnekleme kullanılmıştır. Çok aşamalı örnekleme, evrenden örneklem seçimi yapılırken bu işlemin birden fazla aşamada tamamlanmasını ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2015; Çıngı, 1994).

Örneklem seçimi yapılırken birinci aşamada temele alınan birim küme örneklemedir. Erzurum ilinin Palandöken, Yakutiye ve Aziziye ilçelerinde bulunan ortaokullar, küme birimini ifade etmektedir. Bu ilçelerde bulunan okulların listesi edinilmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmaya dahil olacak okullar belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, evrende bulunan tüm birimlerin seçilme ihtimallerinin aynı derecede olduğu örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2015).

Örneklem seçiminin ikinci aşamasında temele alınan birim eleman örneklemedir. Birinci aşamada seçilen okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden örnekleme dahil olacak

bireyler basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 336 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem grubunun evreni temsil değeri % 28’dir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan bireylerin kişisel özelliklerine dair istatistikler frekans ve yüzde olarak belirtilmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım Durumu

Kişisel Bilgiler	F	%
Kadın	199	59
Erkek	137	41
Toplam	336	100

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımı Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılım Durumu

Kişisel Bilgiler	F	%
20- 30 Arası	42	12
31- 40 Arası	180	54
41 ve Üzeri	114	34
Toplam	336	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak sınıf yönetimi becerilerini ölçmek üzere “Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği”, bilişsel esneklik düzeyini ölçmek üzere “Bilişsel Esneklik Envanteri”, motivasyon düzeyini ölçmek üzere “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” demografik değişkenlere ilişkin bilgi toplamak üzere “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği

Baloğlu (1998) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formunda 64 madde ve 9 alt boyut mevcuttur. Güneş (2016) ise ölçeği yeniden uyarlamış ve uzman görüşüne sunmuştur. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için ise 200 kişilik bir öğretmen grubuna ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin KMO ve Barlett testleri yapılmıştır. KMO değeri .94; Bartlett testi 6098.248; df: 90 ve p= .000 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yeni formunda yedi alt boyut ve 43 madde yer almaktadır. Bu boyutlar “Liderlik ve İletişim (1-3-4-8-9-10-11-12-32), Öğrenci

Grupları (2-21-30), Planlama (5-6-7), Davranış ve Zaman Yönetimi (13-14-15-16-17-18-19-20-22-23-24-25), Öğretim Materyalleri ve Değerlendirme (26-27-41-42-43), Motivasyon ve Öğrenme Ortamı (28-31-33-34), Etkinlik Yönetimi (29-35-36-37-38-39-40)” şeklindedir (Güneş, 2016).

Ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin daha sonra doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Buna ilişkin sonuçlar tabloda belirtilmiştir ve sonuçlar değerlendirildiğinde ölçeğin kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir (Güneş, 2016).

Tablo 3. *Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri (Güneş, 2016)*

χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI
1636.358	850	1.92	0.06	0.87	0.74	0.71	0.027	0.76

Bilişsel Esneklik Envanteri.

Ölçek Dennis ve Vander Val (2010) tarafından geliştirilmiş, Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçekte toplam 20 madde bulunmaktadır. İki alt faktörü vardır. Bunlar Kontrol ve Alternatifler faktörleridir. 5’li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin güvenirlik katsayıları alternatifler faktörü için .90, kontrol faktörü için .84 ve ölçeğin bütünü içinse .90 olarak hesaplanmıştır (Sapmaz & Doğan, 2013).

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi Genç (2019) tarafından araştırması kapsamında yapılmıştır. DFA sonuçları tabloda belirtilmiştir ve bu sonuçlara göre ölçeğin kabul edilebilir olduğu görülmüştür (Genç, 2019).

Tablo 4. *Bilişsel Esneklik Envanteri DFA Sonuçları (Genç, 2019)*

χ^2	Sd	χ^2/sd	CFI	NFI	GFI	AGFI	RMSEA
407.37	163	2.92	.95	.93	.92	.90	.06

Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Ölçek Yıldız ve Taşgın (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ölçek “Okul Yönetimi”, “Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim” ile “Öğretim Süreci ve Öğrenciler” boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte toplam 28 madde yer almaktadır. 5’li likert tipi derecelendirme ölçeğidir (Yıldız & Taşgın, 2020).

Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı “Okul Yönetimi” alt boyutunda .96, “Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim” alt boyutunda .91, “Öğretim Süreci ve Öğrenciler” alt boyutunda .86, ölçeğin tümünde ise .94 olarak belirlenmiştir (Yıldız & Taşgın, 2020).

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen değerler neticesinde ölçeğin kabul edilebilir olduğu görülmüştür (Yıldız & Taşgın, 2020).

Tablo 5. Öğretmen Motivasyon Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Yıldız & Taşgın 2020)

	Referans Değer		Ölçüm	Sonuç
	İyi Uyum	Kabul Edilir Uyum		
CMIN/DF	$0 < \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	2,58	<i>İyi uyum</i>
TLI	$.95 < TLI \leq 1$	$.90 < TLI \leq .94$	.90	<i>Kabul edilir uyum</i>
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.074	<i>Kabul edilir uyum</i>
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$0.05 \leq SRMR \leq .10$	.063	<i>Kabul edilir uyum</i>
CFI	$.95 < CFI \leq 1$	$.90 < CFI \leq .94$	.91	<i>Kabul edilir uyum</i>
Sd			344	

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan formda katılımcıların çeşitli demografik bilgilerine ulaşmak amaçlanmıştır. Bu demografik bilgiler; cinsiyet ve yaştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için gerekli verilerin toplanması noktasında öncelikle ölçme araçlarını geliştiren araştırmacılara ulaşılarak ölçme araçları için kullanım izni alınmıştır.

Verilerin toplanması sürecinde belirlenen ortaokullarda görev yapan öğretmenlere Erzurum Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak ulaşılmış ve araştırma için kullanılacak ölçme araçları online ve yüz yüze olarak uygulanmıştır. Ölçme araçlarında araştırmanın hangi amaçla kullanılacağı belirtilmiş ve katılımcılardan objektif bir şekilde yanıtlamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizi SPSS 25.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analiz sürecine başlamadan önce normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Bu inceleme yapılırken basıklık ve çarpıklık katsayıları dikkate alınmıştır.

Yapılan analiz sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve korelasyon analizi Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı, sıralı puanların kullanıldığı değişkenler arasındaki ilişkinin açıklanmasında ve dağılımın normal olmadığı durumlarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020; Siegel & Castellan, 1988).

Mann Whitney U Testi, “bağımsız grup t testinin parametrik olmayan karşılığıdır” (Büyüköztürk vd., 2020, s. 187). Kruskal Wallis H Testi, “ANOVA’nın parametrik olmayan karşılığıdır” (Büyüköztürk vd., 2020, s. 203).

Araştırmanın problemi olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve bilişsel esneklikleri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesinde dağılımın normal çıkmadığı belirlenmiş ve Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın demografik değişkenlerinden olan cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetimi becerilerinin, bilişsel esnekliğin ve motivasyon düzeyinin farklılık gösterip göstermediği dağılımın normal çıkmaması neticesinde Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Yaşa göre sınıf yönetimi becerilerinin, bilişsel esnekliğin ve motivasyon düzeyinin farklılık gösterip göstermediği dağılımın normal olmaması neticesinde Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir.

Veri Toplama Araçlarının Geçerliği

Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği Geçerliği.

“Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Bunun sonucunda Ki-kare uyum indeksinin ($\chi^2 = 1636.358$, $df=850$, $\chi^2/df = 1.92$) anlamlı olduğu görülmektedir. RMSEA= .06 ve RMR= .027 değerlerinin olması gerekene benzer olduğu görülmüştür. CFI= .87 olarak bulunmuştur. Bu değer .90’ a yakın olduğu görülmektedir. Modelde GFI= .74, AGFI= .71 ve NFI= .76 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin istenilen uyum değerlerine yakın olduğu görülmektedir. Modelde ayrıca faktörler ile maddeleri arasında hesaplanan ilişki katsayılarının .54 ile .85 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde modelin kabul edilebilir olduğu görülmüştür (Güneş, 2016).”

Bilişsel Esneklik Envanteri Geçerliği.

DFA sonuçları Tablo 4’te belirtilmiştir. Bu tabloda verilen değerlere göre envanter geçerlidir.

Öğretmen Motivasyon Ölçeği Geçerliği

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış (Tablo 5) ve elde edilen değerler neticesinde ölçeğin geçerli olduğu söylenebilmektedir.

Veri Toplama Araçlarının Güvenirliği

Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği.

Ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır (Güneş, 2016).

Bilişsel Esneklik Envanteri.

Ölçeğin güvenirlik katsayıları alternatifler faktörü için .90, kontrol faktörü için .84 ve ölçeğin bütünü içinse .90 olarak hesaplanmıştır (Sapmaz & Doğan, 2013).

Öğretmen Motivasyon Ölçeği.

Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı “Okul Yönetimi” alt boyutunda .96, “Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim” alt boyutunda .91, “Öğretim Süreci ve Öğrenciler” alt boyutunda .86, ölçeğin tümünde ise .94 olarak belirlenmiştir (Yıldız & Taşkın, 2020).

Ölçeklerin bu çalışma kapsamında hesaplanan güvenirlik katsayısı sonuçları ise Tablo 6’da ifade edilmiştir.

Tablo 6. Ölçeklerin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı

Ölçekler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği	43	.960
Bilişsel Esneklik Envanteri	20	.911
Motivasyon	28	.958

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, bilişsel esneklikleri ve motivasyonları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, bilişsel esnekliklerinin ve motivasyonlarının yaş ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu bölümde ise analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7. *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri*

Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutları	Madde Sayısı	X	SS	N
Liderlik ve İletişim	9	4.45	.434	336
Öğrenci Grupları	3	4.00	.696	
Planlama	3	3.91	.612	
Davranış ve Zaman Yönetimi	12	4.34	.432	
Öğretim Materyalleri ve Değerlendirme	5	4.38	.479	
Motivasyon ve Öğrenme Ortamı	4	4.22	.538	
Etkinlik Yönetimi	7	4.28	.496	
Sınıf Yönetimi Becerilesini Değerlendirme Ölçeği	43	4.30	.415	

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği toplam ortalama puanları 4.30 bulunurken; Liderlik ve İletişim alt boyutu toplam puanı 4.45, Öğrenci Grupları alt boyutu toplam puanı 4.00, Planlama alt boyutu toplam puanı 3.91, Davranış ve Zaman Yönetimi alt boyutu toplam ortalama puanı 4.34, Öğretim Materyalleri ve Değerlendirme alt boyutu toplam ortalama puanı 4.38, Motivasyon ve Öğrenme Ortamı alt boyutu toplam ortalama puanı 4.28 ve Etkinlik Yönetimi alt boyutu toplam ortalama puanı 4.28 olarak bulunmuştur.

Aynı zamanda Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeğine ait standart sapma değerinin ölçeğin geneli için .434; Liderlik ve İletişim alt boyutunda .434, Öğrenci Grupları alt boyutunda .696, Planlama alt boyutunda .612, Davranış ve Zaman Yönetimi alt boyutunda .432, Öğretim Materyalleri ve Değerlendirme alt boyutunda .479, Motivasyon ve Öğrenme Ortamı alt boyutunda .538 ve Etkinlik Yönetimi alt boyutunda .496 olarak bulunmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n (336)	Sıra Ort	Sıra Top	U	Z	P
Liderlik ve İletişim	Kadın	199	175.81	34986.0	12177.0	-1.670	.095
	Erkek	137	157.88	21630.0			
Öğrenci Grupları	Kadın	199	170.29	33887.0	13276.0	-.412	.680
	Erkek	137	165.91	22729.0			
Planlama	Kadın	199	165.83	33000.5	13100.5	-.616	.538
	Erkek	137	172.38	23615.5			
Davranış ve Zaman Yönetimi	Kadın	199	174.88	34800.5	12362.5	-1.454	.146
	Erkek	137	159.24	21815.5			
Öğretim Materyalleri ve Değerlendirme	Kadın	199	172.93	34414.0	12749.5	-1.025	.306
	Erkek	137	162.06	22202.0			
Motivasyon ve Öğrenme Ortamı	Kadın	199	172.08	34243.0	12920.0	-.823	.411
	Erkek	137	163.31	22373.0			
Etkinlik Yönetimi	Kadın	199	167.34	33301.0	13401.0	-.265	.791
	Erkek	137	170.18	23315.0			
TOPLAM Sınıf Yönetimi Becerileri	Kadın	199	172.62	34350.5	12812.5	-.936	.349
	Erkek	137	162.52	22265.5			

Tablo 8 incelendiğinde Mann Whitney U testi sonuçlarına göre kadınların sınıf yönetimi becerisi puanlarının sıra ortalamaları ölçeğin genelinde (172.62) ile erkeklerin sınıf yönetimi becerisi puanlarının sıra ortalamaları ölçeğin genelinde (162.52) olduğu ve anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir [(U= 12812.5), $p>.05$]. Ölçeğin alt boyutlarında ise durum şu şekildedir: Liderlik ve İletişim maddelerine verilen cevapların sıra ortalamaları kadınlar için (175.81), erkekler için ise (157.88) şeklindedir ve anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır [(U= 12177), $p>.05$]. Öğrenci Grupları alt boyutu maddelerine verilen cevapların sıra ortalamaları kadınlar için (170.29), erkekler için ise (165.91) şeklindedir ve anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır [(U= 13276), $p>.05$]. Planlama alt boyutu maddelerine verilen cevapların sıra ortalamaları kadınlar için (165.83), erkekler için ise (172.38) şeklindedir ve anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır [(U= 13100.5), $p>.05$]. Davranış ve Zaman Yönetimi alt boyutu maddelerine verilen cevapların sıra ortalamaları kadınlar için (174.88), erkekler için ise (159.24) şeklindedir ve anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır [(U= 12362.5), $p>.05$]. Öğretim Materyalleri ve Değerlendirme alt boyutu maddelerine verilen cevapların sıra ortalamaları kadınlar için (172.08), erkekler için ise (162.06) şeklindedir ve anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır [(U= 12749.5), $p>.05$]. Motivasyon ve Öğrenme Ortamı alt boyutu

maddelerine verilen cevapların sıra ortalamaları kadınlar için (172.08), erkekler için ise (163.31) şeklindedir ve anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır [(U= 12920), $p>.05$]. Etkinlik Yönetimi alt boyutu maddelerine verilen cevapların sıra ortalamaları kadınlar için (167.34), erkekler için ise (170.18) şeklindedir ve anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır [(U= 13401), $p>.05$]. Ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında cinsiyete göre sınıf yönetimi becerilerinin herhangi bir farklılık oluşturmadığı gözlenmektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yaş Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	n (336)	Sıra Ort	Sd	χ^2	P	Anlamlı fark
Liderlik ve İletişim	1. 20-30 arası	42	137.77				
	2. 31-40 arası	180	181.08	2	8.18	.017	2>1
	3. 41 ve üzeri	114	159.96				
Öğrenci Grupları	1. 20-30 arası	42	159.96				
	2. 31-40 arası	180	172.16	2	.683	.711	
	3. 41 ve üzeri	114	165.86				
Planlama	1. 20-30 arası	42	145.35				
	2. 31-40 arası	180	171.39	2	2.819	.244	
	3. 41 ve üzeri	114	172.47				
Davranış ve Zaman Yönetimi	1. 20-30 arası	42	133.21				
	2. 31-40 arası	180	180.48	2	8.745	.013	2>1
	3. 41 ve üzeri	114	162.58				
Öğretim Materyalleri ve Değerlendirme	1. 20-30 arası	42	135.64				
	2. 31-40 arası	180	181.94	2	9.548	.008	2>1
	3. 41 ve üzeri	114	159.39				
Motivasyon ve Öğrenme Ortamı	1. 20-30 arası	42	138.12				
	2. 31-40 arası	180	178.87	2	6.639	.036	2>1
	3. 41 ve üzeri	114	163.32				
Etkinlik Yönetimi	1. 20-30 arası	42	123.36				
	2. 31-40 arası	180	177.49	2	10.821	.004	3>1 2>1
	3. 41 ve üzeri	114	170.93				
TOPLAM Sınıf Yönetimi Becerileri	1. 20-30 arası	42	133.15				
	2. 31-40 arası	180	179.54	2	8.126	.017	2>1
	3. 41 ve üzeri	114	164.08				

Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığını test etmek adına Kruskal Wallis testi yapılmış ve ölçeğin geneli ile bazı alt boyutlarda farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Liderlik ve İletişim alt boyutunda 31-40 yaş arası grup ile 20-30 yaş arası grup arasında, 31-40 yaş grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($X^2_{(3)}=8.18$, $p<.05$). 31-40 yaş arası grubun 20-30 yaş arası gruba kıyasla Liderlik ve İletişim boyutunda daha başarılı olduğu yorumu yapılabilir. Öğrenci grupları alt boyutunda herhangi bir farklılık olmadığı görülmektedir ($X^2_{(3)}=.683$, $p>.05$). Planlama alt boyutunda da herhangi bir farklılık yoktur ($X^2_{(3)}=2.819$, $p>.05$). Davranış ve Zaman Yönetimi alt boyutunda 31-40 yaş arası grup ile 20- 30 yaş arası grup arasında, 31-40 yaş grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($X^2_{(3)}=8.745$, $p<.05$). 31-40 yaş arası grubun 20-30 yaş arası gruba kıyasla Davranış ve Zaman Yönetimi boyutunda daha başarılı olduğu yorumu yapılabilir. Öğretim Materyalleri ve Değerlendirme alt boyutunda 31-40 yaş arası grup ile 20-30 yaş arası grup arasında, 31-40 yaş grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($X^2_{(3)}=9.548$, $p<.05$). 31-40 yaş arası grubun 20-30 yaş arası gruba kıyasla Öğretim Materyalleri ve Değerlendirme boyutunda daha başarılı olduğu yorumu yapılabilir. Motivasyon ve Öğrenme Ortamı alt boyutunda 31-40 yaş arası grup ile 20-30 yaş arası grup arasında, 31-40 yaş grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($X^2_{(3)}=6.639$, $p<.05$). 31-40 yaş arası grubun 20-30 yaş arası gruba kıyasla Motivasyon ve Öğrenme Ortamı boyutunda daha başarılı olduğu yorumu yapılabilir. Etkinlik Yönetimi alt boyutunda 31-40 yaş arası grup ile 20- 30 yaş arası grup arasında, 31-40 yaş grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($X^2_{(3)}=10.821$, $p<.05$). 31-40 yaş arası grubun 20-30 yaş arası gruba kıyasla Etkinlik Yönetimi boyutunda daha başarılı olduğu yorumu yapılabilir. Aynı zamanda Etkinlik Yönetimi alt boyutunda 41 ve üzeri grup ile 20- 30 arası yaş grubu arasında 41 ve üzeri yaş grubunun lehine farklılaşma olduğu görülmektedir ($X^2_{(3)}=10.821$, $p<.05$). 41 yaş ve üzeri grubun 20-30 yaş arası gruba kıyasla Etkinlik Yönetimi boyutunda daha başarılı olduğu yorumu yapılabilir. Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme ölçeğinin genelinde ise 31-40 yaş arası grup ile 20- 30 yaş grubu arasında, 31-40 yaş grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($X^2_{(3)}=8.126$, $p<.05$). Buradan hareketle 31-40 yaş arası öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Envanteri ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ortalama Skoru ve Standart Sapma Değerleri

Bilişsel Esneklik Envanteri ve Alt Boyutları	Madde Sayısı	X	SS	N
Kontrol	7	3.71	.804	
Alternatifler	13	4.28	.490	336
Bilişsel Esneklik Envanteri	20	4.08	.513	

Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Envanteri toplam ortalama puanları 4.08 bulunurken; Kontrol alt boyutu toplam puanı 3.71, Alternatifler alt boyutu toplam puanı 428 olarak bulunmuştur.

Aynı zamanda Bilişsel Esneklik Envanterine ait standart sapma değerinin ölçeğin geneli için .513; Kontrol alt boyutunda .804, Alternatifler alt boyutunda .490 olarak bulunmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n (336)	Sıra Ort	Sıra Top	U	Z	P
Kontrol	Kadın	199	174.86	34797.0	12336.0	-1.449	.147
	Erkek	137	159.26	21819.0			
Alternatifler	Kadın	199	172.97	34420.5	12747.5	-1.020	.308
	Erkek	137	162.01	22195.5			
TOPLAM Bilişsel Esneklik	Kadın	199	176.72	35166.5	11996.5	-1.870	.062
	Erkek	137	156.57	21449.5			

Tablo 11. incelendiğinde Mann Whitney U testi sonuçlarına göre kadınların bilişsel esneklik puanlarının sıra ortalamaları ölçeğin genelinde (176.72) ile erkeklerin sınıf yönetimi becerisi puanlarının sıra ortalamaları ölçeğin genelinde (156.57) olduğu ve anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir [(U= 11996.5), $p>.05$]. Ölçeğin alt boyutlarında ise durum şu şekildedir: Kontrol alt boyutu maddelerine verilen cevapların sıra ortalamaları kadınlar için (174.86), erkekler için ise (159.26) şeklindedir ve anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır [(U= 12336.0, $p>.05$]. Alternatifler alt boyutu maddelerine verilen cevapların sıra ortalamaları kadınlar için (172.97), erkekler için ise (162.01) şeklindedir ve anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır [(U= 12747.5), $p>.05$].

Tablo 12. Öğretmenlerin Bilişsel Esnekliklerinin Yaş Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	n (336)	Sıra Ort	Sd	χ^2	P	Anlamlı fark
Kontrol	1. 20-30 arası	42	140.86	2	5.249	.072	
	2. 31-40 arası	180	177.67				
	3. 41 ve üzeri	114	164.20				
Alternatifler	1. 20-30 arası	42	139.8	2	5.422	.066	
	2. 31-40 arası	180	177.52				
	3. 41 ve üzeri	114	164.84				
TOPLAM Bilişsel Esneklik	1. 20-30 arası	42	136.27	2	7.516	.023	2>1
	2. 31-40 arası	180	179.83				
	3. 41 ve üzeri	114	162.49				

Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek adına Kruskal Wallis testi yapılmış ve ölçeğin genelinde 31-40 yaş arası grup ile 20-30 yaş grubu arasında 31-40 yaş arası grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($X^2_{(3)}=7.516$, $p<.05$). 31-40 yaş arası grubun 20-30 yaş arası gruba kıyasla bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir. Kontrol alt boyutunda herhangi bir farklılık olmadığı görülmektedir ($X^2_{(3)}=5.249$, $p>.05$). Alternatifler alt boyutunda da herhangi bir farklılık yoktur ($X^2_{(3)}=5.422$, $p>.05$).

Tablo 13. Öğretmenlerin Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ortalama Skoru ve Standart Sapma Değerleri

Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutları	Madde Sayısı	X	SS	N
Okul Yönetimi	11	42.91	5.552	336
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	10	47.58	7.586	
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	7	31.76	3.233	
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	28	122.25	14.197	

Öğretmenlerin Öğretmen Motivasyon Ölçeği toplam ortalama puanları 122.25 olarak bulunurken; Okul Yönetimi alt boyutu toplam puanı 42.91, Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim alt boyutu toplam puanı 47.58, Öğretim Süreci ve Öğrenciler alt boyutu toplam puanı 31.76 olarak gözlenmektedir.

Aynı zamanda Bilişsel Esneklik Envanterine ait standart sapma değerinin ölçeğin geneli için 14.197; Okul Yönetimi alt boyutunda 5.552, Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim alt boyutunda 7.586, Öğretim Süreci ve Öğrenciler alt boyutunda 3.233 olduğu görülmektedir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n (336)	Sıra Ort	Sıra Top	U	Z	P
Okul Yönetimi	Kadın	199	172.89	34405.0	12578.0	-1.002	.317
	Erkek	137	162.12	22211.0			
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	Kadın	199	170.66	33961.0	13202.0	-.497	.619
	Erkek	137	165.36	22655.0			
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	Kadın	199	177.33	35288.0	11875.0	-2.039	.041
	Erkek	137	155.68	21328.0			
TOPLAM Öğretmen Motivasyonu	Kadın	199	172.03	34234.0	12929.0	-.804	.422
	Erkek	137	163.37	22382.0			

Tablo 14 incelendiğinde Mann Whitney U testi sonuçlarına göre kadınların motivasyon düzeyi puanlarının sıra ortalamaları ölçeğin genelinde (172.03) ile erkeklerin motivasyon düzeyi puanlarının sıra ortalamaları ölçeğin genelinde (163.37) olduğu ve anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir [(U= 12929.0, $p>.05$]. Ölçeğin alt boyutlarında ise durum şu şekildedir: Okul Yönetimi maddelerine verilen cevapların sıra ortalamaları kadınlar için (172.89), erkekler için ise (162.12) şeklindedir ve anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır [(U= 12578.0), $p>.05$]. Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim alt boyutu maddelerine verilen cevapların sıra ortalamaları kadınlar için (170.66), erkekler için ise (165.36) şeklindedir ve anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır [(U= 13276, $p>.05$]. Öğretim Süreci ve Öğrenciler alt boyutunda maddelere verilen cevapların sıra ortalamaları kadınlar için (177.33), erkekler için ise (155.68) olarak hesaplanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [(U= 11875), $p<.05$]. Bu farklılığında sıra ortalamaları karşılaştırıldığında kadınların lehine olduğu görülmektedir. Kadınların öğretim süreci ve öğrenciler boyutunda erkeklerden daha başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Yaş Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	n (336)	Sıra Ort	sd	χ^2	P
Okul Yönetimi	1. 20-30 arası	42	153.85	2	5.520	.063
	2.31-40 arası	180	180.04			
	3. 41 ve üzeri	114	155.68			
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	1. 20-30 arası	42	143.11	2	3.593	.166
	2.31-40 arası	180	174.27			
	3. 41 ve üzeri	114	168.74			
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	1. 20-30 arası	42	153.85	2	1.418	.492
	2.31-40 arası	180	172.98			
	3. 41 ve üzeri	114	166.82			
TOPLAM Öğretmen Motivasyonu	1. 20-30 arası	42	147.20	2	3.911	.142
	2.31-40 arası	180	177.24			
	3. 41 ve üzeri	114	162.55			

Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek adına Kruskal Wallis testi yapılmış ve ölçeğin geneli ile alt boyutlarda farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin genelinde herhangi bir farklılık olmadığı görülmektedir ($X^2_{(3)} = 3.911$, $p>.05$). Okul Yönetimi alt boyutunda herhangi bir farklılık yoktur ($X^2_{(3)} = 5.520$, $p>.05$). Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim alt boyutunda

herhangi bir farklılık yoktur ($X^2_{(3)}=3.593$, $p>.05$). Öğretim Süreci ve Öğrenciler alt boyutunda da herhangi bir farklılık yoktur ($X^2_{(3)}=1.418$, $p>.05$).

Tablo 16. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerini Değerlendirme Ölçeği Puanları ile Bilişsel Esneklikleri ve Motivasyonları Arasındaki İlişki ile İlgili Spearman Brown Korelasyon Analizi Değerleri

		Sınıf Yönetimi Becerileri	Bilişsel Esneklik	Öğretmen Motivasyonu
Sınıf Yönetimi Becerileri	r	1.000**	.607**	.709**
	p	.000	.000	.000
Bilişsel Esneklik	r	.607**	1.000**	.505**
	p	.000	.000	.000
Öğretmen Motivasyonu	r	.709**	.505**	1.000**
	p	.000	.000	.000

(**) $p<0.001$

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi için Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda iki değişken arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür [$r=.607$, $n=336$, $p<.01$].

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi için Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda iki değişken arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür [$r=.709$, $n=336$, $p<.01$].

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete göre herhangi bir farklılaşma göstermediği görülmüştür. Bununla birlikte kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ortalamalarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alanyazın incelemesinde sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığına dair bu araştırma ile uyumlu çalışmalar bulunmuştur (Baş, 2019; Canöz vd., 2019; Okçu & Erçapan, 2013; Özçelik, 2019; Özdemir, 2020; Sarı & Bayrakçı, 2018; Yıldırım, 2021).

Alanyazında kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı olarak farklılaştığı çalışmalar da mevcuttur (Aküzüm & Gültekin, 2017; Sadık & Akbulut, 2019; Yüksel, 2013). Yüksel (2013), Yalçınkaya ve Tonbul (2002) ve Sığırtmaç (2015) kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kayan ve Kozikoğlu (2017), yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin ilgi çekme, ilginin devamını sağlama ve sınıf yönetiminde problem çözme davranışlarını daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Güneş (2021), öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete göre herhangi bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada da öğretmenlerin cinsiyete göre sınıf yönetimi becerilerinin herhangi bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Durmaz, 2020).

Sınıf yönetim becerilerinin cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermemesinin nedenlerinden biri olarak, toplumda meydana gelen değişimlerden ötürü toplumun cinsiyet rollerine yüklediği anlamın da değişmiş olması söylenebilir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin 31-40 yaş arasında 20-30 yaş arası gruba kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda sınıf yönetimi becerilerinin Liderlik ve İletişim, Davranış ve Zaman Yönetimi, Öğretim Materyalleri

ve Değerlendirme, Motivasyon ve Öğrenme Ortamı ile Etkinlik Yönetimi boyutlarında da 31-40 yaş arası grubun 20-30 yaş arası gruba göre daha yüksek sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Alanyazın incelemesinde sınıf yönetimi becerilerinin yaşa göre farklılık gösterdiği çalışmalar mevcuttur (Bay, 2020; Dinçer & Akgün, 2015; Zembat & Küsmüş, 2020). Bozbaş (2015), öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında 31-35 yaş arası öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin diğer gruplara göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Erol (2006) ise yaptığı araştırmada 40-49 yaş arası grubun sınıf yönetimi becerilerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Alanyazın incelemesinde sınıf yönetimi becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığı çalışmalar bulunmaktadır (Akkaş-Ergün, 2021; Özçelik, 2019; Sarı & Bayrakçı, 2018). Durmaz (2020), yaptığı çalışmasında sınıf yönetimi becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmış ve genç ve yaşlı öğretmenlerin birbirine sunduğu destekleri bunun nedeni olarak ileri sürmüştür.

Bu araştırmada 31-40 yaş arası gruba 20-30 yaş arası grup arasındaki farklılığın nedeni olarak 31-40 yaş grubu öğretmenlerin 20-30 yaş arası gruba kıyasla sınıf yönetim becerileri alanında daha fazla deneyime sahip olmaları gösterilebilir.

Öğretmenlerin Bilişsel Esnekliklerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin bilişsel esnekliklerinin cinsiyete göre herhangi bir farklılaşma göstermediği görülmüştür. İlgili alanyazın incelemesinde bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu çalışmalar bulunmaktadır (Başpınar, 2019; Bertiz, 2018; Buyruk Genç & Yüksel Şahin, 2020; Camcı- Erdoğan, 2018; Çelikkaleli, 2014; Çetin, 2020; Dağgeçen - Başsu, 2016; Demir, 2022; Diril, 2011; Doğan - Laçın, 2015; Güngör, 2019; Öz, 2012). Bireylerde var olan şemalardan etkilenen bilişsel esnekliğin cinsiyet faktöründen etkilenmemesi beklenen bir durumdur (Çetin, 2020).

Alanyazın incelemesinde bilişsel esnekliğin cinsiyete göre farklılaştığı çalışmalar mevcuttur (Bilgiç, 2015; Bilgin, 2017; Esen Aygün, 2018; Gürpınar, 2021; Güvenç, 2019; Kardeş, 2016; Kömür, 2018). Öğretmen adaylarının dahil olduğu çalışmada erkeklerin zor olayları daha başa çıkılabilir algıladıkları ve bilişsel esnekliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Parlaktaş, 2018). Geyik - Koç (2020), bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılık ile stresle başa çıkma arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında erkeklerin bilişsel esneklik düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bilişsel esneklik değişkeninin cinsiyete göre farklılaşmaması beklenen sonuçlardan biridir. Ancak ilgili alanyazın incelemesinde bunun aksini gösteren çalışmalar da mevcut olduğundan bu değişken de araştırmaya dahil edilmiştir. Bilişsel esneklik değişkeninin beynin yürütücü işlevlerinden biri olmasından ötürü cinsiyet değişkenine göre farklılaşmayacağı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin Bilişsel Esnekliklerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin bilişsel esnekliklerinin 31-40 yaş arasında 20-30 yaş arasına göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. 31-40 yaş arası grubun bilişsel esnekliklerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Alanyazında bilişsel esnekliğin yaşa bağlı olarak farklılaştığı araştırmalar mevcuttur (Geyik-Koç, 2020; Kaptanbaş - Gürbüz, 2017; Üzümcü & Müezzın, 2018). Üzümcü & Müezzın (2018) yaptıkları çalışmada bilişsel esnekliğin kontrol alt boyutunun yaşa göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bireylerin yaşlarının ilerlemesiyle deneyimledikleri sorun durumlar da artmaktadır (Dağgeçen - Başsu, 2016). Bundan ötürü 31-40 yaş arası grubun 20-30 yaş arası gruba kıyasla bilişsel esnekliklerinin yüksek olması beklenen bir durumdur. Kaptanbaş - Gürbüz (2017) yaptığı çalışmada 31-35 yaş grubu öğretmen adaylarının 20-30 yaş arası öğretmen adaylarından daha yüksek bilişsel esnekliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Genel olarak yaşın artmasıyla bilişsel esnekliğin artacağı da düşünülebilir fakat alanyazında bunu desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Bunun nedeni olarak ise örneklem seçimi gösterilmektedir (Dağgeçen - Başsu, 2016; Bertiz, 2018; Güler, 2015; Orhan, 2020).

Öğretmenlerin Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin motivasyonlarının cinsiyete bağlı olarak ölçeğin genelinde herhangi bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak ölçeğin “Öğretim Süreci ve Öğrenciler” alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında cinsiyete bağlı olarak öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin farklılaşmadığına dair çalışmalar mevcuttur (Ahraz, 2021; Asarkaya, 2019; Çelik, 2019; Çetindere, 2019; Eser - Çakır, 2019; Gök, 2020; İlter, 2019; İren, 2015; Nokay, 2019; Sarı vd., 2018; Selvitopu & Taş, 2018; Urhan, 2018;). Kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin farklılık göstermemesinin nedenlerinden biri olarak okullarda motivasyona etki eden etkenlerin hem kadın hem erkek öğretmenler için aynı olması ifade edilebilir (Ahraz, 2021; Sarı vd., 2018).

Alanyazın incelemesi sonucunda cinsiyete bağılı olarak motivasyon düzeylerinin farklılaştığı çalışmalar da bulunmuştur (Doğan, 2014; Gürlar, 2020; Karayığıt, 2019; Ergin & Karataş, 2018; Satan, 2021; Taşdemir, 2019). Ateş & Buluç (2018), öğretmenlerde örgütsel bağılılığı ve motivasyonu demografik değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında içsel ve dışsal motivasyonun kadınlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bazı çalışmalarda kadın öğretmenlerin içsel motivasyonlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu fakat dışsal motivasyonda herhangi bir farklılaşma görülmediği sonucuna ulaşılmıştır (Aksakal Türkoğlu, 2020; Dağ, 2021).

Öğretmenlerin genel motivasyon düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermezken, öğretim süreci ve öğrenciler boyutunda anlamlı bir farklılık göstermesinin nedenlerinden biri olarak kadın öğretmenlerin öğrencilerle daha rahat iletişim kurmasıyla birlikte iletişim etkinliğinin artması gösterilebilir.

Öğretmenlerin Motivasyonlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin motivasyonlarının yaşa bağılı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Alanyazında bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Bingöl, 2021; Dağ, 2021; Dünder vd., 2007; İren, 2015; Özerter, 2018). Öğretmenlerin hangi yaş grubunda olduğuna bağılı olarak motivasyon düzeylerinin değişmemesi, öğretmenlerin hemen hemen bütün yaşlarda benzer algılara sahip olmasıyla ilgili olabilir (Dağ, 2021). Avcı (2019), yaptığı çalışmasında motivasyonun yaşa bağılı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmış ve öğretmenlerin motivasyonunun istekli olmayla ilgili olduğunu, bunun ise yaşa bağılı olarak değişmeyen bir durum olduğu gerekçesini ileri sürmüştür.

Alanyazında öğretmenlerin motivasyonlarının yaşa bağılı olarak farklılaştığını belirten çalışmalar da mevcuttur (İhtiyaroğlu, 2017; Selvitopu & Taş, 2018; Semerci, 2015).

Yıldız (2021), yaptığı araştırmada 21-29 yaş grubu öğretmenlerin 30-35 yaş arası öğretmenlere göre daha fazla içsel motivasyona sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Urhan (2018)'de yaptığı çalışmasında 21-30 yaş aralığı ile 41-50 yaş arası grubun motivasyonlarının farklılaştığı ve 21-30 yaş arası grubun daha yüksek motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenleri motive eden etmenler yaşa bağılı olarak değişmemektedir. Öğretmenlerin motivasyonlarının artması yaştan ziyade onları motive eden etmenlere göre değişmektedir. Öğretmenlerin yaş grubundan bağımsız olacak şekilde motivasyonlarını arttıracak araçlar kullanıldığı durumda motivasyonlarının farklılık göstermesi beklenmektedir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri, Bilişsel Esneklikleri ve Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Araştırılmasına Dair Sonuçlar

Araştırmanın ana amacı öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, bilişsel esneklikleri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır.

Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmalar sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel esneklikleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yapılan alanyazın incelemesinde, yalnızca bir çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin araştırıldığı görülmüştür. Ak (2022), fen bilgisi öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi araştırmış ve araştırma sonucunda bilişsel esnekliğin alternatifler alt boyutu ile sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişkinin olduğu ancak kontrol alt boyutu ile sınıf yönetimi becerileri arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma sonucunda Ak (2022)'ın yaptığı çalışmadan farklı bir sonuç çıkmasının nedenlerinden biri olarak, örneklem grubunun Ak (2022)'ın yaptığı çalışmada sadece fen bilgisi öğretmenlerinden oluşması, bu çalışmada ise farklı branşlarda yer alan öğretmenlerden oluşması olabilir. Alanyazında konu ile ilgili farklı bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak bilişsel esnekliğin farklı değişkenlerle incelendiği araştırmalar mevcuttur. Örneğin Üzümcü & Müezziz (2018), bilişsel esneklik ile mesleki doyum arasındaki ilişkiyi araştırmış ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Esen Aygün vd. (2019), öğretmen adaylarının aldıkları öğretmenlik uygulaması eğitiminin bilişsel esnekliğe etkisine dair nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma sonucunda alınan eğitimin bilişsel esnekliğe dair kapasitenin gelişmesi adına faydası olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Polatoğlu (2018) ise öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ile empati düzeyleri arasında bir ilişkinin olduğunu gösteren bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Eğitim ve öğretimin en verimli şekilde gerçekleştirilmesi öğretmenlerin sınıflarda meydana gelen ve gelebilecek her türlü probleme hazır olması ile mümkün olabilir (Gangal, 2020). Bilişsel esnekliğe sahip bireyler ise ani bir şekilde ortaya çıkan durumlar karşısında farklı çözüm yolları görmekte ve seçenekler üretebilmektedir. Bundan ötürü verimli bir şekilde eğitim ve öğretimin gerçekleştirilebilmesi için sınıf yönetimini sağlamak isteyen bir öğretmenin ani bir şekilde karşılaşılan problem durumlarla baş etmesi ve çözüm üretmesi gerekir. Kısaca öğretmenin bilişsel esnekliğe sahip olması, sınıf yönetimini sağlayabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Araştırmanın bir diğer amacı ise öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf

yönetimi becerileri ile motivasyonları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelemesinde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmaların olduğu görülmüştür (Kendirci, 2019; Özgün, 2008; Semerci, 2015). Canöz vd. (2019), öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmaları sonucunda yetkeci, otoriter ve serbest sınıf yönetim stilleri ile motivasyon düzeyi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmayı destekler nitelikte başka çalışmalar da mevcuttur. Örneğin okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlikleri ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bunun sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki motivasyonları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Semerci, 2015). Bir başka araştırmada ise Kendirci (2019) ilköğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmış ve orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazın incelenmesinde bu çalışmaların aksini gösteren bir sonuca rastlanmamıştır. Bu araştırmanın örneklem grubunu ortaokulda görev yapan öğretmenlerin oluşturması, çalışmayı alanyazında yapılan çalışmalardan farklı kılmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile motivasyonları arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna binaen öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması, onların sınıf yönetimi becerilerinin de artmasını sağlamaktadır yorumu yapılabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olması, onların motivasyonlarını da arttırmaktadır. Bunun nedeni olarak da motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin işlerini severek ve kendilerini sınıflarına ait hissederek yapacak olmaları gösterilebilir. Söz konusu bu durum da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini olumlu yönde etkileyecektir. Bununla birlikte sınıf yönetimi becerisi yüksek olan öğretmenler mesleklerinden doyum elde edecek ve işlerini daha severek, özverili bir şekilde yani yüksek motivasyonla yerine getireceklerdir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına bağlı olarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel esneklikleri arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç göz önüne alınarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini arttırmak için bilişsel esneklik kapasitelerini geliştirecek çalışmalar yapılabilir.

- Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerini arttırmak adına çeşitli problem durumların olduğu veya farklı sorunların gündem oluşturduğu çalıştaylar düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişki olduğu bulunduğu, kaliteli bir eğitim öğretim için öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltecek çeşitli çalışmalar yapılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmanın örneklemini ortaokul öğretmenleri oluşturmuştur. Farklı örneklem gruplarında aynı konu araştırılabilir.
- Bu araştırma nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Aynı konu nitel yöntemle araştırılabilir.
- Farklı demografik değişkenler de dahil edilerek aynı konu üzerinde daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma Erzurum ilinde yapılmıştır. Daha geniş örneklem grubu seçilerek daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abós, Á., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N., & García-González, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable-and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74, 21-34.
- Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of educational studies*, 4(3), 367-381.
- Adıgüzel, A., & Culha, A. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğrencilerin okula ilişkin tutumlarına etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 42-52.
- Agbaria, Q. (2021). Classroom Management Skills among Kindergarten Teachers as related to Emotional Intelligence and Self-Efficacy. *International Journal of Instruction*, 14(1), 1019-1034. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14160a>
- Ahraz, H. (2021). *Öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi* (Tez No. 693753) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Sahabattin Zaim Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ak, E. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve sınıf yönetimi becerilerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 710162) [Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi- Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akçadağ, T. (2006). Sorun davranışların yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi içinde* (2. baskı, ss. 277-306). Anı Yayıncılık.
- Akın, U., & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 351-370.
- Akkaş Ergün, T. (2021). *Öğretmenlerin empati yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Hendek örneği)* (Tez No. 681549) [Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi- Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aksakal Türkoğlu, N. (2020). *Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme durumları ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişki* (Tez No. 711246) [Yüksek Lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi- Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aksel, N., & Elma, C. (2018). Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268.
- Aküzüm, C., & Gültekin, S. Ö. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6(12), 88-107.
- Akyüz, B. (2020). *Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 641815) [Yüksek Lisans tezi, İzmir Demokrasi Üniversitesi- İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Alexander, J. K., Hillier, A., Smith, R. M., Tivarus, M. E., & Beversdorf, D. Q. (2007). Beta-adrenergic modulation of cognitive flexibility during stress. *Journal of cognitive neuroscience*, 19(3), 468-478.
- Algan, H. (2021). *Öğretmenlerin iletişim becerileri ile iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Eyüp Sultan İlçesi örneği* (Tez No.667717) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alper, A., & Deryakulu, D. (2008). WEB ortamı problemlere dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(48), 49-63.
- Arslan, Ç. (2018). *İş aile çatışması ile tükenmişlik arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin düzenleyici rolü: Telekomünikasyon sektöründe bir araştırma* (Tez No. 525504) [Yüksek Lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, M.C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisi* (Tez No. 320026) [Yüksek Lisans tezi, İzmir Demokrasi Üniversitesi- İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Asarkaya, G. (2019). *Öğretim elemanlarının stresle baş etme stratejileri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişki* (Tez No. 582916) [Yüksek Lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi- Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Aslantürk, R. (2014). *Çalışanlarda motivasyon ve motivasyonu etkileyen faktörler (Denizli Ağız ve Diş Sağlığı Merkezi örneği)* (Tez No. 383993) [Yüksek Lisans tezi, Beykent Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ataman, A. (2006). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (8. Baskı, ss. 289-310). Nobel.
- Ateş, Ö. T., & Buluç, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinde motivasyon ve örgütsel bağlılığın demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 1-30. Doi: 10.21764/maeuefd.420320
- Atmaca, A. (2019). *Fransızca öğretmen adaylarının mesleki motivasyonunu etkileyen faktörler* (Tez No. 595006) [Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Avcı, O. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinde öğretme motivasyonu ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 609494) [Yüksek Lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi- Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Alya Yayınları.
- Aydın, A. (2007). *Sınıf yönetimi* (8. baskı). Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Aydın, T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 598398) [Yüksek Lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi- Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydınoy- Satan, A. (2014). Dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyine olan etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(7), 56-74.

- Aytekin, H. (2006). Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında ideal öğretmen modeli. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (8. baskı, ss. 93-104). Nobel.
- Babadjanova, N. (2020). Effective Classroom Management Techniques For Curriculum Of 21st Century. *Science and Education Scientific Journal*, 1(7), 281- 285.
- Baloğlu, N. (1998, Eylül). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki planlama yeterlilikleri hakkında ilköğretim müfettişlerinin görüşleri. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Konya.
- Barutçugil, İ. (2002). *Organizasyonlarda duyuların yönetimi* (1. baskı). Kariyer Yayıncılık, İletişim.
- Bassett-Jones, N., & Lloyd, G. C. (2005). Does Herzberg's motivation theory have staying power?. *Journal of management development*.
- Baş, K. (2019). The relationship between classroom management skills and self-confidence of social studies teachers. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(4), 62-68.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Milli Eğitim Basımevi.
- Başpınar, Z. (2009). *Üstbilişsel ve bilişsel esneklik becerilerinin öğretmenlik mesleki yeterliklerini yordama gücü* (Tez No. 555327) [Yüksek Lisans tezi, Anadolu Üniversitesi- Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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.
- Bertiz, Y. (2018). *Farklı bilişsel esneklik düzeyine sahip öğrencilerin uzaktan eğitime karşı motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 532709) [Yüksek Lisans tezi, İzmir Demokrasi Üniversitesi- İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bilgiç, R. (2015). *Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 398245) [Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi- Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-147.
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 945-954.
- Bingöl, Y.H. (2021). *Eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına etkisi* (Tez No. 691073) [Yüksek Lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozan, S., & Ekinci, A. (2020). Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 137-153.
- Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri inançları ve sınıf yönetim beceri algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 407057) [Yüksek Lisans tezi, Aydın Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkur, B., Kıran, B., & Alıcı, D. (2020). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının yordayıcıları olarak Suriyelilere yönelik toplumsal uzaklık ve bilişsel esneklik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 382-393, <https://doi.org/10.17860/mersinefd.684692>

- Buyruk-Genç, A., & Yüksel-Şahin, F. (2020). Psikolojik danışmanların bilişsel esnekliklerinin etkili psikolojik danışman niteliklerine, psikolojik danışmanların öz yetkinliğine ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(2), 794-825. <https://doi.org/10.14812/cufej.742070>.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik* (24. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Pegem Akademi.
- Camcı- Erdoğan, S. (2018). Üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 78-96, doi:10.18026/cbayarsos.465710
- Can, E., & Arslan, B. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 195-219.
- Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International encyclopedia of ergonomics and human factors*, 1, 297-301.
- Canas, J., Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501.
- Canöz, T., Ünlü, İ., & Uzunkol, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stillerinin incelenmesi. *Temel Eğitim*, 1(2), 40-56.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplin* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişki* (Tez No. 498202) [Yüksek Lisans tezi, Düzce Üniversitesi- Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, çev. ed.). Mentis Yayıncılık. (Orijinal eser 2005 yılında basılmıştır.)
- Çalık, T. (2006). Sınıf yönetimi ve özellikleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (8. Baskı, ss. 1-11). Nobel.
- Çalık, T. (2012). Sınıf yönetimi. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar içinde* (13. baskı, ss. 1-16). Pegem Akademi.
- Çelik, O. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerin öz yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 553475) [Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi* (2. baskı). Nobel.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Çetin, Ç. (2020). *Üniversiteye hazırlık öğrencilerinin bilişsel esneklik ve yabancı dil öğrenme motivasyonlarının yabancı dil kaygısını yordayıcı rolünün incelenmesi* (Tez No. 635864) [Yüksek Lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi- Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Çetindere, E. D. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 585068) [Yüksek Lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi - İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırması Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Çiftçi, N. (2017). *Öğretmenlerin algılarına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi* (Tez No. 486363) [Yüksek Lisans tezi, Maltepe Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çuhadaroglu, A. (2011). *Bilişsel esnekliğin yordayıcıları* (Tez No. 302901) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çuhadaroglu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(1), 86-101.
- Dağ, Ş. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişki* (Tez No. 701331) [Yüksek Lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dağgeçen-Başsu, A. (2016). *Öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 443073) [Yüksek Lisans tezi, Çağ Üniversitesi- Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dalkılıç, M. (2017). The effect of cognitive flexibility of athletes on person-organization. *International Journal of Sport Culture and Science*, 5(3), 213-224.
- Daniels, E. (2016). Logistical factors in teachers' motivation. *The clearing house: a journal of educational strategies, issues and ideas*, 89(2), 61-66.
- Deak, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 4062-007.
- Deci, E. L. (1972). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational behavior and human performance*, 8(2), 217-229.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Delceva-Dizdarevik, J. (2014). Classroom management. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(1), 51.
- Demir, M. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlıkları arasındaki ilişki* (Tez No. 707978) [Yüksek Lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, S. (2016). *Akademisyenlerin mesleki motivasyonları ile iş tatmini arasındaki ilişki* (Tez No. 480187) [Yüksek Lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi- Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, S. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 633-638. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.395472>
- Demirtaş, H. (2005). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (2. baskı, ss. 1-30). Anı Yayıncılık.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J.S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241-253. doi:10.1007/s10608-009-9276-4

- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and teacher education*, 48, 1-12.
- Dilmaç, B. (2005). Sınıfta etkili iletişim. M. Gürsel (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (2. baskı, ss. 323- 339). Eğitim Kitabevi.
- 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. doi:10.15390/EB.2015.2346.
- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi* (Tez No. 299894) [Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi- Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan - Laçın, B. G. (2015). *Üniversite öğrencilerinde öz yeterlik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri* (Tez No. 381799) [Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Doğan, Ö. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (İstanbul ili Sultanbeyli Örneği)* (Tez No. 560822) [Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, S. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Educational Administration Theory and Practice journal*, 20(2), 191-216. Doi:10.14527/kuey.2014.009
- Durmaz, C. (2020). *Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 647603) [Yüksek Lisans tezi, Düzce Üniversitesi- Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dustova, G., & Cotton, S. (2015). Classroom management strategies. *The CTE Journal*, 3(2), 32.
- Dündar, S., Özutku, H., & Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 105-119.
- Ekici, F., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 50-60.
- Ercoşkun, M. H., & Ada, Ş. (2014). Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nicel açıdan incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 171-194.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (11. baskı). Beta.
- Ereyi, B. (2016). *Ergenlerde bilişsel esneklik düzeyi ve problem çözme becerisinin mizah kavramıyla ilişkisi* (Tez No. 445808) [Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki (Malatya ili örneği)* (Tez No. 429309) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi- Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Ergin, A., & Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887. doi: 10.16986/HUJE.2018036646
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79.
- Erkılıç, T. A. (2005). Zaman yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (2. baskı, ss. 119-136). Anı Yayıncılık.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Tez No. 187457) [Yüksek Lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi- Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ersarı, G., & Naktiyok, A. (2012). İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1).
- Esen- Aygün, H., & Şahin-Taşkın, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında bilişsel esnekliğe ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1475-1499.
- Esen-Aygün, H. (2018). The relationship between pre-service teachers' cognitive flexibility and interpersonal problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 77, 105-128. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.77.6>.
- Eser - Çakır, S. (2019). *Liderlik tarzlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi; Ankara ili Altındağ ilçesi örneği* (Tez No. 607465) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Evertson, C.M. & Emmer, E.T. (2009). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi* (A. Aypay). Nobel. (Çalışmanın orijinali 1994'te yayınlanmıştır)
- Gangal, M. (2020). *Uygulamalı sınıf yönetimi eğitimi ve pedagojik dökümantasyon uygulamalarının okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisine etkisi* (Tez No. 656782) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Genç, B. A. (2019). Psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman nitelikleri ile kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri arasındaki ilişkide kültürel zekanın ve bilişsel esnekliğin aracı rolü. (Tez No. 547833) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Geyik - Koç, G. (2020). *Bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılık ile stresle başa çıkma arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 631281) [Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi- Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gopnik, A., O'Grady, S., Lucas, C. G., Griffiths, T. L., Wente, A., Bridgers, S., & Dahl, R. E. (2017). Changes in cognitive flexibility and hypothesis search across human life history from childhood to adolescence to adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(30), 7892-7899.
- Gök, M. (2020). *Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 649730) [Doktora tezi, Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi- Bişkek]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gözcü - Yaprak, G. (2019). *Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları ile empati eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 572351) [Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Güçlü, N. (2006). İletişim. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (8. Baskı, ss. 191-217). Nobel.
- Gülbahar, B., & Sıvacı, S. (2018). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 268-301.
- Güler, B. (2015). *The measurement of cognitive flexibility in adolescents and its relation to depression* [Yüksek Lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gülüm, V., & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin Türkçeye uyarlanması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13, 216-223.
- Güneş, A. M. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, teknoloji kullanımları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 450126) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, A. M. (2021). Özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 290-311.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri* (2. baskı). Nobel.
- Güngör, N. B. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen profesyoneliğine olan etkisinde bilişsel esnekliğin aracı rolü* (Tez No. 604354) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürdoğan, A. (2012). Öğrencilerin eğitimde motivasyon düzeyleri: muğla sıtkı koçman üniversitesi ortaca meslek yüksekokulu örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 149-166.
- Gürler, E. (2020). *Okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 613139) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi- Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürpınar, A. C. (2021). *Öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık bilişsel esneklik ve ruhsal belirtilerinin incelenmesi* (Tez No. 696622) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi- İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürsel, M. (2005). Olumlu bir öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma. M. Gürsel (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (2. baskı, ss. 116- 140). Eğitim Kitabevi.
- Gürşimşek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 40-44.
- Güvenç, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ile belirsizliğe tahammülsüzlük ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki* (Tez No. 583636) [Yüksek Lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi- Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hilker, J. B. (1993). Toward Creating the Intrinsically Motivating Classroom: Can Students' Motivational Orientations Be Changed?.
- Hung, C. L., & Fan, C. C. (2014). Perceived classroom management and student learning motivation in social studies of Taiwan junior high school students. *European Journal of Research in Social Sciences Vol*, 2(3).
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New ideas in psychology*, 30(2), 190-200.

- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 1-15.
- İlter, P. (2019). *Resmi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 569422) [Yüksek Lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi- Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İren, S. (2015). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tuzla örneği* (Tez No. 391634) [Yüksek Lisans tezi, Aydın Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Jackson, C., Simoncini, K., & Davidson, M. (2013). Classroom Profiling Training: Increasing Preservice Teachers' Confidence and Knowledge of Classroom Management Skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 30-46.
- Kaplan, A. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 634661) [Yüksek Lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi- Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansı üzerine etkisi ve bir uygulama* (Tez No. 189732) [Yüksek Lisans tezi, Atılım Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaptanbaş - Gürbüz, E. (2017). *Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin bilişsel esneklik ve özyeterlik düzeyleri* (Tez No. 486207) [Yüksek Lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi- Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kara, İ. (2021). *Çocukların duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerinin duygu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 681632) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi- Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karadeniz, S. (2004). Bilissel Esneklik Hiper Metinleri ve Hiper Ortamları. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2).
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyum ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karayiğit, M. (2019). *Okul müdürlerinin etkili iletişim becerileri ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişki* (Tez No. 592988) [Yüksek Lisans tezi, Düzce Üniversitesi- Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kardeş, G. A. (2016). *Davranış- mekân uyumu: bilişsel esneklik düzeyleri farklı öğrencilere göre, okul ortamında olanaklılıkların (affordance) incelenmesi* (Tez No. 457551) [Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, A. (2008). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayan sınıf öğretmenleri ile bu yaklaşımı uygulamayan dal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması (Gaziantep örneği)* (Tez No. 226976) [Yüksek Lisans tezi, İnönü Üniversitesi- Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kayan, M. F., & Kozikoğlu, İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi davranışlarını yordama gücü. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 72-103.

- Kendirci, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 548663) [Yüksek Lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kerman, E. (2007). İş motivasyonu ve sonuçları: bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnsan Kaynakları Yönetimi Ve Kariyer Danışmanlığı Anabilim Dalı, Dönem Projesi, Ankara*.
- Keser, A., & Kümbül Güler, B. (2016). *Çalışma psikolojisi* (1. baskı). Umuttepe Yayınları.
- Kılıç, F. (2008). Kavramların öğretiminde kavram analizi yönteminin akademik başarıya ve bilişsel esnekliğe etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 223-238.
- Kılıç, F., & Demir, Ö. (2012). Sınıf öğretmenlerinin bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dayalı öğretim ortamları oluşturulmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(3), 578-595.
- Kızmaz, S., & Güneş, İ. (2016). *İlköğretimde yetki devrinin müdür yardımcılarının motivasyonuna etkileri*. V. Eğitim Yönetimi Forumu, Ankara.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği* (12. baskı). Beta.
- Korkmaz, A. (2006). Sınıf organizasyonu. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (8. Baskı, ss. 150-166). Nobel.
- Korkut, E., & Babaoğlu, E. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 147-156.
- Kömür, B.E. (2018). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması* (Tez No. 515397) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Küçük, E. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerine yönelik çağdaş denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 254553) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Leonard, N. H., Beauvais, L. L., & Scholl, R. W. (1999). Work motivation: The incorporation of self-concept-based processes. *Human relations*, 52(8), 969-998.
- Martin, M., Anderson, C., & Thweatt, K. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with cognitive flexibility scale and communication flexibility. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 531-540.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 61(1), 6-13.
- Meriç - Genç, Z. (2020). *Z Kuşağı üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım almaya ilişkin tutum ile öz şefkat ve bilişsel esneklik seviyesi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 635906) [Yüksek Lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Neves de Jesus, S., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119-134.
- Nokay, N. (2019). *Öğretmen motivasyonunun yordayıcısı olarak yaşam stili* (Tez No. 599807) [Yüksek Lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi- Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Okçu, V., & Epçapan, C. (2013). Sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 68-86.
- Orhan, F.G. (2020). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ile bilişsel esnekliklerinin incelenmesi* (Tez No. 636742) [Yüksek Lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Otrar, M. (2005). Öğrencilerin davranışlarını etkileyen sosyal ve psikolojik etkenler. M. Gürsel (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (2. baskı, ss. 297-319). Eğitim Kitabevi.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*.
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden edinilmiştir.
- Öndaş, N.K. (2019). *Çalışanların iş tatminleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin sosyo- demografik özellikler açısından istatistiksel analizi: Bir kamu üniversitesi örneği* (Tez No. 553197) [Yüksek Lisans tezi, Munzur Üniversitesi- Tunceli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öz, S. (2012). *Ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 327682) [Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi- Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özçelik, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile özyeterlikleri arasındaki ilişki* (Tez No. 563079) [Yüksek Lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi- Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, G. (2020). Öğretmen ve yönetici bakış açısıyla öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 336-349.
- Özerten, K. N. (2018). *Okul yöneticilerinin algılanan otantik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonuna etkisi* (Tez No. 519905) [Yüksek Lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özgün, E. (2008). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin iş motivasyonları ile sınıf yönetimi becerilerini algılama düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 217565) [Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztay, F. E. (2006). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi ile oluşturulmuş kurum kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi* (Tez No. 190284) [Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özyürek, M. (2005). *Olumlu sınıf yönetimi* (1. baskı). Kök Yayıncılık.
- Palamutçu, D. (2004). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Kütahya ili örneği* (Tez No. 146179) [Yüksek Lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi- Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Paliç, G., & Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 199-220.
- Parlaktaş, B. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar öğrenme ortamı, bilişsel esneklikleri ve sosyal sorun çözme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi* (Tez No. 518288) [Yüksek Lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi- Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Parlaktaş, B., Akar- Vural, R., & Özdemir, A. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalarına ilişkin algıları ve bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-11.
- Polatoğlu, E. (2018). *Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 529376) [Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sabuncuoğlu, Z. (1982). *Endüstriyel davranışlar* (10. baskı). Bursa İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi İşletme Fakültesi.
- Sacharin, V. (2009). *The influence of emotions on cognitive flexibility* (Doktora tezi, University of Michigan).
- Sadık, F., & Akbulut, T. (2015). An evaluation of classroom management skills of teachers at high schools (Sample from the city of Adana). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 208-213.
- Santrock, J. W. (2014). *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev. Ed.). Nobel.
- Sapmaz, F., & Doğan, T. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi: Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143-161.
- Sarı, B., & Bayrakçı, M. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 1960-1977.
- Sarı, M., Canoğulları, E., & Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 387-409. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.364454>
- Satan, Ş. (2021). *Örgüt sağlığı ile mesleki motivasyon arasındaki ilişki* (Tez No. 660359) [Yüksek Lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi- Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Selli - Güven, E. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin sınıfta karşılaştığı disiplin sorunları ve bunlara çözüm bulma stratejileri* (Tez No. 626533) [Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi- Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Selvitopu, A., & Taş, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23-42.
- Semerci, D. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 451116) [Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sevim, E. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları ile bilişsel esnekliklerinin kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlik algılarını yordama düzeyinin incelenmesi* (Tez No. 414431) [Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sığırtmacı, G. (2015). *Öğretmen ve maarif müfettişi görüşlerine göre sınıf yönetimi yeterlik algılarının incelenmesi* (Tez No. 419385) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sinnott, J., Hilton, S. , Wood, M. ve Douglas, D. (2020). Relating Flow, Mindfulness, Cognitive Flexibility, and Postformal Thought: Two Studies. *Journal of Adult Development*, 27,1-11. Doi:<https://doi.org/10.1007/s10804-018-9320-2>.

- Sipahioğlu, E. (2008). *İlköğretim I. Kademedede istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm önerileri* (Tez No. 235380) [Yüksek Lisans tezi, Beykent Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 426409) [Yüksek Lisans tezi, İnönü Üniversitesi- Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 523-547.
- Şahin, G. (2015). *Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi* (Tez No. 422523) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi- Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, Ş., Akgemci, T., & Çelik, A. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış* (2. baskı). Nobel.
- Şirin - Ayva, A. B. (2018). *Macera terapisi temelli grupla danışmanlığın üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlüğe etkisi* (Tez No. 490649) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tabancalı, E. (2005). Sınıf ortamının fiziksel özellikleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (2. baskı, ss. 61-77). Anı Yayıncılık.
- Tal, C. (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Education Journal*, 38(2), 143-152.
- Taş, A. (2005). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (2. baskı, ss. 35-55). Anı Yayıncılık.
- Taş, S. (2008). Sınıf yönetimi modelleri. B. Yiğit (Ed.), *Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar* içinde (1. baskı, ss. 130-144). Kriter Yayınevi.
- Taşdemir, R. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel kültür ve motivasyon algıları (Nevşehir örneği)* (Tez No. 549088) [Yüksek Lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi- Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taşdemir, S. (2013). *Motivasyon kavramına genel bir bakış, motivasyon araçları ve bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu ölçeğinde bir model önerisi* [Yayımlanmamış İdari Uzmanlık Tezi, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu-Ankara].
- Tatlı, A. (2018). *Çevrimiçi çoklu öğrenme ortamlarında öğrenmeyi etkileyen bazı bilişsel özellikler ve akademik başarıyla ilişkisi* (Tez No.516553) [Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155, 162-169.
- Tok, Ş. (2005). Öğretimin yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (2. baskı, ss. 81-113). Anı Yayıncılık.
- Tokic, R. (2018). Motivation of male students for preschool teacher profession. *Open Journal for Educational Research*, 2(1), 31-44. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0201.03031t>

- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin motivasyon değişkenlerine etki eden değişkenlerin analizi* (Tez No. 508708) [Yüksek Lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi- Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Utar, N. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki* (Tez No. 364674) [Yüksek Lisans tezi, Zirve Üniversitesi- Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uzunpınar, H. (2019). *İlkokul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 548664) [Yüksek Lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünsal, S., & İğde, H. (2021). Yılın öğretmenleri: Çalışmaları, motivasyon unsurları, kişisel ve mesleki özellikleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 68-88.
- Üzümcü, B., & Müezzın, E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25. <https://doi.org/10.19126/suje.325679>.
- Vatansever - Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Wiley, C. (1997). What motivates employees according to over 40 years of motivation surveys. *International journal of manpower*, 18(3), 263-280.
- World Economic Forum, (2020). *The future of jobs report*. <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/> adresinden edinilmiştir.
- Yalçınkaya, M., & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2).
- Yazgan, N. (2019). *Yetişkinlerde savunma mekanizmalarının, bağlanma stilleri ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 553565) [Yüksek Lisans tezi, Aydın Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yegen, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 572118) [Yüksek Lisans tezi, Bayburt Üniversitesi- Bayburt]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yeşilyurt, E., & Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.
- Yıldırım, D. Ş. (2006). *Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminini etkileyen faktörler* (Tez No. 190093) [Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, M. (2019). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 585048) [Yüksek Lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, R. (2021). Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri ve öğretmen adaylarının motivasyonu. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(04), 35-51.
- Yıldız, M. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kendi algılarına göre sınıf yönetim becerileri (Erzurum ili örneği)* (Tez No. 589023) [Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi- Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Yıldız, V. A., & Taşgın, A. (2020). Öğretmen motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1741-1754.
- Yıldız, V. A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin motivasyonu ve iş doyumunun öz belirleme ve çift etmen kuramları çerçevesinde incelenmesi* (Tez No. 656691) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi- Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, E. (2006). Sınıf yönetimi ve yaklaşımları. R. Arı ve M. E. Deniz (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-20). Nobel.
- Yılmaz, H. B. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini yordayan değişkenlerin incelenmesi* (Tez No. 667168) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yiğit, B., & Sadık, F. (2008). Sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı değişkenler. B. Yiğit (Ed.), *Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar* içinde (1. baskı, ss. 27-45). Kriter Yayınevi.
- Yu, Y., Yu, Y., & Lin, Y. (2020). Anxiety and depression aggravate impulsiveness: The mediating and moderating role of cognitive flexibility. *Psychology, Health and Medicine*, 25(1), 25–36. <https://doi.org/10.1080/13548506.2019.1601748>
- Yüksel - Güler, Ş. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları, öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Tez No. 681722) [Yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi- Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)* (Tez No. 349099) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zahal, O. (2014). *Özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları arasındaki ilişki* (Tez No. 370137) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi- Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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.
- Zembat, R., Tunçeli, H., & Yavuz, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 24-43.
- Zeynel, E. (2014). Akademisyenlere yönelik mesleki motivasyon, iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerine bir araştırma (Tez No. 369204) [Doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi- Isparta]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı;

Yüksek lisans tezim kapsamında “Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri, Bilişsel Esneklikleri ve Motivasyonları Arasındaki İlişki”yi araştırmaktayım. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel araştırma için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz araştırmanın amacına ulaşmasında katkı sağlayacaktır. Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Pınar ATMACA

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

1. Cinsiyetiniz	Kadın	①	2. Yaşınız	20-30	①	3. Mesleki Kıdeminiz	1-5 Yıl	①
	Erkek	②		31-40	②		6-10 Yıl	②
				41-50	③		11-15 Yıl	③
				51 ve üzeri	④		16-20 Yıl	④
							21 Yıl ve Üzeri	⑤

EK-2. Sınıf Yönetimi Becerilerini Değerlendirme Ölçeği

Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği

1. Hiç Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kısmen Katılıyorum, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum

1 Öğrenme-öğretme sürecinde demokratik davranışlar sergilerim.	1	2	3	4	5
2 Öğrencileri grup çalışmalarına sevk ederim.	1	2	3	4	5
3 Öğrencilerin güvenini kazanmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
4 Öğrencilerin grup ile ya da bireysel olarak karar alabilmelerine fırsat ve imkân sağlarım.	1	2	3	4	5
5 Öğrencilerin sosyal ve kültürel ihtiyaçları doğrultusunda ek öğretim etkinlikleri (Müze, tiyatro, gezi vb.) planlarım.	1	2	3	4	5
6 Tüm öğretim etkinliklerini planlar doğrultusunda yürütürüm.	1	2	3	4	5
7 Planlarımın güncel olmasına dikkat ederim.	1	2	3	4	5
8 Sınıf ortamında sözel ya da sözel olmayan (beden dili, jestler- mimikler, göz teması vb.) iletişim dilini kullanırım.	1	2	3	4	5
9 Öğretim ortamında iletişim engellerini azaltmaya yönelik önlemler alırım.	1	2	3	4	5
10 Öğrenme ortamında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranırım.	1	2	3	4	5
11 Öğrencilerimle sınıf dışında da etkili iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
12 Öğrencilerimle etkili iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
13 İstenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerini (görmezden gelme, göz teması, sözel uyarı vb.) kullanırım.	1	2	3	4	5
14 İstenmeyen davranışların önlenmesinde okuldaki diğer paydaşlarımla (öğretmen- idareciler) iş birliği yaparım.	1	2	3	4	5
15 Sınıf kurallarını öğrencilerimle birlikte oluştururum.	1	2	3	4	5
16 Sınıf içinde uyulması gereken kuralları öğretmek öğrenciler tarafından benimsenmesini sağlarım.	1	2	3	4	5
17 Sınıf kurallarının uygulanmasında adil davranırım.	1	2	3	4	5
18 İstenmeyen davranışların önlenmesinde, öğretmenlik otoritesinden önce etkilere yollarını denerim.	1	2	3	4	5
19 İstenilen davranışların sergilenme sıklığını arttırmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
20 Sınıf içinde pekiştiricileri (ödül ve ceza) ilkelerine uygun şekilde kullanırım.	1	2	3	4	5
21 Öğrencilerde takım çalışması aracılığıyla grup ruhu oluştururum.	1	2	3	4	5
22 Öğrencileri zamanlarını etkili kullanma konusunda bilinçlendiririm.	1	2	3	4	5
23 Sınıfta geçecek zamanı etkinliklere göre planlarım.	1	2	3	4	5
24 Derslerimi planlanan zaman dilimi içerisinde gerçekleştiririm.	1	2	3	4	5
25 Ders süresince geçen zamanı (ders amaçlarına uygun) verimli kullanırım.	1	2	3	4	5
26 Zamanı etkili kullanmak için öğretim materyallerini dersten önce hazırlarım.	1	2	3	4	5
27 Dersin amaçlarına uygun öğretim materyalleri kullanırım.	1	2	3	4	5
28 Öğrenci motivasyonunu artırıcı etkinlikler düzenlerim.	1	2	3	4	5
29 Öğrenci etkinliklerinde (bireysel, grup veya gruplar arası) düzenleyici bir rol oynarım.	1	2	3	4	5
30 Öğretim etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, yetenek, seviye vb. özelliklerine uygun gruplar oluştururum.	1	2	3	4	5
31 Ders konularını güncel yaşama bağlarım.	1	2	3	4	5
32 Etkinliklerin yönetiminde kontrol becerisine sahibim.	1	2	3	4	5
33 Sınıf içerisinde öğretimin amacına uygun oturma düzenleri (u düzeni, küme düzeni, vb.) hazırlarım.	1	2	3	4	5
34 Sınıfın fiziksel ortamını (ısı, ışık, havalandırma, vb.) öğretime uygun şekilde hazırlarım.	1	2	3	4	5
35 Öğrenme-öğretme sürecinde uygun yöntem ve teknikleri kullanırım.	1	2	3	4	5
36 Okul ve çevresinde bulunan öğretim olanaklarını etkili şekilde kullanırım.	1	2	3	4	5
37 Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlarım.	1	2	3	4	5
38 Öğrencilerin dikkatlerini öğretim etkinliği üzerinde toparlarım.	1	2	3	4	5
39 Öğretim etkinlikleri sonunda (her ders, konu ve tema) öğrencilerin öğrenme düzeyini değerlendiririm.	1	2	3	4	5
40 Öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklere katılımlarını değerlendiririm.	1	2	3	4	5
41 Değerlendirme sonucunda öğrencilerime geri bildirim veririm.	1	2	3	4	5
42 Eğitim ve öğretim sürecine uygun değerlendirme yöntemlerini kullanırım.	1	2	3	4	5
43 Ölçme ve değerlendirme sürecini objektif bir şekilde uygularım.	1	2	3	4	5

EK-3. Bilişsel Esneklik Envanteri

Bilişsel Esneklik Envanteri

1. Hiç Uygun Değil, 2. Uygun Değil, 3. Biraz Uygun, 4. Uygun, 5. Tamamen Uygun

1 Olay ve durumları değerlendirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5
2 Zor durumlarla karşı karşıya kaldığımda karar vermekte güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
3 Bir konuda karar vermeden önce birçok seçeneği göz önünde bulundururum.	1	2	3	4	5
4 Zor durumlarla karşılaştığım zaman, kontrolümü kaybediyor gibi hissedirim.	1	2	3	4	5
5 Zor durumlara pek çok farklı açılardan bakmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
6 Bir davranışın nedenleri konusunda karara varmadan önce ek bilgiler ararım.	1	2	3	4	5
7 Zor durumlarla karşılaştığımda o kadar stresli olurum ki, sorunu nasıl çözeceğimi düşünemem.	1	2	3	4	5
8 Olayları karşımdaki kişilerin bakış açılarından da görmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
9 Zor durumlarla baş edebilmek için önümde farklı birçok seçeneğin olması benim için sıkıntı vericidir.	1	2	3	4	5
10 Kendimi diğer insanların yerine koyarak onları anlamada iyiyimdir.	1	2	3	4	5
11 Zor durumlarla karşılaştığımda tam olarak ne yapacağımı bilemem.	1	2	3	4	5
12 Zor durumlara değişik açılardan bakmak önemlidir.	1	2	3	4	5
13 Bir zorlukla karşılaştığımda nasıl davranacağım ile ilgili olarak pek çok seçeneği göz önünde bulundururum.	1	2	3	4	5
14 Herhangi bir duruma çoğu kez farklı açılardan bakarım.	1	2	3	4	5
15 Yaşamda karşılaştığım güçlüklerle baş etmede yetenekliyim.	1	2	3	4	5
16 Davranışların nedenlerini anlamaya çalışırken bütün olası gerçekleri ve bilgileri göz önünde bulundururum.	1	2	3	4	5
17 Zor durumlarda bir şeyleri değiştirme konusunda kendimi güçsüz hissedirim.	1	2	3	4	5
18 Zor bir durumla karşılaştığımda durur ve çözüm için çeşitli yollar düşünürüm.	1	2	3	4	5
19 Bir sorunla karşılaştığım zaman sorunu çözebilmek için birden fazla yol olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
20 Zor durumlarla ilgili harekete geçmeden önce pek çok seçeneği değerlendiririm.	1	2	3	4	5

EK-4. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Öğretmen Motivasyon Ölçeği

1. Hiç Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kısmen Katılıyorum, 4. Katılıyorum, 5. Tamamen Katılıyorum

1 Öğrencilerle ilgili sorumluluk almak, bana kendimi değerli hissettiriyor.	1	2	3	4	5
2 Kişisel gelişimime katkı sunduğunu düşündüğüm için, öğretmenlikten keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
3 Mesleki anlamda somut başarı hedeflerimin olması beni motive ediyor.	1	2	3	4	5
4 Mesleki gelişimim için eğitimsel kitaplar okumak beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
5 Mesleki gelişimim için kurs, eğitim vb. etkinliklere katılmaktan keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
6 Mesleğimle ilgili yeni bilgiler edinmekten keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
7 Hizmet içi eğitimlere katılarak kendimi geliştirmekten keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
8 Meslektaşlarımın deneyimlerinden yararlanmak hoşuma gidiyor.	1	2	3	4	5
9 Kültürel birikimimi artırdığı için, öğretmenliği keyifle yapıyorum.	1	2	3	4	5
10 Meslektaşlarımın bana saygı duyması, beni motive ediyor.	1	2	3	4	5
11 Okul yönetimi eğitimle ilgili yenilikçi fikirlerimi desteklediği için mutlu oluyorum.	1	2	3	4	5
12 Okul yönetiminin öğretmenlere yönelik yapıcı tutumu, bana güven veriyor.	1	2	3	4	5
13 Okul yönetiminin, mesleki açıdan deneyimli olduğunu gördüğüm için mutlu oluyorum.	1	2	3	4	5
14 Okul yöneticilerinin, işini seyerek yaptığını görmek beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
15 Başarılı olduğum konularda okul yönetimi tarafından takdir edilmek beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
16 Okul yönetiminin yaratıcı-özgün fikirler sunması beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
17 Okul yönetimi, yaşadığım sorunların çözümünde destek olduğu için mutlu oluyorum.	1	2	3	4	5
18 Okul yönetiminin yeterli bilgi ve donanıma sahip olduğunu gördüğüm için mutlu oluyorum.	1	2	3	4	5
19 Okul yönetiminin çözüm odaklı hareket etmesinden memnunum.	1	2	3	4	5
20 Okul yönetimi öğretmenlerle işbirliği içinde hareket ettiği için motive oluyorum.	1	2	3	4	5
21 Okul yöneticilerinin eğitime yönelik yapıcı tutumu, okula olan sevgimi artırıyor.	1	2	3	4	5
22 Öğrencilerle okul dışı etkinliklere (gezi, yemek vb.) katılmak, bana keyif veriyor.	1	2	3	4	5
23 Öğrencilerin öğrenme düzeylerine katkı sunduğu için, ders içi etkinlikleri keyifle uyguluyorum.	1	2	3	4	5
24 Çocuklara yeni bir şeyler öğretmenin eğlenceli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
25 Öğrencilerin sevgisini hissettiğim için mutlu oluyorum.	1	2	3	4	5
26 Öğrencilerim başarı elde ettiğinde, kendim başarmışım gibi mutlu oluyorum.	1	2	3	4	5
27 Öğrencilerimle vakit geçirmek bana keyif veriyor.	1	2	3	4	5
28 Öğrencilerin bazı olumlu değerleri (dürüstlük, saygı vb.) kazanmaları, beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5

EK-5. Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçek İzni



ben 23 Şub

alıcı: melihgunes v



Merhabalar Melih Hocam. Ben Atatürk Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezim için tarafınızca uyarlaması yapılan "Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği'ni" izniniz olursa kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.



Melih güneş 23 Şub

alıcı: ben v



Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Doç. Dr. Ahmet Melih Güneş
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

EK-6. Bilişsel Esneklik Envanteri Ölçek İzni



ben 23 Şub

alıcı: sapmazfatma ▾



Merhabalar Fatma Hocam. Ben Atatürk Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezim kapsamında tarafınızca Türkçe'ye uyarlanan "Bilişsel Esneklik Envanteri'ni" izniniz olursa kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.



salmazfatma 24 Şub

alıcı: ben ▾



Merhabalar araştırmamız kapsamında iznini istemiş olduğunuz Bilişsel Esneklik Envanteri'ne ilişkin bilgiler ekte yer almaktadır. İyi çalışmalar dilerimç

EK-7. Ölçek Uygulama İzni

FORM:2	
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü	
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Pınar ATMACA
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Müdürlüğümüze Bağlı Merkez İlçelerde Bulunan Ortaokullar
Araştırmanın konusu	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Bilişsel Esneklikleri ve Motivasyonları Arasındaki İlişki
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Tez Önerisi
Veri toplama araçları	Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri, Öğretmen Motivasyon Ölçeği
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	
KOMİSYON	
25.02.2022	

EK-8. Etik Kurul İzni



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu



• Dikdörtgen Biçimli Ekran Alıntısı

Sayı : E-56785782-050.02.04-2200046855

10.02.2022

Konu : Etik Kurul Kararı (Pınar
ATMACA 02/17)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 17.01.2022 tarihli ve E-33859887270-2200017026 sayılı belge.

Danışmanlığını Doç.Dr. Adnan TAŞGIN'nın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Pınar ATMACA'nın "Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri, Bilişsel Esneklikleri ve Motivasyonları Arasındaki İlişki" isimli tezinde kullanmayı planladığı ölçekleri ile ilgili,Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'nun 03.02.2022 tarih ve 02/17 sayılı kararı ektedir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Kurul Başkanı

Ek : Etik Kurulu Kararı (02-17)

Dağıtım:

Gereği:

Sayın Doç.Dr. Adnan TAŞGIN

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul
Başkanlığına

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 47EF2EB78CA

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataaturk-universitesi-ebys>

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

25240 Erzurum

Tel: +90 442 2315630

Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/#/birim=egitim-bilimleri-enstitusu>

Keş Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Bilgi: Ayşe Demet BİNDESEN TOKSOY

Faks: +90 442 2315883

E-Posta: egitbil@atauni.edu.tr



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç.Dr. Adnan TAŞGIN'nın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Pınar ATMACA'nın "Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri, Bilişsel Esneklikleri ve Motivasyonları Arasındaki İlişki" isimli tezinde kullanmayı planladığı ölçekleri ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 03.02.2022

Teslim Tarihi: 03.02.2022

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Etik Kurul Başkanı

İmza :



Tez / Çalışma uygundur: ☒

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Tez / Çalışma uygun değildir: ☐

Gerekçe/Açıklama

EK-9. Etik Kurul İzni 3

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :03.02.2022
Toplantının Sayısı :02

Karar-17:Danışmanlığını Doç.Dr. Adnan TAŞGIN'nın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Pınar ATMACA'nın "Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri, Bilişsel Esneklikleri ve Motivasyonları Arasındaki İlişki" isimli tezinde kullanmayı planladığı ölçekleri ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri, Bilişsel Esneklikleri ve Motivasyonları Arasındaki İlişki" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,
oy birliği ile karar verilmiştir.


Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkanı


Prof. Dr. Yalçın TAŞKESENLİGH
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi


Prof. Dr. Mücahit DİLEKMEN
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Barış DEMİRCİ
Raportör

ÖZGEÇMİŞ

Pınar ATMACA, ilkokulu ve ortaokulu Giresun ili Alucra ilçesinde tamamladı. Lise eğitimini Giresun ili Dereli ilçesinde tamamladı. Lisans eğitimini Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda 2017 yılında tamamladı. 2018 yılında psikolojik danışman olarak göreve başladı. 2020 yılında Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans programına başladı. 2018 yılından itibaren Erzurum ili Yakutiye ilçesi Aliya İzzetbegoviç İmam Hatip Ortaokulu'nda görevine devam etmektedir.

