

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ İLE DEĞİŞİME
HAZIR OLMA DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BUKET DURAK DOĞAN
2200001416

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Program: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ

HAZİRAN 2025

T.C
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ İLE DEĞİŞİME HAZIR OLMA
DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BUKET DURAK DOĞAN

2200001416

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Program: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ

Jüri Üyeleri: Prof. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

Prof. Dr. Ebru OĞUZ

HAZİRAN 2025

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği ve Değişime Hazır Olma Durumları Arasındaki İlişki” isimli çalışmamda konunun belirlenmesi safhasından çalışmanın sonuçlandığı sayfaya kadar ki süreçte bilimsel etik ve akademik normlara uyduğumu, T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Tez Yazım Kılavuzu kurallarına uyduğumu doğrudan ya da dolaylı yapılan alıntılara kaynak göstermiş olduğumu, faydalandığım kaynakların kaynakçada gösterildiğini beyan ederim.

Buket DURAK DOĞAN

ÖN SÖZ

Bu tez, "Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği ve Değişime Hazır Olma Durumlarının İncelenmesi" başlıklı çalışmanın sonucudur. Araştırma, İstanbul ili Bakırköy ilçesindeki özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi anlamayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma durumlarını etkileyen faktörleri belirlemek, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğretmenlerin öğrenme çeviklikleri ile değişime hazır olma düzeylerini artırmaya yönelik öneriler geliştirmektir.

Bu süreçte bana rehberlik eden ve her aşamada desteğini esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ'e teşekkür ederim. Ayrıca, İstanbul'daki okullardan veri sağlayan okul yöneticilerine, araştırmama katkı sağlayan tüm katılımcılara ve bu çalışmaya ilgi gösteren herkese minnettarım.

Tezimi hazırlama sürecinde karşılaştığım her türlü zorlukta beni destekleyen sevgili eşim Barış DOĞAN'a, annem Sevda DURAK'a ve babam Salih DURAK'a teşekkür ederim. Onların sabrı, anlayışı ve desteği bu süreci daha verimli hale getirdi.

Buket DURAK DOĞAN

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
KISALTMALAR	vii
TABLO LİSTESİ	viii
ÖZET.....	xi
ABSTRACT	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler	1
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4.Sayıtlar (Varsayımlar)	5
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6.Tanımlar	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9

2.1. Öğrenme Çevikliğinin Tanımı.....	9
2.1.2. Öğrenme Çevikliğinin Boyutları	10
2.1.3. Öğrenme Çevikliğini Etkileyen Faktörler	13
2.1.4. Öğretmenler ve Eğitim Alanında Öğrenme Çevikliğinin Önemi.....	21
2.2. Değişim Kavramının Tanımı	22
2.2.1.Değişime Hazır Olma Kavramının Tanımı	23
2.2.2.Değişime Hazır Olmanın Kuramsal Temelleri	23
2.2.3. Değişime Hazır Olmanın Bileşenleri.....	28
2.2.4. Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Durumunu Etkileyen Faktörler ..	31
2.2.5. Değişime Hazır Olmanın Eğitim Ortamındaki Önemi	34
2.3. Öğrenme Çevikliği ile Değişime Hazır Olma Arasındaki İlişki	36
3. YÖNTEM.....	38
3.1. Araştırmanın Modeli.....	38
3.2. Evren ve Örneklem	38
3.3.Veritoplama Araçları.....	41
3.3.1. Öğretmen Bilgi Formu	41
3.3.2.Öğrenme Çevikliği Ölçeği	41
3.3.3. Değişime Hazır Olma Ölçeği.....	43
3.4.Verilerin Toplanması	45

3.5.Verilerin Analizi	45
4. BULGULAR VE YORUM.....	48
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorum	48
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorum	49
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorum	50
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorum.....	61
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorum	70
4.6.Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorum.....	73
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	78
5.1.Tartışma ve Sonuç	78
5.1.1 Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Tartışma ve Sonuç	78
5.1.2.Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Tartışma ve Sonuç	81
5.1.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Tartışma ve Sonuç	83
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	92
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Yönelik Tartışma ve Sonuç	99
5.2. ÖNERİLER.....	104
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	104
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	105
KAYNAKÇA	107

EKLER.....	116
Ek 1: Veri Toplama Araçları	116
Ek 2: Etik Kurul Onayı.....	120
Ek 3: Araştırma Uygulama İzni.....	121
Ek 4: Ölçek Kullanım İzinleri	122



KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

YÖK: Yükseköğretim Kurumu

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Verileri.....	24
Tablo 3.2. Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutların Güvenirlik Çalışması.....	26
Tablo 3.3. Değişime Hazır Olma Ölçeği ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Çalışması.....	28
Tablo 3.4. Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Dağılımı.....	30
Tablo 3.5. Değişime Hazır Olma Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Dağılımı.....	31
Tablo 4.1. Katılımcıların Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamaları.....	32
Tablo 4.2. Katılımcıların Değişime Hazır Olma Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamaları.....	33
Tablo 4.3. Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	34
Tablo 4.4. Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	36
Tablo 4.5. Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	38

Tablo 4.6. Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının Meslekteki Yıl Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	40
Tablo 4.7. Değişime Hazır Olma Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	43
Tablo 4.8 Öğretmenlerde Değişime Hazır Olma Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	44
Tablo 4.9. Değişime Hazır Olma Ölçeği ve Alt Boyutlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	46
Tablo 4.10. Değişime Hazır Olma Ölçeği ve Alt Boyutlarının Meslekteki Yıl Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	47
Tablo 4.11. Öğrenme Çevikliği ile Değişime Hazır Olma Değişkenleri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	50
Tablo 4.12. Öğrenme Çevikliğinin Değişime Hazır Olma Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.....	51
Tablo 4.13. Zihinsel Çeviklik Alt Boyutunun Değişime Hazır Olma Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.....	52
Tablo 4.14. İnsan İlişkileri Çevikliği Alt Boyutunun Değişime Hazır Olma Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.....	53
Tablo 4.15. Değişim Çevikliği Alt Boyutunun Değişime Hazır Olma Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.....	53

Tablo 4.16. Sonuçlara Odaklanma Çevikliği Alt Boyutunun Değişime Hazır Olma Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.....	54
--	----



Üniversite Adı: İstanbul Kültür Üniversitesi
Enstitü: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans
Tez Danışmanı: Doç.Dr.Demet ZAFER GÜNEŞ
Tez Türü Ve Tarihi: Yüksek Lisans – Haziran 2025

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin benimsendiği bu çalışmada, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan özel okullarda görev yapan 264 öğretmenden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak, demografik bilgilerin yer aldığı Öğretmen Bilgi Formu, “Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği Ölçeği” ve “Değişime Hazır Olma Ölçeği” kullanılmıştır.

Bu çalışmada verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerin iç tutarlılık düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmış, her iki ölçek ve alt boyutlarının güvenirlik analizleri yapılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerini ve ölçek puanlarını belirlemek amacıyla tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde) hesaplanmıştır.

Verilerin normal dağılıma uygunluğu skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri ile incelenmiş ve parametrik testler uygulanabilir bulunmuştur. İki grup arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi; üç ve daha fazla grup arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Öğrenme çevikliği ve alt boyutlarının tek tek değişime hazır olma üzerindeki etkisini analiz etmek için basit regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri; cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu ve meslekteki yıl değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğrenme çevikliği düzeylerinin yaş ve mesleki deneyim süresi az olan öğretmenlerde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, değişime hazır olma düzeyleri de cinsiyet, yaş, mezuniyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Özellikle önlisans mezunu ve meslekte 5 yıl ve altı süredir görev yapan öğretmenlerin değişime daha yüksek düzeyde hazır oldukları belirlenmiştir.

Çalışmanın en önemli bulgularından biri, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma düzeyleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişkinin bulunmasıdır. Regresyon sonuçlarına göre, öğrenme çevikliği değişime hazır olmanın önemli bir yordayıcısıdır. Sonuçlar öğrenme çevikliği yüksek olan öğretmenlerin değişime daha hazır olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Çevikliği, Değişime Hazır Olma, Öğretmen, Eğitim

University: İstanbul Kültür University
Institute: Institute of Graduated Studies
Department: Department of Educational Sciences
Program: Educational Administration and Planning (Master)
Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ
Thesis Type and Date: Master's Thesis – June 2025

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between teachers' learning agility and their readiness for change. This study adopts the relational survey model, one of the quantitative research methods, and analyzes data obtained from 264 teachers working in private schools in Istanbul during the 2023–2024 academic year. The data collection tools used in the study include the Teacher Information Form, the Learning Agility Scale for Teachers, and the Readiness for Change Scale.

In the analysis of the data, SPSS statistical package program was used. To determine the internal consistency of the scales, Cronbach's Alpha reliability coefficients were calculated, and reliability analyses were conducted for both scales and their sub-dimensions. Descriptive statistics (mean, standard deviation, frequency, and percentage) were calculated to determine the participants' demographic characteristics and scale scores. The normality of the data distribution was assessed using skewness and kurtosis values, and the data were deemed suitable for parametric tests. An independent samples t-test was conducted to compare two groups, and a one-way ANOVA was conducted to determine significant differences among three or more groups. The Pearson correlation analysis was used to examine the relationship between variables.

In addition, simple linear regression analyses were performed to assess the impact of learning agility and its sub-dimensions on readiness for change. The findings of the study

revealed that both teachers' learning agility and readiness for change levels were high. Teachers' learning agility levels showed significant differences based on gender, age, educational background, and years of experience. Male teachers were found to have higher learning agility levels than female teachers. Learning agility was also found to be higher among teachers who were younger and had fewer years of professional experience. Similarly, readiness for change levels differed significantly based on gender, age, educational background, and years in the profession. Notably, teachers with an associate degree and those who had been working for 5 years or less demonstrated a higher level of readiness for change.

One of the most significant findings of this study is that there is a positive, significant, and high-level relationship between teachers' learning agility and their readiness for change. According to the regression analysis results, learning agility is a significant predictor of readiness for change, and the model is statistically significant. The results indicate that teachers with high learning agility are more ready for change.

Keywords: Learning Agility, Readiness for Change, Teacher, Education

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve alt problemler, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Değişim, insanlık tarihi boyunca toplumsal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmelerin temelinde yer almış bir olgudur. Tarım devriminden yazının icadına, sanayi devriminden bilgi toplumuna geçişe kadar yaşanan tüm dönüşümler, bireylerin yaşam tarzlarını ve toplumsal kurumların yapısını köklü biçimde etkilemiştir. Bu nedenle değişim yalnızca günümüze özgü bir gerçeklik değildir; tersine, insan varoluşunun süreklilik gösteren bir yönüdür. Ancak 21. yüzyıl ile birlikte değişim, daha önceki dönemlerden farklı olarak çok daha hızlı, karmaşık ve öngörülemez bir hale gelmiştir (Toffler, 1980; Drucker, 1993). Özellikle küreselleşme, dijitalleşme, yapay zekâ uygulamaları, iklim değişikliği, pandemi ve toplumsal değerlerin dönüşümü gibi çok boyutlu etkenler, bireylerden ve kurumlardan çok daha yüksek bir uyum kapasitesi beklenmesine yol açmıştır (Castells, 2010; Senge, 2006). Bu bağlamda eğitim sistemleri de söz konusu değişim dalgasından etkilenmekte, öğretmenlerin rolleri ve mesleki yeterlikleri yeniden tanımlanmaktadır.

Eğitim, bireyin hem kendisini gerçekleştirme hem de içinde yaşadığı toplumla etkili bir ilişki kurabilmesi için en temel araçlardan biridir. Toplumsal dönüşümlerin en yoğun biçimde hissedildiği alanlardan biri olan eğitim, yalnızca bireysel bilgi aktarımı değil; aynı zamanda kültürel aktarım, sosyal bütünleşme ve toplumsal değişimi yönlendirme işlevi de üstlenmektedir (Dewey, 1916). Bu çok yönlü işlevi gereği, öğretmenlik mesleği de sürekli olarak yenilenmekte, öğretmenlerden hem pedagojik hem de sosyal beceriler açısından daha esnek ve uyumlu bir profil sergilemeleri beklenmektedir (Fullan, 2007;

Day, 2002). Artık öğretmenlerden sadece programdaki bilgileri aktarmaları değil; teknolojik yenilikleri sınıfa entegre etmeleri, öğrenci farklılıklarına duyarlı olmaları ve değişen eğitim politikalarına hızla uyum sağlamaları istenmektedir.

Bu durum, öğretmenlerin kişisel ve profesyonel gelişim süreçlerinde “çeviklik”, “uyum” ve “yeniliklere açıklık” gibi niteliklerin önem kazanmasına neden olmuştur. Bu noktada, son yıllarda özellikle yönetim ve liderlik alanyazınında sıkça tartışılan “öğrenme çevikliği” (learning agility) kavramı, eğitim alanında da önem kazanmaya başlamıştır. Öğrenme çevikliği, bireyin yeni deneyimlere açık olması, farklı durumlara hızla uyum sağlayabilmesi, yaşadığı deneyimlerden öğrenerek bu öğrenilenleri yeni durumlara aktarabilmesi ve sürekli gelişim odağında hareket edebilme yetkinliği olarak tanımlanmaktadır (Lombardo & Eichinger, 2000). Öğrenme çevikliği yüksek bireyler, yalnızca öğrenilen bilgiyi tekrar etmekle kalmaz; aynı zamanda bilgiyi analiz eder, yeni bağlamlara uyarlar ve sorun çözme süreçlerinde yaratıcı düşünce geliştirir. Bu nitelikler özellikle öğretmenlik mesleğinde önemli avantajlar sağlar. Zira öğretmenler, çok yönlü öğrenci profilleriyle, sürekli değişen program ve uygulamalarla ve çeşitli sosyal/kültürel taleplerle karşı karşıyadır. Bu bağlamda, öğrenme çevikliğine sahip öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek, sınıf yönetimlerinde daha etkili ve mesleki gelişim süreçlerine daha açık oldukları çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur (Gravett & Caldwell, 2016; Smith, 2018).

Liderlik ve örgütsel davranış alanındaki çalışmalarda da öğrenme çevikliği ile bireylerin iş performansı, uyum sağlama becerileri ve değişken ortamlarda başarı düzeyleri arasında pozitif ilişkiler bulunduğu belirtilmektedir (De Meuse, Dai & Hallenbeck, 2010). Dolayısıyla öğrenme çevikliği, yalnızca bireysel gelişimle sınırlı olmayan, aynı zamanda örgütsel başarının ve sürdürülebilir değişimin önemli bir belirleyicisi olarak görülmektedir. Eğitim kurumları açısından bu, değişen müfredatlara, öğretim yaklaşımlarına ve teknolojik gelişmelere hızla entegre olabilen, çevik öğretmenlere duyulan ihtiyacı artırmaktadır.

Bununla birlikte, bireylerin değişimi nasıl karşıladığı yalnızca çeviklik düzeyleriyle değil, aynı zamanda değişim sürecine yönelik tutumları ve hazırlıklarıyla da ilişkilidir. Bu bağlamda “değişime hazır olma” (readiness for change) kavramı, bireylerin değişime yönelik tutumlarını, sürece katılım isteklerini ve davranışsal eğilimlerini ifade eder (Armenakis, Harris & Mossholder, 1993).

Değişime hazır olma, bireyin değişimi benimseme ve sürece gönüllü katılım gösterebilme düzeyini yansıttığı için, özellikle dönüşüm sürecindeki kurumlarda başarının n koşullarından biri olarak değerlendirilir. Eğitim kurumlarında öğretmenlerin değişime hazır olmaları; yeni uygulamalara karşı direnç geliştirmek yerine, bu uygulamaları anlamaya ve katkı sunmaya açık olmalarını sağlar (Ertürk, 2012). Oreg (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da değişime açık bireylerin kurumsal yenilik süreçlerinde daha etkin rol aldıkları ve mesleki uyum süreçlerinde daha az stres yaşadıkları ortaya konulmuştur.

ğrenme evikliği ile değişime hazır olma kavramları, özünde bireyin belirsizlik karşısındaki duruşu, değişimle başa çıkma stratejileri ve öğrenmeye yönelik motivasyonu açısından kesişmektedir. Bandura’nın (1986) sosyal bilişsel kuramı, bireylerin çevreyle etkileşim halinde bilgi üretmeleri ve davranışlarını bu etkileşim üzerinden şekillendirmeleri gerektiğini ifade eder. Bu yaklaşım, öğrenme evikliği yüksek bireylerin değişim süreçlerini yalnızca izlemekle kalmayıp, bu sürece aktif katılım göstererek yn verebildiklerini savunur. Bu bağlamda öğretmenlerin evikliği, onların değişime hazır olma düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir. Ancak bu ilişkinin eğitim özelinde nasıl yapılandığı, özellikle öğretmenlik mesleği bağlamında yeterince incelenmemiştir.

Alan yazında öğrenme evikliği ve değişime hazır olma kavramlarını birlikte ele alan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Türkiye özelinde yapılan araştırmaların sayıca az olması (Akan & Yıldız, 2019; Aksoy & Koç, 2021), bu iki değişkenin ğretmen örnekleminde bir arada değerlendirilmesinin önemini artırmaktadır. Mevcut çalışmaların büyük çoğunluğu özel sektör ya da yöneticilik bağlamında yürütülmüş; öğretmenlerin bireysel düzeyde bu kavramlarla nasıl ilişkilendiğine dair yeterli veri sunulamamıştır.

Bu durum, öğretmenlerin değişim sürecindeki rollerini daha iyi anlayabilmek için öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek, bireysel özelliklerin kurumsal dönüşüm süreçlerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, hem alanyazına katkı sağlaması hem de eğitim politikalarının belirlenmesinde ve öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılmasında yol gösterici olması beklenmektedir. Ayrıca uygulayıcılar ve yöneticiler için, öğretmenlerin değişim süreçlerine nasıl hazırlanabileceği ve hangi becerilerin geliştirilmesi gerektiği konusunda somut öneriler sunması amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri ile değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda, öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinin demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği ve bu değişkenlerin değişime hazır olma düzeylerine etkisi araştırılmış; ayrıca iki değişken arasındaki ilişkinin düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği durumları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin değişime hazır olma durumları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri, yaş, cinsiyet, mezuniyet durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin değişime hazır olma durumları yaş, cinsiyet, mezuniyet durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri ile değişime hazır olma durumları arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri, değişime hazır olma düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemleri, yalnızca bilgi aktarımını sağlayan yapılar değil; aynı zamanda toplumsal dönüşümlere yanıt verebilen ve bu dönüşümleri yönlendirebilecek bireyler yetiştirmeyi amaçlayan dinamik yapılardır. Bu sistemin merkezinde yer alan öğretmenler ise, değişen koşullara karşı gösterdikleri uyum ve gelişim düzeyleriyle eğitim kurumlarının niteliğini doğrudan etkilemektedir. Özellikle hızlı teknolojik gelişmeler, dijitalleşme, öğrenme ortamlarının çeşitlenmesi ve öğrenci profillerinin değişmesi gibi faktörler, öğretmenlerden çok boyutlu beceriler sergilemelerini beklemektedir (Fullan, 2007; Day, 2002). Bu kapsamda, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma düzeyleri, eğitim kurumlarının esnek, yenilikçi ve sürdürülebilir yapılar oluşturmada belirleyici bir rol oynamaktadır.

Öğrenme çevikliği; bireyin karşılaştığı yeni durumlara hızla uyum sağlayabilme, deneyimlerden öğrenme çıkararak alternatif çözümler üretebilme ve bu çözümleri farklı ortamlara aktarabilme becerisidir (Lombardo & Eichinger, 2000). Bu çeviklik, bireyin yalnızca bilgiyi edinmesini değil; aynı zamanda bilgiyi analiz edebilmesini, içselleştirebilmesini ve etkin biçimde kullanabilmesini de kapsar. De Meuse, Dai ve Hallenbeck (2010), öğrenme çevikliğini değişken ortamlarda etkin karar alabilme, belirsizlikle başa çıkma ve değişimi yönetme becerileriyle ilişkilendirmiştir.

Bu bağlamda, öğrenme çevikliğine sahip öğretmenler; sınıf içi uygulamalarda yenilikçi yöntemler kullanabilmekte, öğrenci ihtiyaçlarına daha hızlı cevap verebilmekte ve mesleki gelişim süreçlerinde daha aktif rol alabilmektedir.

Buna karşılık, değişime hazır olma kavramı; bireyin değişim sürecine dair tutumlarını, sürece katılım isteğini ve yeni koşullara uyum sağlayabilme potansiyelini yansıtmaktadır (Armenakis et al., 1993). Eğitim kurumlarında değişimin başarıyla yönetilebilmesi, yalnızca yöneticilerin liderliğine değil; aynı zamanda öğretmenlerin bu süreci sahiplenme düzeyine bağlıdır (Ertürk, 2012). Oreg (2006), bireylerin değişime yönelik tutumlarının, değişim süreçlerinin etkinliği üzerinde doğrudan etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Bu nedenle, öğretmenlerin değişime karşı geliştirdikleri tutumların ve sürece yönelik hazırlık düzeylerinin belirlenmesi; hem kurumsal strateji geliştirme hem de uygulama sürecinin niteliği açısından son derece önemlidir.

Öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma kavramları arasında kuramsal düzeyde önemli bir bağ bulunmaktadır. Çevik bireylerin belirsizlik karşısında daha esnek, öğrenmeye daha açık ve değişim süreçlerine daha istekli oldukları alanyazında sıkça vurgulanmaktadır (Gravett & Caldwell, 2016; Smith, 2018). Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramı da bireylerin çevreyle etkileşim halinde öğrenmelerinin ve bu etkileşimleri davranışlarına yansıtmalarının, gelişim süreçlerinde önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu açıdan, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek, yalnızca bireysel gelişim değil, aynı zamanda örgütsel kapasitenin artırılması açısından da anlamlıdır.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma düzeylerini birlikte ele alan araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Türkiye bağlamında yapılan çalışmaların çoğu ya özel sektör örnekleme dayalıdır ya da yönetici odaklıdır. Öğretmen örnekleme özgü, bu iki değişkeni bir arada değerlendiren çalışmaların sayıca yetersizliği dikkat çekmektedir (Akan & Yıldız, 2019; Aksoy & Koç,

2021). Bu durum, çalışmanın özgünlüğünü artırmakta ve elde edilecek bulguların hem alanyazına hem de uygulamaya yönelik katkı potansiyelini güçlendirmektedir.

Bu araştırma, öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri ile değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi derinlemesine inceleyerek, eğitim yöneticileri, politika yapıcılar ve uygulayıcılar için veri temelli çıkarımlar sunmayı hedeflemektedir. Elde edilecek bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişim planlarının oluşturulmasında, kurumsal değişim süreçlerinin yapılandırılmasında ve sürdürülebilir eğitim politikalarının geliştirilmesinde yol gösterici nitelik taşıyacaktır. Aynı zamanda, öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinin yeniden gözden geçirilmesi, hizmet içi eğitim stratejilerinin güncellenmesi ve liderlik anlayışlarının dönüşümü açısından da stratejik bir referans noktası oluşturması beklenmektedir.

1.4.Sayıtlılar (Varsayımlar)

Araştırmanın yürütölmesi sürecinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların doğru, içten ve samimi olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı, İstanbul ilinde yer alan özel okullar ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği Ölçeğine ve Değişime Hazır Olma Ölçeğine verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Öğrenme çevikliği: Öğrenme çevikliği bireyin yeni, belirsiz ve karmaşık durumlarla karşılaştığında hızlı öğrenme, önceki deneyimlerinden ders çıkarma, ve bu bilgileri yeni durumlara uygulayarak etkili çözümler üretme becerisidir. Bu kavram, özellikle liderlik gelişimi, değişime uyum sağlama ve profesyonel yetkinliklerin artırılması konularında önemli bir yetkinlik olarak kabul edilir.

Değişim: Bir şeyin mevcut durumundan farklı bir duruma geçmesi sürecidir. Bu dönüşüm fiziksel, zihinsel, sosyal, kurumsal ya da duygusal olabilir. Bireyleri, kurumları, toplumları veya sistemleri etkileyebilir.

Öğretmen: Öğretmen, bireylerin bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanmasını sağlayan; öğrenme sürecini rehberlik ederek yöneten ve şekillendiren profesyonel kişidir. Sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda bireyin karakter gelişimine, sosyal becerilerine ve yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarına katkı sunan bir rol modelidir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın temel kavramlarından biri olan öğrenme çevikliği ile ilgili alanyazın incelenmiş ve kavramın tanımı, boyutları ile bu yapıyı etkileyen psikolojik ve eğitsel faktörler ele alınmıştır.

2.1. Öğrenme Çevikliğinin Tanımı

Öğrenme çevikliği, bireyin geçmiş deneyimlerinden yararlanarak yeni durumlara uyum sağlama ve bu süreçte etkili kararlar verebilme becerisidir (DeMeuse, Dai & Hallenbeck, 2010). Bu kavram, özellikle belirsizlik ve karmaşanın yoğun olduğu ortamlarda bireylerin esnek ve uyumlu davranabilmesini ifade eder.

İlk olarak 1988 yılında McCall, Lombardo ve Morrison tarafından liderlik gelişimi bağlamında ele alınan öğrenme çevikliği, zamanla farklı alanlarda da kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde ise, teknolojik dönüşüm, yapay zekâ uygulamaları ve hızla değişen iş dünyası bağlamında öğrenme çevikliği bireyler ve kurumlar için kritik bir beceri halini almıştır.

Öğrenme çevikliği, sadece yeni bilgileri edinme hızını değil; aynı zamanda edinilen bilgilerin kullanılabilirliğini, problem çözme becerisini ve bireyin değişime karşı tutumunu da kapsar. Columbia Üniversitesi ve Yaratıcı Liderlik Merkezi'nin yaklaşımına göre bu kavram, liderlerin yeni durumlara adapte olurken öğrenmeye açık bir zihniyet geliştirmelerini ve bu süreci uygulamaya dönüştürebilmelerini sağlayan bir beceridir. Burada çeviklik, yalnızca bireysel değil, aynı zamanda liderlik süreciyle bütünleşik bir öğrenme kapasitesine işaret eder.

2.1.2. Öğrenme Çevikliğinin Boyutları

Lombardo ve Eichinger tarafından geliştirilen model, öğrenme çevikliğini dört temel boyutta inceler: zihinsel çeviklik, insan çevikliği, sonuç çevikliği ve değişim çevikliği. Bu boyutlar, bireyin öğrenme sürecine yaklaşımını, belirsizlikle başa çıkma yöntemlerini ve değişim karşısındaki tepkilerini anlamlandırmak açısından kapsamlı bir çerçeve sunar. Özellikle öğretmenlik mesleği gibi çok boyutlu beceri gerektiren alanlarda, bu çeviklik türleri öğretmenlerin etkili performans sergilemesinde belirleyici olabilir.

Bu çalışmada öğrenme çevikliğinin boyutları, yalnızca kuramsal bir çerçeve sunmakla kalmayıp, aynı zamanda araştırma sorularının yapılandırılmasında ve bulguların yorumlanmasında temel dayanak noktası olmuştur. Öğretmenlerin değişime hazır olma durumları ile bu boyutlar arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenirken, her bir çeviklik türünün bireysel ve mesleki düzeyde nasıl bir katkı sağladığı da değerlendirilmiştir. Bu nedenle her boyut ayrı ayrı ele alınmış ve öğretmenlik bağlamında yorumlanmıştır.

Bu bölümde yer verilen her bir boyut, çalışmada kullanılan Öğrenme Çevikliği Ölçeği'nin alt boyutlarıyla da doğrudan ilişkilidir. Böylece ölçme aracı ile kuramsal altyapı arasında bütünlük sağlanmış; teorik temeller, elde edilen verilerin yorumlanmasını destekleyen bir yapı haline getirilmiştir. Aşağıda bu dört boyut detaylı şekilde açıklanmıştır.

2.1.2.1. Zihinsel Çeviklik

Zihinsel çeviklik, bireyin karmaşık ve belirsiz durumlarda farklı bakış açıları geliştirme, yaratıcı düşünme ve yeni bilgileri sentezleyerek çözüm üretme becerisini ifade eder. Bu özellik, bireyin bilişsel esnekliğini ve problem çözme becerilerini yansıtır. Zihinsel çevikliği yüksek bireyler, ezber bilgiye dayalı hareket etmek yerine olaylara eleştirel yaklaşır ve alternatif çözüm yolları üretmekte başarılıdır (Kucia & Gravett, 2014).

Eğitim ortamında zihinsel çevik öğretmenler, farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için çeşitli öğretim stratejileri geliştirebilir. Beklenmedik sınıf içi durumlara esnek çözümler üretmeleri, onları değişen eğitim politikalarına ve öğrenci ihtiyaçlarına karşı daha hazırlıklı hale getirir. Ayrıca program değişikliklerine hızla adapte olabilir ve pedagojik uygulamalarda yenilikçi yaklaşımları benimseyebilirler.

Bu boyutun bu araştırmada yer almasının temel nedeni, zihinsel çevikliğin öğretmenlerin değişim sürecini kavrama ve yönlendirme kapasiteleriyle doğrudan ilişkili olmasıdır. Öğretmenlerin zihinsel olarak açık ve esnek olmaları, değişimi daha kolay içselleştirmelerine ve yeni uygulamaları etkin şekilde hayata geçirmelerine olanak tanır. Bu bağlamda zihinsel çeviklik, değişime hazır olmanın bilişsel temelini oluşturmaktadır.

2.1.2.2. İnsan Çevikliği

İnsan çevikliği, bireyin sosyal ilişkilerdeki esnekliğini, başkalarıyla etkili ve empatik iletişim kurabilme becerisini ve kişilerarası etkileşimlerdeki uyumunu kapsar. Bu boyutta yüksek düzeye sahip bireyler, farklı görüşlere karşı hoşgörülüdür ve iş birliğine dayalı ilişkiler geliştirebilirler. Bu özellik, özellikle ekip çalışması, liderlik ve çatışma yönetimi gibi sosyal becerilerin ön planda olduğu ortamlarda kritik öneme sahiptir (De Meuse, Dai & Hallenbeck, 2010).

Öğretmenlik mesleğinde insan çevikliği, öğrenciler, veliler, meslektaşlar ve yöneticilerle etkili bir iletişim kurma ve ilişkileri yönetme becerisi açısından büyük bir avantaj sağlar. Farklı kültürel ve sosyoekonomik arka planlardan gelen öğrencilerle empatik bağ kurabilen öğretmenler, öğrenme ortamlarını daha kapsayıcı hale getirir. Aynı zamanda, meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışabilmeleri, kurumsal değişim süreçlerinde uyumu ve etkililiği artırır.

Bu araştırmada insan evikliği boyutuna yer verilmesinin amacı, değişime hazır olmanın yalnızca bireysel bilişsel değil, aynı zamanda sosyal yönelimle de ilişkili olduğunu ortaya koymaktır. İnsan evikliği yüksek öğretmenlerin, değişim süreçlerine sosyal uyum yoluyla katkı sundukları ve iş birliği kültürünü besleyerek süreci olumlu yönde etkiledikleri düşünülmektedir.

2.1.2.3. Sonuç evikliği

Sonuç evikliği, bireyin zorlayıcı koşullarda dahi hedefe odaklanabilme, motivasyonunu sürdürebilme ve başarıyı devam ettirebilme becerisini ifade eder. Bu bireyler, belirsizlik karşısında bile istikrarlı kalabilir, hedeflerini netleştirerek sürece yn verirler. Bu yönüyle sonuç evikliği, bireysel kararlılık, öz disiplin ve azim gibi değerlerle yakından ilişkilidir (Eichinger, Lombardo & Ulrich, 2004)

Eğitimde sonuç evikliği yüksek öğretmenler, yoğun iş temposu ve sürekli değişen taleplere rağmen ğrenci başarısını ön planda tutan kararlı bir tutum sergilerler. Bu ğretmenler; sınav baskısı, idari talepler ya da sınıf yönetimi gibi stresli durumlarda bile pedagojik hedeflerine ulaşmayı başarabilirler. Ayrıca ğrenme sürecinde yaşanan aksaklıkları yöneterek öğrencilerine rehberlik ederler.

Bu tezde sonuç evikliğinin ele alınmasının nedeni, değişime hazır olmanın yalnızca değişimi kabullenmekle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda bu değişimi etkin şekilde uygulamak ve sürdürülebilir kılmak için çaba göstermeyi de gerektirdiğini vurgulamaktır. Sonuç evikliği, bu sürecin sürdürülebilirliğini ve eyleme dnştrlebilirliğini sağlayan önemli bir belirleyicidir.

2.1.2.4. Değişim Çevikliği

Değişim çevikliği, bireyin belirsiz ortamlarda gelişim fırsatlarını görme, yeni deneyimlere açıklık gösterme ve değişime karşı olumlu tutum sergileme becerisini kapsar. Bu çevikliğe sahip bireyler, değişimi bir tehdit olarak değil, öğrenme ve gelişim için bir fırsat olarak görürler. Bu bireyler esnek düşünür, yeniliğe açık olur ve mevcut durumunu geliştirme arzusuyla hareket eder (De Meuse, 2017).

Eğitimde değişim çevikliği yüksek öğretmenler, teknolojik gelişmelere, müfredat reformlarına ve pedagojik yaklaşımlardaki değişimlere hızlı biçimde uyum sağlayabilirler. Ayrıca bu öğretmenler değişimi içselleştirerek pasif uygulayıcı olmak yerine süreci aktif olarak şekillendiren bireyler hâline gelirler. Bu tutum, onların sınıf içi uygulamalarda yenilikçiliği benimsemelerini ve öğrencilere model olmalarını sağlar.

Bu çalışmada değişim çevikliği boyutuna özel önem verilmiştir çünkü bu boyut, öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleriyle en doğrudan ilişki içinde olan boyuttur. Değişime karşı açık olma, süreci sahiplenme ve yeni koşullara hızla adapte olabilme yetisi; bu araştırmada ölçülmek istenen değişime hazır olma kavramının en kritik göstergelerinden biri olarak kabul edilmiştir.

2.1.3. Öğrenme Çevikliğini Etkileyen Faktörler

Öğrenme çevikliği, bireyin yalnızca doğuştan getirdiği özelliklerle değil; aynı zamanda içinde bulunduğu çevre, öğrenme geçmişi, inanç sistemleri ve bilişsel yapı gibi çeşitli faktörlerin etkisiyle şekillenir. Bu nedenle çevikliğin gelişiminde hem bireysel psikolojik faktörler hem de eğitsel sistemin sunduğu fırsatlar belirleyici olmaktadır. Bireylerin öğrenmeye karşı tutumları, yeni durumlara ne ölçüde açık oldukları ve öğrenme süreçlerini nasıl yönettikleri, öğrenme çevikliği gelişiminde kilit rol oynar.

Bu çalışmada, öğrenme çevikliğini etkileyen faktörler iki temel boyutta ele alınmıştır: psikolojik ve eğitsel. Psikolojik faktörler, bireyin zihinsel ve duygusal süreçlerini merkeze alırken; eğitsel faktörler ise bireyin maruz kaldığı öğrenme ortamı ve eğitim yaklaşımının çeviklik üzerindeki etkisini ortaya koyar. Özellikle öğretmen örneklemine dayanan bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki çeviklik düzeylerinin hem kişisel öğrenme alışkanlıklarıyla hem de eğitildikleri pedagojik ortamla ilişkilendirilmesi amacıyla bu kuramsal temellere yer verilmiştir.

Ayrıca bu bölümde sunulan teoriler ve yaklaşımlar, araştırmada kullanılan ölçeklerin dayandığı kavramsal altyapıyı da desteklemektedir. Ölçme araçlarının alt boyutları, çeviklik kavramının çok yönlü doğasına uygun olarak çeşitli psikolojik ve pedagojik bileşenlere odaklandığı için, burada yer verilen kuramlar bu yapıyı kuramsal düzlemde temellendirmek amacıyla seçilmiştir. Aşağıda her bir faktör detaylı biçimde sunulmuştur.

2.1.3.1. Öğrenme Çevikliğini Etkileyen Psikolojik Faktörler

Bu bölümde öğrenme çevikliğini etkileyen psikolojik faktörlere dair kuramsal çerçeve verilmiştir.

2.1.3.1.1. Büyüme Zihniyeti Teorisi (Dweck, 1999)

Büyüme Zihniyeti Teorisi, Carol Dweck tarafından geliştirilen ve bireylerin öğrenme süreçlerine yaklaşımını açıklayan önemli bir psikolojik kuramdır. Bu kurama göre insanlar, zekâ ve yeteneklerinin doğuştan sabit olmadığını, çaba ve deneyim yoluyla geliştirilebileceğini düşündüklerinde daha istekli, dirençli ve öğrenmeye açık hale gelirler. Büyüme zihniyetine sahip bireyler, karşılaştıkları zorlukları gelişim fırsatı olarak değerlendirir ve başarısızlıktan yılmak yerine süreci öğrenmeye dönüştürmeyi başarırlar.

Öğrenme çevikliği ile büyüme zihniyeti arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Zira çevik bireyler, yeni ve belirsiz durumlarla karşılaştıklarında yılmak yerine çözüm arar, öğrenme stratejilerini esnetir ve deneyimlerinden güç alarak ilerler. Bu özellikler, büyüme zihniyetinin temel ilkeleriyle birebir örtüşmektedir. Bu nedenle büyüme zihniyetinin öğrenme çevikliğini olumlu yönde etkilediği birçok çalışmada ortaya konmuştur.

Bu tezde büyüme zihniyeti kuramına yer verilmesinin nedeni, öğretmenlerin öğrenme süreçlerine yaklaşım biçimlerinin çeviklik düzeylerini nasıl şekillendirdiğini açıklamaktır. Özellikle değişim süreçlerinde direnç gösteren ya da esnek davranan öğretmenlerin bu davranışlarının altında nasıl bir zihniyet yapısı olduğunu anlamak açısından bu kuram araştırmanın kuramsal temeline katkı sunmaktadır.

2.1.3.1.2. Sosyal Öğrenme Teorisi (Bandura, 1977)

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi, bireylerin öğrenmesinin yalnızca doğrudan deneyimle değil, aynı zamanda başkalarının davranışlarını gözlemleme yoluyla da gerçekleştiğini savunur. Bu yaklaşım, öğrenmeyi yalnızca içsel bir süreç olarak değil; çevreyle sürekli etkileşim içinde şekillenen bir davranış biçimi olarak ele alır. Özellikle rol model alma, taklit ve gözlemsel öğrenme bu kuramın temelini oluşturur.

Öğrenme çevikliği bağlamında bu kuram oldukça açıklayıcıdır. Zira çevik bireyler, çevrelerinden öğrenme konusunda aktiftir; çevresindeki başarılı kişileri gözlemleyerek strateji geliştirir, hatalardan ders çıkarır ve yeni yollar dener. Bu özellikler, özellikle öğretmenlerin mesleki gelişiminde mentor öğretmenlerle çalışmaları, lider öğretmenlerden etkilenmeleri ve sınıf içi uygulamaları gözlemleyerek kendi pratiklerini geliştirmeleri açısından büyük önem taşır.

Tezde bu kurama yer verilmesinin nedeni, öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinin mesleki sosyal çevreyle olan etkileşimlerine göre nasıl şekillendiğini kuramsal olarak açıklamaktır. Çünkü öğretmenler yalnızca bireysel çabalarıyla değil; aynı zamanda ekip arkadaşları, okul liderleri ve öğrencileriyle olan ilişkileri üzerinden de çeviklik becerilerini geliştirirler.

2.1.3.1.3. Öz-Yönetimli Öğrenme Teorileri (Grow, 1991)

Öz-Yönetimli Öğrenme teorileri, bireyin öğrenme sürecinde aktif rol almasını, hedef koymasını, süreci planlamasını ve değerlendirmesini esas alır. Bu yaklaşıma göre bireyler, öğrenme gereksinimlerini fark ettiklerinde öğrenme sürecini dışarıdan yönlendirme olmaksızın sürdürebilirler. Bu tür bireyler, motive, sorumluluk sahibi ve kendine güvenen öğrenenlerdir.

Bu teoriyle öğrenme çevikliği arasında güçlü bir ilişki vardır. Öğrenme çevikliği yüksek bireyler, yalnızca öğrenme fırsatlarını yakalamakla kalmaz; aynı zamanda bu süreci bilinçli şekilde yönlendirir, kendi öğrenme yollarını oluşturur ve gerektiğinde strateji değiştirirler. Öz-yönetimli öğrenme, çevikliğin içsel motivasyon ve sorumluluk yönünü açıklar.

Tez bağlamında, öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile çeviklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi açıklamak açısından bu kuram önemlidir. Öğretmenlerin sürekli değişen eğitim ortamlarında bağımsız ve sorumluluk sahibi öğrenenler olmaları, çeviklik becerilerinin temel yapı taşını oluşturmaktadır.

2.1.3.1.4. Deneyimsel Öğrenme Teorisi (Kolb, 1984)

Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Teorisi, öğrenmenin doğrudan yaşantılar yoluyla gerçekleştiğini savunur. Bu teoriye göre bireyler, bir deneyimi yaşar, bu deneyimi gözlemler, kavramsallaştırır ve sonra bu bilgiyi yeni bir durumda aktif olarak kullanır. Bu döngüsel yapı, öğrenme sürecini dinamik ve bireysel farklılıklara açık bir hâle getirir.

Deneyimsel öğrenme, öğrenme çevikliği açısından oldukça açıklayıcıdır çünkü çevik bireyler, deneyimlerinden ders çıkarır, bu dersleri yansıtır ve farklı koşullarda yeniden uygular. Öğretmenlerin sınıf içindeki yaşantıları, öğrenci tepkileri ve müfredatla etkileşimleri, onların çevik bireyler olarak gelişiminde en önemli girdilerden biridir.

Tez bağlamında bu teoriye yer verilmesinin amacı, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini yalnızca tekrar eden görevler olarak değil; gelişimsel öğrenme döngüsü olarak değerlendirmelerinin, çeviklik düzeylerini artırmadaki rolünü ortaya koymaktır. Bu sayede deneyim, yalnızca bilgi değil; esneklik ve uyum üretir hâle gelmektedir.

2.1.3.2. Öğrenme Çevikliğini Etkileyen Eğitsel Faktörler

Öğrenme çevikliği yalnızca bireyin içsel psikolojik dinamiklerinden değil, aynı zamanda maruz kaldığı öğrenme ortamlarından ve bu ortamları şekillendiren eğitim yaklaşımlarından da etkilenir. Bu bağlamda, bireylerin çevikliğini geliştiren veya sınırlayan eğitsel faktörlerin analiz edilmesi önemlidir. Özellikle öğretmenler için geçerli olan bu durum, onların hem bir öğrenen hem de bir öğretmen rolünde nasıl davrandıklarını anlamamıza yardımcı olur.

Bu araştırmada eğitsel faktörlerin öğrenme çevikliği üzerindeki etkisi, farklı eğitim felsefesi yaklaşımları ve öğretim teorileri üzerinden ele alınmıştır. Kuramsal olarak birbirinden farklı bakış açıları sunan bu yaklaşımlar, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine, bilginin nasıl aktarıldığına ve bireyin bu süreçte ne kadar aktif olduğuna ilişkin farklı varsayımlar barındırmaktadır. Bu varsayımlar, bireyin çeviklik potansiyelini destekleyici ya da sınırlayıcı şekilde rol oynar.

Tez kapsamında bu felsefi ve kuramsal yaklaşımlara yer verilmesinin nedeni, öğretmenlerin çeviklik düzeylerini etkileyen pedagojik altyapının ne olduğunu ortaya koymaktır. Çünkü öğretmenler, büyük ölçüde kendi yetiştirme süreçlerinde maruz kaldıkları

öğrenme modelleri doğrultusunda mesleki davranışlarını biçimlendirirler. Aşağıda, bu yaklaşımlar detaylı biçimde sunulmuştur.

2.1.3.2.1.Esasicilik (Essentialism)

Esasicilik, eğitimde temel bilgi ve değerlerin bireye kazandırılmasını esas alan, klasik ve öğretmen merkezli bir eğitim felsefesidir. Bu yaklaşıma göre, bireylerin eğitilmesi, onları toplumun genel kabul gören doğrularına uygun bilgi ve davranışlarla donatmakla mümkündür. Bu nedenle müfredatın içeriği sabittir ve öğretmen, bilgiyi doğrudan aktaran otorite konumundadır (Gutek, 2014).

Bu yaklaşımın öğrenme çevikliği ile ilişkisi oldukça karmaşıktır. Bir yandan bireye güçlü bir temel bilgi altyapısı kazandırırken, öte yandan bireysel farklılıklara, yaratıcı düşünmeye ve esnek öğrenme yollarına çok fazla alan tanımaz. Öğretmen merkezli bu yapı, öğrencinin kendi öğrenmesini yönlendirmesini ve farklı durumlara uyum sağlamasını zorlaştırabilir. Bu nedenle aşırı esasicilik, çevik bireylerin yetişmesini engelleyebilir (Gravett & Caldwell, 2016).

Tez kapsamında bu kuramın ele alınmasının nedeni, öğretmenlerin yetişme sürecinde karşılaştıkları baskın eğitim paradigmasını analiz etmektir. Özellikle Türkiye'deki öğretmenlerin büyük çoğunluğu esasicilik temelli bir eğitimden geçmiştir. Bu durum, onların öğrenme çevikliği geliştirme kapasitelerini etkileyebilir. Dolayısıyla bu yaklaşımın sınırlarının farkında olmak, öğretmenlerin değişim süreçlerinde neden daha az çevik ya da dirençli olduklarını anlamada kritik rol oynamaktadır.

2.1.3.2.2. Yapılandırmacılık (Constructivism)

Yapılandırmacılık, bireyin bilgiyi aktif olarak yapılandırıldığını ve öğrenmenin bireyin geçmiş deneyimleriyle etkileşim içinde oluştuğunu savunan bir yaklaşımdır (Fosnot, 2013). Bu kuramda öğrenci, bilgiyi pasif şekilde alan değil; anlamlandıran, yorumlayan ve yeniden inşa eden bir özne konumundadır. Piaget ve Vygotsky'nin kuramsal katkılarıyla gelişen yapılandırmacı yaklaşım, bireyin öğrenmeye aktif olarak katıldığı sosyal ve bilişsel bir süreçtir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamları, öğrencinin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı yaklaşım geliştirme becerilerini destekler. Bu da öğrenme çevikliğini doğrudan güçlendirir. Çünkü çevik birey, yeni duruma uyum sağlarken önceki bilgilerini dönüştürür ve bu süreçte yapıcı bir tutum sergiler. Özellikle öğretmenlik mesleğinde yapılandırmacılık temelli öğrenme geçmişine sahip bireyler, çevik davranışlar geliştirmeye daha yatkındır.

Bu tezde yapılandırmacılığa yer verilmesinin nedeni, çevikliğin gelişmesi için bireyin nasıl bir öğrenme ortamına ihtiyaç duyduğunu açıklamak ve öğretmenlerin bu tür ortamlarda yetişip yetişmediklerini analiz etmektir. Ayrıca yapılandırmacı pedagojinin eğitim sistemine entegrasyonu, öğretmenlerin değişime ne derece hazır olduklarını ve çevikliklerinin hangi temele dayandığını anlamamıza katkı sunmaktadır.

2.1.3.2.3. Bilişsel Yük Teorisi (Cognitive Load Theory)

Bilişsel Yük Teorisi, bireyin sınırlı olan çalışma belleğini etkili bir şekilde kullanabilmesi için öğrenme ortamlarının buna göre tasarlanması gerektiğini savunur (Sweller, 1988). Teoriye göre, aşırı karmaşık ya da kötü yapılandırılmış bilgi sunumu bireyin bilişsel

yükünü artırır ve öğrenmeyi zorlaştırır. Bu nedenle öğretim sürecinde dışsal yük azaltılmalı, öğrenenin öz düzenleme ve şema oluşturma becerisi desteklenmelidir.

Bu kuram öğrenme çevikliği ile yakından ilişkilidir. Çevik birey, bilgiyi farklı durumlara aktarabilen ve bellek kapasitesini verimli kullanan bireydir. Öğrenme çevikliği yüksek bireylerin, bilişsel yükü dengeleme konusunda daha başarılı oldukları ve bilgiyi daha etkili bir şekilde işleyebildikleri gözlemlenmiştir. Özellikle öğretmenlerin ders tasarımında bu farkındalığa sahip olması, hem kendi çevikliklerini hem de öğrencilerinin öğrenme çevikliğini destekler.

Bu tezde BYT'ye yer verilmesinin temel nedeni, öğretmenlerin çevik davranışlar geliştirmesini engelleyen veya destekleyen öğrenme ortamlarının neye göre tasarlandığını kuramsal bir zemine oturtmaktır. Öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları yük türleri, onların bilgi işleme kapasitesini ve değişime nasıl yanıt verdiklerini anlamada açıklayıcı olmaktadır.

2.1.3.2.4. Geri Bildirim ve Pekiştirme Teorisi (Feedback and Reinforcement Theory)

Geri bildirim ve pekiştirme, davranışsal öğrenme kuramlarının temel bileşenlerinden biri olup, bireyin davranışlarını şekillendiren dışsal geri dönütlerin etkisini açıklar. Skinner'ın operant koşullanma kuramına dayanan bu yaklaşımda, öğrenme sürecinde bireyin olumlu davranışları pekiştirilir, hataları ise geri bildirim yoluyla düzeltilir. Bu döngü, bireyin davranışlarını yönlendirme ve değiştirme potansiyelini artırır (Skinner, 1953).

Öğrenme çevikliği açısından bu teori büyük önem taşır. Çünkü çevik bireyler yalnızca deneyimden değil; aynı zamanda aldıkları geri bildirimlerden de hızla öğrenir. Geri bildirimle açık olmak, öz düzenleme becerilerini geliştirmek ve olumlu pekiştirme ile motivasyonu sürdürmek, çevik bireylerin gelişiminde temel bileşenlerdir. Özellikle öğretmenlerin mesleki gelişiminde bu beceriler, yeni uygulamalara uyum sağlamalarını kolaylaştırır.

Tezde bu kurama yer verilmesinin amacı, öğretmenlerin çevikliğini besleyen geri bildirim kültürünün eğitim ortamlarında ne derece yer bulduğunu sorgulamaktır. Aynı zamanda, geri bildirim ve pekiştirme süreçlerinin bireysel öğrenme sorumluluğu ile nasıl birleştiği açıklanarak, öğretmenlerin neden bazı durumlarda değişime daha açık ya da kapalı davrandıkları kuramsal olarak temellendirilmektedir.

2.1.4. Öğretmenler ve Eğitim Alanında Öğrenme Çevikliğinin Önemi

Eğitim dünyasında sürekli değişen koşullara adapte olmak, öğretmenler için önemli bir yetkinliktir. Öğrenme çevikliği, öğretmenlerin inovatif öğretim yöntemlerini benimsemelerine, öğrencilerine daha verimli öğretim planları hazırlamalarına ve eğitim süreçlerini dinamik hale getirmelerine destek olur. Bu yetkinlik, öğretmenlerin öğrenci kazanımlarını artırmalarını sağlayan önemli bir etken olarak kabul edilmektedir (Yılmaz & Yıldırım, 2023). Ayrıca, öğrenme çevikliği yüksek olan öğretmenler, okul kültürünün gelişmesine, mesleki memnuniyetin artmasına ve öğrencilerin deneyimlerinin iyileşmesine katkı sağlar (De Meuse, Dai, & Hallenbeck, 2010).

Öğrenme çevikliği, öğretmenlerin mesleki gelişiminde üst düzeyde etkilidir. Bu yetenek, öğretmenlerin güncel öğretim tekniklerini hızlıca benimsemelerini, farklı öğrenci profillerine uygun planlar geliştirmelerini ve sınıf içindeki zorluklarla başa çıkmalarını kolaylaştırır (Özbek, 2023). Öğrenme çevikliği güçlü olan öğretmenler, eğitim düzeyini artırarak okulda daha etkili bir öğretim süreci sağlarlar. Ayrıca, eğitimdeki teknolojik dönüşüm, eğitim politikalarındaki değişimler ve öğrencilerin farklı ihtiyaçları gibi değişen koşullara hızla uyum sağlama gerekliliği, öğretmenlerin öğrenme çevikliğini önemli kılar (Center for Creative Leadership, 2014).

Öğretmenler, öğrenci odaklı yaklaşımlar ve teknolojiye dayalı araçlarla öğretim yaparken öğrenme çevikliğini kullanarak daha etkili olabilirler. Öğrenme çevikliğini geliştirmek için profesyonel gelişim programları, iş birliğine dayalı çalışma grupları ve etkili iletişim ve değerlendirme yöntemleri gibi çeşitli yaklaşımlar uygulanabilir (Yılmaz & Yıldırım,

2023). Ayrıca, öğretmenlerin sürekli olarak bilgilerini güncelleyebilecekleri destekleyici bir okul kültürü oluşturulmalıdır. Okul yönetimleri ve eğitim sistemleri, bu becerileri geliştirmek için gerekli imkânları ve araçları sağlamalıdır (De Meuse et al., 2010).

2.2. Değişim Kavramının Tanımı

Değişim, bireylerin, grupların ya da kurumların mevcut durumdan farklı bir duruma geçiş sürecini ifade eder. Bu süreç, dış çevredeki gelişmelerin etkisiyle ya da içsel dinamiklerin sonucunda ortaya çıkabilir. Eğitim alanında değişim; pedagojik yaklaşımlardan öğretim teknolojilerine, müfredattan öğretmen rollerine kadar pek çok boyutta yaşanabilir. Bu nedenle değişim kavramı, hem bireysel hem de örgütsel düzeyde ele alınması gereken çok katmanlı bir olgudur (Fullan, 2007).

Değişim, tek yönlü ve doğrusal bir süreç değil; aksine çok boyutlu, dinamik ve çoğu zaman belirsizlik içeren bir yapıya sahiptir. Bireylerin değişime karşı verdikleri tepkiler, onların kişilik özellikleri, geçmiş deneyimleri ve mevcut ortamın sunduğu destekle şekillenir. Eğitimde değişim, özellikle öğretmenlerin pedagojik uygulamalarında, öğrenme ortamlarını düzenleme biçimlerinde ve öğrenciyle kurdukları ilişkilerde kendini gösterir. Bu bağlamda, öğretmenlerin değişimi nasıl algıladıkları ve ona nasıl yanıt verdikleri, eğitim sistemlerinin dönüşümünü doğrudan etkileyen bir faktördür (Day & Leithwood, 2007).

Bu tez kapsamında değişim kavramının ele alınmasının temel nedeni, öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma arasında kurulan ilişkinin teorik temelini güçlendirmektir. Öğrenme çevikliği yüksek olan öğretmenlerin, değişimi bir tehdit değil, gelişim fırsatı olarak görme eğiliminde oldukları birçok çalışmada ortaya konmuştur (De Meuse et al., 2010). Bu nedenle değişim kavramı, yalnızca tanımsal bir içerik olarak değil, aynı zamanda çalışmanın bağımlı değişkeni olan “değişime hazır olma” durumunun anlaşılması açısından da kilit öneme sahiptir.

2.2.1.Değişime Hazır Olma Kavramının Tanımı

Günümüzün durmadan değişen ve gelişen dünyada, bireylerin ve örgütlerin değişime ne kadar hazır olduğu, başarının sürdürülebilmesi ve adaptasyon açısından oldukça önemlidir. Değişime hazır olma, birey ya da örgütün bir değişim sürecine başlamaya, bu süreci kabul etmeye ve verimli bir biçimde uygulamaya istekli ve yetkin olma durumunu ifade eder. Bu kavram, yalnızca değişimi kabul etmekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda değişimi içselleştirme, benimseme ve bu süreçte aktif rol alma gibi dinamikleri de içerir (Armenakis, Harris & Mossholder, 1993).

Eğitim bağlamında düşünüldüğünde ise, öğretmenlerin değişime hazır olması; yenilikçi yaklaşımların benimsenmesi, müfredat değişikliklerinin verimli ve hızlı bir şekilde uygulanması ve modern öğretim teknolojilerinin sınıf pratiğine entegre edilmesi açısından oldukça önemlidir. Değişime karşı olumlu tutum geliştiren öğretmenler, öğrencilerine de uyum sağlama, problem çözme ve yenilikçi düşünme gibi beceriler kazandırmada daha başarılı olmaktadır.

Değişime hazır olma, bireysel olduğu kadar örgütsel bir özellik olarak da ele alınabilir. Bireysel düzeyde; kişinin motivasyonu, inançları, önceki deneyimleri ve öğrenmeye açıklığı belirleyici olurken, örgütsel düzeyde liderlik yaklaşımı, iletişim kanalları, kurumsal kültür ve değişim geçmişi önemli rol oynamaktadır.

2.2.2.Değişime Hazır Olmanın Kuramsal Temelleri

Değişime hazır olma, bireylerin ya da örgütlerin bir değişim sürecine ilişkin algılarını, tutumlarını ve davranışsal eğilimlerini içeren çok boyutlu bir yapıdır. Bu kavram, yalnızca değişimi kabullenme düzeyini değil; aynı zamanda değişim sürecine aktif olarak katılma ve katkı sağlama isteğini de kapsar (Armenakis, Harris & Mossholder, 1993). Değişime hazır olma, bireyin mevcut durumdan farklı bir yapıya geçişi sadece kabul etmesi değil, bu süreci sahiplenerek içselleştirmesini gerektirir.

Kuramsal düzeyde değerlendirildiğinde, değişime hazır olma kavramı; özellikle örgütsel değişim kuramları, bilişsel-davranışçı modeller ve motivasyon kuramları ile temellendirilmektedir. Armenakis ve Bedeian (1999), değişime hazır olmanın beş temel boyutla (değişimin uygunluğu, lider desteği, değişimin faydası, öz yeterlik ve kişisel değerlerle uyum) açıklanabileceğini belirtmiştir. Bu boyutlar, değişime karşı bireysel tepkinin neden kişiden kişiye farklılaştığını açıklamada önemli bir çerçeve sunar.

Bu tezde değişime hazır olmanın kuramsal temellerine yer verilmesinin amacı, öğretmenlerin değişime yönelik tutum ve davranışlarını yalnızca yüzeysel değil, psikolojik ve davranışsal bir derinlikte analiz edebilmek içindir. Öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma arasındaki ilişkinin daha net ortaya konabilmesi için, bu iki kavramın kuramsal zemindeki ortak noktalarının belirlenmesi gerekir. Özellikle eğitim alanında yapılan reformlar, teknoloji entegrasyonu ve pedagojik yaklaşımlardaki değişimler, öğretmenlerin bu değişimlere karşı hazır olma düzeylerinin kritik bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu bölümde sunulan kuramsal altyapı, araştırmanın anlamlandırılmasına katkı sağlamaktadır.

2.2.2.1.Lewin’in Değişim Modeli

Kurt Lewin (1951), değişim sürecini “Unfreeze – Change – Refreeze” şeklinde üç temel aşamada açıklayan öncü bir model geliştirmiştir. Lewin’e göre değişim, önce bireylerin mevcut durumu sorgulamaları ve bu duruma yönelik zihinsel bir çözülme yaşamalarıyla başlar. Bu çözülme (unfreezing) süreci, bireylerin eski alışkanlıklarını, değerlerini ve davranış kalıplarını bırakmalarına psikolojik olarak zemin hazırlar. Bu aşama olmadan bireylerin değişime istekli ve açık hale gelmeleri mümkün değildir. Özellikle öğretmenlerin mevcut pedagojik uygulamalarını sorgulamadan yeni yaklaşımlara geçmeleri zorlaşmaktadır.

Modelin ikinci aşaması olan değişim (change) süreci, bireyin yeni davranışlar geliştirdiği, farklı bakış açıları benimsediği ve kendisini yeni koşullara göre yeniden yapılandığı dönemi ifade eder. Bu aşama, yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duygusal bir yeniden yapılanmayı da gerektirir.

Öğretmenlerin bu süreçte yeni öğretim yöntemlerini denemeye istekli olmaları, dijital araçlara entegre olmaları ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına karşılık verebilmeleri beklenir. Değişim burada yalnızca bir davranış değil, bir uyum ve gelişim süreci olarak değerlendirilmelidir.

Son aşama olan yeniden donma (refreezing), yeni davranışların kalıcı hale gelmesi ve bireyin bu yeni durumu içselleştirmesi anlamına gelir. Kurumsal düzeyde ise bu, değişimin kurum kültürüne entegre olmasıyla sağlanır. Bu bağlamda, Lewin'in modeli bu tezde yer almaktadır çünkü öğretmenlerin değişime hazır olma süreçleri bu üç aşamanın bir kombinasyonu olarak anlaşılabilir. Özellikle çözülme süreci, öğrenme çevikliği yüksek bireylerin kendilerini geliştirme ve değişimi içselleştirme süreçlerini doğrudan etkiler.

2.2.2.2. Kotter'in 8 Aşamalı Değişim Modeli

John Kotter (1996), örgütsel değişimi sistematik bir şekilde yönetmek amacıyla 8 aşamalı bir değişim modeli geliştirmiştir. Bu model, bireylerin ve kurumların değişim sürecine daha etkili bir biçimde katılım sağlamalarını ve süreci içselleştirmelerini hedefler. Özellikle eğitim örgütlerinde yapılan değişikliklerde öğretmenlerin bu sürece aktif ve gönüllü katılımı, değişimin kalıcılığı açısından kritik öneme sahiptir. Model, bireylerin değişime hazır hale gelmelerinde hem bireysel hem de örgütsel etmenleri dikkate alan bütünsel bir yaklaşımdır.

Kotter'in 8 aşaması şunlardır:

1) Aciliyet duygusu yaratmak (Establishing a Sense of Urgency): Değişimin gerekli olduğuna dair farkındalık oluşturulur. Eğitim ortamlarında öğretmenlerin, mevcut uygulamaların yetersiz kaldığını fark etmeleri ve değişimin kaçınılmaz olduğunu hissetmeleri, bu aşamanın karşılığıdır. Bu duygunun oluşması, bireyde değişime zihinsel bir hazırlık sürecini başlatır.

2)Güçlü bir koalisyon oluşturmak (Creating the Guiding Coalition): Değişimi yönetecek ve destekleyecek liderlerden, yöneticilerden ve etkili öğretmenlerden oluşan bir ekip kurulur. Bu ekip, değişimin savunuculuğunu üstlenir ve diğer bireyleri etkiler.

3)Vizyon ve strateji geliştirmek (Developing a Vision and Strategy): Değişimin amacı ve bu değişime nasıl ulaşılacağı netleştirilir. Öğretmenlerin yeni vizyona inanmaları, sürece gönüllü katılımlarını artırır.

4)Vizyonu iletişimle yaymak (Communicating the Change Vision): Geliştirilen vizyon tüm çalışanlarla paylaşılır. Bu paylaşım, açık ve sık tekrarlanarak bireylerin ikna edilmesini amaçlar.

5)Engelleri ortadan kaldırmak (Empowering Broad-Based Action): Değişime karşı olabilecek engeller tanımlanır ve ortadan kaldırılır. Bu aşamada öğretmenlerin değişimi uygulamalarına engel olan sistemsel ya da kişisel sorunlara çözüm aranır.

6)Kısa vadeli kazanımlar oluşturmak (Generating Short-Term Wins): Değişimin işe yaradığını gösteren küçük ama etkili sonuçlar ortaya konur. Bu başarılar, öğretmenlerin motivasyonunu artırır.

7)Başarıları pekiştirmek ve daha fazla değişim üretmek (Consolidating Gains and Producing More Change): İlk kazanımların ardından değişim süreci derinleştirilir ve kuruma yayılır. Bu aşamada öğretmenlerin katkıları önemsenir.

8)Yeni yaklaşımları kurumsallaştırmak (Anchoring New Approaches in the Culture): Değişim kalıcı hale getirilerek kurum kültürüne entegre edilir. Öğretmenlerin yeni uygulamaları içselleştirmesiyle bu süreç tamamlanır.

Bu modelin bu tezde yer almasının nedeni, öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarını yalnızca bireysel değil; örgütsel etmenlerle birlikte ele almak gerekliliğidir. Kotter'in modelindeki ilk dört aşama, öğretmenlerin değişime yönelik algılarını ve duygusal tepkilerini yönetmeye yardımcı olurken; son dört aşama, bu değişimi davranışa dönüştürerek kalıcı hale getirme sürecini temsil eder. Özellikle öğrenme çevikliği yüksek bireylerin, bu sekiz aşamanın her birinde daha aktif ve pozitif bir rol üstlendikleri düşünülmektedir.

2.2.2.3.Bridges'in Geçiş Kuramı

William Bridges (2009), değişimi sadece dışsal bir olgu olarak değil, bireylerin içsel yaşantılarıyla şekillenen bir geçiş süreci olarak değerlendirmiştir. Ona göre değişim ve geçiş kavramları farklıdır: değişim dışsal olayları ifade ederken, geçiş bireyin bu değişime nasıl anlam yüklediğini ve duygusal olarak nasıl başa çıktığını açıklar. Bu açıdan değişime hazır olma, yalnızca değişimi fark etmek değil; aynı zamanda bu değişimi duygusal olarak kabullenmek anlamına gelir.

Bridges'in kuramına göre geçiş üç aşamadan oluşur: bitiş, nötr bölge ve yeni başlangıç. Bitiş aşamasında birey, mevcut durumu ve alışkanlıklarını bırakma sürecine girer. Bu durum sıklıkla kaygı, belirsizlik ve direnç duygularını beraberinde getirir. Nötr bölge, eski durumla yeni durum arasında bir geçiş sürecidir; bireyin eski düzeni bıraktığı ama henüz yenisine tam adapte olamadığı karmaşık bir dönemdir. Yeni başlangıç ise bireyin yeni durumu kabullenip, yeni roller geliştirdiği ve motivasyonunu yeniden kazandığı aşamadır.

Bridges'in modeli bu tez kapsamında geçerlidir çünkü öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerini belirleyen yalnızca bilgi düzeyleri değil, aynı zamanda duygusal adaptasyon süreçleridir. Eğitim gibi insan odaklı bir alanda öğretmenlerin geçiş süreçlerini sağlıklı bir şekilde yönetebilmeleri, öğrenme çevikliği becerilerinin gücüyle yakından ilişkilidir. Bu kuram, öğretmenlerin değişimi nasıl yaşadıklarını ve bu süreci nasıl içselleştirdiklerini anlamamıza katkı sağlar.

2.2.2.4. Ajzen'in Planlı Davranış Teorisi

İcek Ajzen'in (1991) Planlı Davranış Teorisi, bireylerin belirli bir davranışı gerçekleştirme niyetlerini üç ana faktörle açıklar: tutum, öznel norm ve algılanan davranışsal kontrol. Değişime hazır olma durumu, bireyin değişime yönelik olumlu tutum geliştirmesi, çevresinin bu değişimi desteklemesi ve bireyin bu değişimi gerçekleştirecek kapasiteye sahip olduğunu düşünmesiyle yakından ilişkilidir. Bu nedenle Ajzen'in modeli, bireysel düzeyde değişime hazır olmanın psikolojik boyutlarını açıklamada oldukça güçlüdür.

Tutum, bireyin değişimi faydalı veya gerekli bulma düzeyini; öznel norm, çevresel baskılar ya da destekleri; algılanan davranışsal kontrol ise bireyin kendine olan güvenini ifade eder. Özellikle öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, eğitim politikalarındaki yeniliklere uyum sağlama, teknolojik araçları kullanma ya da farklı pedagojik yaklaşımları benimseme konularındaki tutumlar bu üç faktörle şekillenir. Bu nedenle, öğretmenlerin değişime hazır olup olmamaları, sadece dışsal etkenlere değil, aynı zamanda bu içsel psikolojik mekanizmalara da bağlıdır.

Bu teori, bu tez kapsamında önemlidir çünkü öğretmenlerin değişime yönelik davranışsal eğilimlerini tahmin edebilmek adına kapsamlı bir çerçeve sunar. Öğrenme çevikliği yüksek öğretmenlerin değişimi daha olumlu karşıladıkları ve değişim sürecini daha etkin yönettikleri varsayımına dayanan bu çalışma için, bireysel davranışsal niyetlerin anlaşılması hayati önemdedir. Ajzen'in teorisi, hem ölçek düzeyinde değişkenlerin ölçülmesini hem de sonuçların yorumlanmasını destekleyen kuramsal bir temel sağlar.

2.2.3. Değişime Hazır Olmanın Bileşenleri

Değişime hazır olma, bireylerin ve kurumların değişim süreçlerine verecekleri tepkileri önceden belirleyen çok katmanlı bir yapıdır. Bu yapının anlaşılabilmesi için hem bireysel hem de örgütsel düzeydeki bileşenlerin detaylı biçimde ele alınması gerekmektedir. Değişime karşı olumlu bir tutum geliştirilmesi, yalnızca bireyin içsel motivasyonuna değil; aynı zamanda kurumun sunduğu ortam, liderlik biçimi ve destek mekanizmalarına da bağlıdır. Bu bölümde yer verilen bileşenler, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi daha net kavrayabilmek adına kuramsal bir temel oluşturmaktadır.

Bu kapsamda değişime hazır olma durumu, üç ana başlık altında incelenmektedir: bireysel bileşenler, örgütsel bileşenler ve duygusal-bilişsel-davranışsal yönelimler. Her bir bileşen, öğretmenlerin değişim sürecine yaklaşım biçimlerini farklı yönlerden analiz etmeye olanak tanır. Böylece bu çalışma, değişime hazır olmayı yalnızca bireysel bir özellik olarak değil, aynı zamanda kurumsal etkileşimlerle şekillenen dinamik bir süreç olarak ele almaktadır.

Bu üçlü yapı, araştırmanın hem kuramsal çerçevesiyle uyumluluk göstermekte hem de kullanılan ölçeğin alt boyutlarıyla doğrudan örtüşmektedir. Bu sayede, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişki çok yönlü ve tutarlı bir şekilde değerlendirilebilmektedir.

2.2.3.1. Değişime Hazır Olmanın Bireysel Bileşenleri

Bireysel düzeyde değişime hazır olma, bir çalışanın değişimi nasıl algıladığı, bu algı doğrutusunda ne hissettiği ve nasıl tepki verdiğini belirleyen bir dizi psikolojik inanç sistemine dayanmaktadır. Armenakis ve Harris (2002), bireysel hazır olmanın beş temel unsura dayandığını belirtmektedir: değişimin gerekliliğine inanma (discrepancy), değişimin uygunluğuna inanma (appropriateness), kişisel yeterlilik (self-efficacy), değişim sürecine güven (principal support) ve değişimin kişisel yarar sağlayacağına dair inanç (valence). Bu unsurlar, bireyin değişime katılım konusundaki içsel motivasyonunu belirleyen en kritik faktörlerdir.

Özellikle eğitim sektöründe görev yapan öğretmenler açısından, bu beş unsurun varlığı değişim süreçlerinin başarısını doğrudan etkileyebilir. Örneğin, bir öğretmenin yeni bir öğretim programının gerçekten gerekli olduğuna inanması (discrepancy) ya da bu değişikliğin kendi sınıf uygulamalarıyla uyumlu olduğunu düşünmesi (appropriateness), sürece aktif katılımını artırabilir. Bununla birlikte, bireyin kendini yeterli hissetmemesi ya da okul yönetiminin desteğine güvenmemesi durumunda, değişim karşısında direnç oluşabilir.

Bu tez kapsamında bireysel bileşenlerin ele alınmasının nedeni, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi anlamada bireysel inanç yapılarının belirleyici rolünü vurgulamaktır. Öğrenme çevikliği yüksek bireylerin, bu beş unsorda daha olumlu tutumlar sergileyerek değişime daha hızlı ve etkili şekilde uyum sağlayabilecekleri varsayılmaktadır. Dolayısıyla, bireysel bileşenlerin detaylandırılması, araştırmanın açıklayıcı gücünü artırmaktadır.

2.2.3.2. Değişime Hazır Olmanın Örgütsel Bileşenler

Değişime hazır olmanın sadece bireysel değil, örgütsel boyutları da oldukça belirleyicidir. Kurumun liderlik tarzı, vizyonu, iletişim kanallarının açıklığı, çalışanlara sunulan destek düzeyi ve genel örgüt kültürü gibi faktörler, bireylerin değişime hazır olma düzeylerini doğrudan etkileyebilir (Kotter, 1996). Bir öğretmenin değişim sürecine katılımı, yalnızca kişisel inançlarına değil; aynı zamanda çalıştığı kurumun bu değişimi ne kadar teşvik ettiğine bağlı olarak şekillenir.

Örgütsel bileşenler arasında en öne çıkan unsurlardan biri liderliktir. Vizyoner, kapsayıcı ve destekleyici liderlik anlayışı; değişim sürecinin hem yönünü hem de hızını belirler. Okul müdürü ya da idarecilerin değişimi sahiplenmeleri ve öğretmenlerle etkili iletişim kurmaları, öğretmenlerin değişimi daha olumlu karşılamalarını sağlar. Ayrıca, değişimle ilgili şeffaf bilgilendirme, karar alma süreçlerine katılım ve kaynak desteği gibi unsurlar, değişime karşı duyulan güveni artırır.

Bu araştırmada örgütsel bileşenlerin vurgulanma nedeni, öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının sadece bireysel çabalarla değil; örgütsel iklim ve yönetim anlayışıyla da şekillendiğini ortaya koymaktır. Öğrenme çevikliği yüksek bireylerin, destekleyici ve öğrenmeyi teşvik eden örgütsel ortamlarda daha hızlı gelişim gösterdikleri ve değişimi daha kolay içselleştirdikleri bilinmektedir. Bu nedenle, örgütsel boyutların analiz edilmesi, öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma arasındaki ilişkinin çok boyutlu biçimde değerlendirilmesini sağlar.

2.2.3.3. Değişime Hazır Olmanın Duygusal, Bilişsel ve Davranışsal Yönelimler

Değişime hazır olma sadece inanç sistemlerine değil, aynı zamanda bireyin duygu, düşünce ve davranış düzeyindeki bütüncül tepkilerine de bağlıdır. Holt ve arkadaşları (2007), bu yönelimleri üç temel boyutta ele alır: duygusal, bilişsel ve davranışsal. Bu yönelimler, bireyin değişim sürecine verdiği tepkinin doğasını anlamamıza yardımcı olur ve özellikle eğitim ortamlarında öğretmenlerin tutumlarını analiz etmek için kullanılabilir.

Duygusal yönelim, bireyin değişim karşısındaki hislerini ifade eder. Umut, heyecan, kaygı, belirsizlik, güven ya da direnç gibi duygular bu yönelimi oluşturur. Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerini etkileyen en güçlü faktörlerden biri, değişimin onlarda yarattığı duygusal tepkilerdir. Bu duygular, değişime olan yaklaşımı olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir.

Bilişsel yönelim, bireyin değişimi mantıksal ve analitik düzeyde anlamlandırmasıyla ilgilidir. Değişimin amacı, gerekliliği ve beklenen sonuçlarına dair yapılan zihinsel değerlendirme süreci bu kapsamdadır. Öğretmenlerin değişim sürecini kavramsal düzeyde doğru anlaması, onların sürece katılımını artırır. Davranışsal yönelim ise bireyin değişim sürecine katılımı ve uygulamaya geçişte gösterdiği somut tutum ve eylemleri içerir. Bu yönelim, öğretmenlerin yeni uygulamaları benimseyip sınıf içi pratiklerine ne ölçüde entegre ettiklerini anlamamıza yardımcı olur.

Bu yönelimlerin detaylı biçimde açıklanması, öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma arasındaki ilişkiyi çok daha derinlemesine analiz etme imkânı sunmaktadır. Öğrenme çevikliği yüksek bireylerin duygusal dengeyi daha iyi sağlayabildiği, bilişsel olarak değişimin gerekçesini daha net değerlendirdiği ve davranışsal olarak daha hızlı aksiyon aldığı literatürde sıkça vurgulanmaktadır. Bu nedenle bu bileşenlerin çalışmaya dahil edilmesi hem kavramsal bütünlük hem de analiz derinliği açısından önemlidir.

2.2.4. Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Durumunu Etkileyen Faktörler

Eğitim sistemlerinde yürütülen yenilikçi uygulamaların kalıcı ve etkili olabilmesi, büyük oranda bu sürecin en kritik paydaşı olan öğretmenlerin değişime ne derece hazır olduklarına bağlıdır. Öğretmenler, eğitim politikalarının sınıf içi yansımalarını doğrudan deneyimleyen ve uygulayan kişiler olarak, değişime yönelik tutum ve davranışlarıyla sürecin başarısını etkilerler. Bu nedenle, öğretmenlerin değişime hazır olma durumunu etkileyen faktörlerin çok boyutlu olarak ele alınması gereklidir.

Bu faktörler hem bireysel psikolojik süreçlerle hem de kurumun sunduğu çevresel koşullarla ilişkilidir. Bireysel düzeyde mesleki doyum, motivasyon, öz-yeterlik ve gelişime açıklık gibi unsurlar öne çıkarken; örgütsel düzeyde liderlik anlayışı, destek sistemleri, iletişim iklimi ve kurumsal kültür belirleyici rol oynar. Bu çerçevede, öğretmenlerin değişime hazır olma durumunu etkileyen faktörleri kapsamlı şekilde incelemek, öğrenme çevikliği ile olan ilişkileri daha net ortaya koymak açısından önem taşır.

Bu başlık altında detaylandırılan faktörler, hem mevcut literatüre dayalı kuramsal bir çerçeve sunmakta hem de çalışmada kullanılan ölçeğin boyutları ile uyumluluk göstermektedir. Böylece, araştırma bulgularının kuramsal temellerle desteklenerek yorumlanması sağlanmaktadır.

2.2.4.1. Mesleki Doyum ve Motivasyon

Mesleki doyum, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken yaşadıkları tatmin duygusunu ifade eder. Bu doyum; iş ortamı, yöneticilerle ilişkiler, mesleki başarı, statü ve çalışma koşulları gibi çeşitli etkenlerden beslenir (Bogler & Somech, 2004). Mesleki doyumunu yüksek olan öğretmenler, görevlerini yalnızca bir zorunluluk olarak değil, aynı zamanda bir gelişim ve katkı alanı olarak görmektedirler.

İçsel motivasyon ise öğretmenlerin kendi mesleki değerlerine, öğrenmeye ve öğrenci başarısına duydukları bağlılıkla şekillenir. Bu tür motivasyonla hareket eden öğretmenler, değişimi bir tehdit olarak değil, bir öğrenme ve gelişim fırsatı olarak değerlendirme eğilimindedir. Öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerine, dijital araçlara ya da program değişikliklerine açık olması, büyük oranda bu içsel güdülenmeyle ilişkilidir.

Bu çalışmada mesleki doyum ve motivasyonun ele alınmasının nedeni, öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma arasındaki bağlantıyı etkileyen duygusal ve bilişsel zeminleri ortaya koymaktır. Öğrenme çevikliği yüksek bireylerin, genellikle mesleki doyum düzeylerinin de yüksek olduğu ve bu sayede değişim karşısında daha esnek, proaktif tutumlar geliştirdikleri bilinmektedir.

2.2.4.2. Liderlik ve Kurumsal Destek

Liderlik, bir okulun vizyonunu belirleyen ve bu vizyon doğrultusunda öğretmenleri yönlendiren temel bir güçtür. Vizyoner, katılımcı ve destekleyici bir liderlik anlayışı; öğretmenlerin değişim süreçlerine gönüllü katılımını teşvik eder (Leithwood & Jantzi, 2006). Liderin sadece karar verici değil, aynı zamanda rehber ve kolaylaştırıcı rolü üstlenmesi; değişime yönelik algıyı büyük ölçüde olumlu yönde etkiler.

Kurumsal destek ise öğretmenlerin değişim sürecinde yalnız bırakılmadıkları duygusunu hissetmelerini sağlar. Gerek maddi kaynaklar gerekse mesleki rehberlik ve moral destek, değişimin daha kabul edilebilir hale gelmesini kolaylaştırır. Kurumun şeffaf iletişim kurması, öğretmenlerin süreç hakkında bilgi sahibi olmalarını ve değişimin nedenlerine dair anlamlı bir bağ kurmalarını sağlar.

Bu tezde liderlik ve destek yapılarının vurgulanması, öğrenme çevikliği yüksek bireylerin yalnızca kişisel inisiyatifle değil; aynı zamanda destekleyici örgütsel yapılarla birlikte hareket ettiklerinde daha başarılı olduklarını göstermeyi amaçlamaktadır. Özellikle

öğrenme çevikliği, dışsal kaynakları etkin kullanma becerisiyle de ilişkilidir; dolayısıyla destekleyici liderlik anlayışı, bu becerilerin gelişmesini kolaylaştırır.

2.2.4.3. Mesleki Gelişim ve Eğitim Fırsatları

Öğretmenlerin değişim karşısındaki en belirleyici güvencelerinden biri, kendilerini yeterli hissetmeleridir. Bu yeterlik duygusu, doğrudan doğruya katıldıkları hizmet içi eğitimler, çalıştaylar, konferanslar ve profesyonel gelişim faaliyetleriyle desteklenir (Guskey, 2002). Eğitim fırsatları, öğretmenlerin yalnızca bilgi düzeyini değil; aynı zamanda özgüven, iletişim ve uygulama becerilerini de artırır.

Değişim süreçlerinde başarılı olmak isteyen öğretmenlerin, yeni bilgi ve becerileri hızla öğrenmeleri gerekmektedir. Bu noktada, öğrenme çevikliği ile mesleki gelişim fırsatları arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrenme çevikliği yüksek öğretmenler, karşılaştıkları yeni durumlardan korkmak yerine, bunları öğrenme şansı olarak değerlendirir ve eğitim fırsatlarını daha etkin biçimde kullanırlar.

Bu nedenle, araştırmada bu faktörün detaylandırılması; öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma arasındaki ilişkiyi açıklarken önemli bir zemin oluşturmaktadır. Mesleki gelişim fırsatları, öğretmenlerin değişimi içselleştirmelerini kolaylaştırmakta ve sürece aktif katkı sunmalarını sağlamaktadır.

2.2.4.4. Kurumsal Kültür ve İletişim İklimi

Kurumsal kültür, okulun değerlerini, normlarını ve işleyiş biçimini yansıtan bir yapıdır. Yeniliğe açık, paylaşımcı ve iş birliğine dayalı bir okul kültürü, öğretmenlerin değişim süreçlerini daha kolay benimsemelerini sağlar. Bu tür kültürlerde öğretmenler kendilerini değerli ve sürecin bir parçası olarak hissederler (Schein, 2010). Böylelikle değişime direnç azalır ve katılım artar.

İletişim iklimi ise kurum içi ilişkilerde açıklık, dürüstlük ve karşılıklı güvenin ne düzeyde olduğunu belirler. Değişim süreçlerinin başarıya ulaşması için yalnızca stratejik planlama değil, aynı zamanda etkili ve sürekli iletişim gereklidir. Kurumda belirsizliklerin net biçimde açıklanması, öğretmenlerin kaygılarını azaltır ve sürece güvenle yaklaşımlarını sağlar.

Bu tezde kurumsal kültür ve iletişim ikliminin yer alması, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma düzeylerinin yalnızca bireysel değil; aynı zamanda çevresel faktörlerle nasıl etkileşim içinde olduğunu göstermek amacıyla önemlidir. Öğrenme çevikliği yüksek bireylerin, açık ve güvenilir iletişim ortamlarında daha hızlı gelişim gösterdiği, risk almaktan çekinmediği ve değişim süreçlerinde daha aktif rol üstlendiği bilinmektedir.

2.2.5. Değişime Hazır Olmanın Eğitim Ortamındaki Önemi

Eğitim sistemleri, teknolojik gelişmeler, toplumsal dönüşümler ve küresel dinamiklerin etkisiyle sürekli olarak değişim geçirmektedir. Bu değişimler, sadece yapısal düzenlemelerle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda öğretim yöntemlerinden değerlendirme yaklaşımlarına, okul kültüründen öğrenci beklentilerine kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu bağlamda, eğitim ortamlarında değişime hazır olma, sistemin sürdürülebilirliği ve etkililiği açısından stratejik bir önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin değişime karşı hazır ve istekli olmaları, eğitimde uygulanmak istenen yeniliklerin başarıya ulaşmasında temel belirleyicidir. Araştırmalar, öğretmenlerin değişime yönelik olumlu tutumlar geliştirmesinin; öğrencilerin akademik başarısını, sınıf içi motivasyonu ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Fullan, 2007). Öğretmenlerin değişimi sahiplenmeleri, pasif uygulayıcılar olmaktan çıkarak aktif dönüştürücülere dönüşmelerini sağlar.

Değişime hazır olma aynı zamanda öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim süreçlerine olan ilgisini artırır. Yeni bilgi ve becerilere açık olan öğretmenler, 21. yüzyıl becerilerini öğrencilerine kazandırmada daha başarılı olmaktadır. Özellikle dijital okuryazarlık, farklılaştırılmış öğretim, sosyal-duygusal öğrenme gibi alanlarda değişimi yakalayabilen öğretmenler, öğrenci ihtiyaçlarına daha etkili çözümler sunabilmektedir (Darling-Hammond et al., 2017).

Kurumsal düzeyde ise, değişime hazırlık düzeyi yüksek olan okullar; yenilikleri daha kolay benimseyen, krizlere karşı daha dirençli, öğrenen organizasyonlar haline gelebilmektedir. Bu durum hem öğrenci başarısını artırmakta hem de öğretmen memnuniyetine olumlu yansımaktadır.

Sonuç olarak, değişime hazır olma durumu eğitim ortamlarının esneklik, dayanıklılık ve öğrenme kapasitesini artıran kritik bir yapı taşıdır. Bu bağlamda, bireysel ve kurumsal düzeyde bu kapasitenin geliştirilmesi, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

2.3. Öğrenme Çevikliği ile Değişime Hazır Olma Arasındaki İlişki

Öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma, çağdaş eğitim ortamlarında öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini şekillendiren ve birbirini tamamlayan iki kritik kavramdır. Bu iki yapı arasındaki ilişki, öğretmenlerin hem bireysel gelişim süreçlerini hem de kurumsal değişimlere adaptasyon düzeylerini anlamada önemli ipuçları sunmaktadır.

Öğrenme çevikliği, bireylerin geçmiş deneyimlerinden hızla ders çıkarabilme, belirsizlik ve karmaşa karşısında esnek kalabilme ve yeni durumlara etkin bir biçimde uyum sağlayabilme kapasitelerini ifade eder (De Meuse et al., 2010). Öğrenme çevikliği yüksek olan bireyler, yalnızca mevcut bilgilerini kullanmakla kalmaz; aynı zamanda yeni bilgileri edinme ve uygulamada da isteklilik gösterirler. Bu durum, değişim süreçlerinde bireylerin aktif katılımcı olmalarını kolaylaştırır.

Öğrenme çevikliğine sahip öğretmenler; değişimi tehdit değil, öğrenme fırsatı olarak görme eğilimindedirler. Bu tutum, değişim karşısındaki direnç düzeyini azaltırken, yeni yaklaşımların benimsenmesini de kolaylaştırır.

Nitekim bireyin bilişsel esnekliği, eleştirel düşünme becerisi ve içsel motivasyonu; değişime hazır olma durumunu doğrudan etkileyen değişkenler arasında yer almaktadır (Pulakos et al., 2000).

Ayrıca öğrenme çevikliği, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime açıklığını artırarak; değişimin gerektirdiği bilgi ve becerilerin kazanımını hızlandırır. Bu da öğretmenlerin değişim sürecine gönüllü katılımını, değişimle ilgili görevleri üstlenme isteklerini ve yenilikleri sınıf içi uygulamalara yansıtma başarılarını olumlu yönde etkiler.

Sonuç olarak, öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma arasında güçlü ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, öğretmenlerin hem bireysel gelişimlerini hem de kurumsal dönüşümlere katkılarını artıran önemli bir potansiyele sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin hem öğrenme çevikliğinin hem de değişime hazır olma düzeylerinin desteklenmesi; çağdaş, sürdürülebilir ve etkili bir eğitim sistemi inşa etmek açısından temel bir gerekliliktir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmanın modeli, iki ölçüm arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi içeren korelasyonel araştırma modelidir. Korelasyonel araştırma modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki veya bağlantının derecesini ve doğasını belirlemek için kullanılır. Bu model, değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisini test etmez, ancak aralarındaki ilişkinin gücünü ve yönünü ortaya koyar (Büyüköztürk et al., 2020).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bakırköy ilçesinde yer alan özel okullarda görev yapan toplam 1147 öğretmen oluşturmaktadır (MEB, 2024). Araştırma örnekleme, 0.05 örnekleme hatası ($p=0.3$ ve $q=0.7$) ile 264 öğretmen olarak belirlenmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Araştırma örneklemini belirlemede basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, evrendeki her bireyin örnekleme seçilme olasılığı eşittir ve seçim işlemi tamamen rastlantısal olarak gerçekleştirilmiştir (Balcı, 2015).

Bu kapsamda, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre dağılımları şu şekildedir: Anaokulu öğretmenleri %17.8, ilkokul öğretmenleri %20.5, ortaokul öğretmenleri %28.4, lise öğretmenleri ise %33.3 oranındadır. Bu oranlara göre örnekleme dahil edilen öğretmen sayıları şu şekildedir: Anaokulu 47, ilkokul 54, ortaokul 75 ve lise 88 öğretmen olmak üzere toplam 264 öğretmendir.

Katılımcılara ait demografik veriler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Verileri

Kategori	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	144	54.5
	Erkek	120	45.5
Yaş	25 Yaş ve Altı	25	9.5
	26-30 Yaş	47	17.8
	31-35 Yaş	45	17.0
	36-40 Yaş	45	17.0
	41-45 Yaş	77	29.2
	46-50 Yaş	25	9.5
Öğrenim Düzeyi	Önlisans	53	20.1

	Lisans	135	51.1
	Yüksek Lisans	76	28.8
Meslekteki Yılı	5 Yıl ve Altı	45	17.0
	6-10 Yıl	50	18.9
	11-15 Yıl	49	18.6
	16-20 Yıl	54	20.5
	21-25 Yıl	36	13.6
	26 Yıl ve Üzeri	30	11.4
Toplam		264	100

Araştırmaya 264 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılanların 144'ünün kadın (%54.5), 120'sinin erkek (%45.5) olduğu; 25'inin 25 yaş ve altı (%9.5), 47'sinin 26-30 yaş arası (17.8), 45'inin 31-35 yaş arası (%17), 45'inin 36-40 yaş arası (%17), 77'sinin 41-45 yaş arası (%29.2), 25'inin 46-50 yaş arası (%9.5) yaşta olduğu; 53'ünün önlisans öğrenim düzeyinde (%20.1), 135'inin lisans öğrenim düzeyinde (%51.1), 76'ünün yüksek lisans öğrenim düzeyinde (%28.8) olduğu; 45'inin 5 yıl ve altı (%17), 50'sinin 6-10 yıl arası (18.9), 49'unun 11-15 yıl arası (%18.6), 54'ünün 16-20 yıl arası (%20.5), 36'sının 21-25 yıl arası (%13.6) ve 30'unun 26 yıl ve üzeri (%11.4) süredir meslekte olduğu görülmektedir.

Katılımcıların çoğunluğunu kadınlar (%54.5), 41-45 yaş arası yaşta olanlar (29.2), lisans mezunu olanlar (%51.1) ve 16-20 yıl arası süre meslekte olanlar (%20.5) oluşturmaktadır (Tablo 3.1).

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla “Öğretmen Bilgi Formu” (5 soru), “Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği Ölçeği” (Kaya, 2023) ve “Değişime Hazır Olma Ölçeği (Kondakçı ve Çalışkan, 2013)” kullanılmıştır. “Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği Ölçeği 23 maddeden, “Değişime Hazır Olma Ölçeği” 12 maddeden oluşmaktadır (Ek 1).

3.3.1. Öğretmen Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form, alanyazın taraması ile, katılımcıların cinsiyet, mezuniyet durumu, meslekteki yılı ve görev yaptığı okul türü hakkında bilgi edinmeyi sağlayan 5 sorudan oluşmaktadır.

3.3.2. Öğrenme Çevikliği Ölçeği

Öğretmenlerin öğrenme çevikliklerine ilişkin algıları, Gravett ve Caldwell (2016) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Kaya ve Argon (2023) tarafından yapılan “Öğrenme Çevikliği Ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. Öğrenme Çevikliği Ölçeği’nde zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği olmak üzere dört alt boyut ve 23 madde bulunmaktadır. Ölçek, “nadiren”, “ara sıra”, “bazen”, “çoğu zaman” ve “her zaman” seçeneklerinden oluşan maddelerle beşli Likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçekte, ‘zihinsel çeviklik’ boyutu 1, 2, 3, 5, 7, 8; ‘insan ilişkileri çevikliği’ boyutu 9, 10, 11, 12, 13, 15; ‘değişim çevikliği’ boyutu 16, 17, 18, 19,

20, 21; ‘sonuçlara odaklanma çevikliği’ boyutu ise 4, 6, 14, 22, 23 numaralı maddelerle ölçülmüştür. Bu maddelerden 4, 6 ve 14. maddeler ters puanlanmıştır. Ölçeğe ait Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak belirlenmiştir (Kaya ve Argon, 2023).

Tablo 3.2 Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutların Güvenirlik Çalışması

Değişken	Soru Sayısı	Çalışma Ölçeğinin Alpha Değeri (α)	Kapsamında Cronbach’s Alpha Değeri (α)	Referans** Cronbach’s Alpha Değeri (α)
Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği Ölçeği	23	.895		.920
Zihinsel Çeviklik Alt Boyutu	6	.825		.950
İnsan İlişkileri Çevikliği Alt Boyutu	6	.807		.940
Değişim Çevikliği Alt Boyutu	6	.642		.910
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği Alt Boyutu	5	.714		.920

** Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği Ölçeği (Kaya, 2023).

Bu araştırmada ise Cronbach Alpha alt boyutlara ait güvenirlik katsayıları, sırasıyla 0.895, 0.825, 0.807, 0.895 ve .642 olarak hesaplanmıştır. (Tablo 3.2) Değişim evikliği alt boyutuna ilişkin Cronbach's Alpha değeri .642 olarak bulunmuştur. Bu değer, geleneksel olarak kabul edilen .70 eşik değerinin altında kalmakla birlikte, bazı araştırmacılar (Nunnally & Bernstein, 1994; Hair et al., 2014) tarafından erken aşamadaki çalışmalar, yeni geliştirilen ya da sınırlı madde sayısına sahip alt boyutlar için .60 civarındaki alfa değerlerinin kabul edilebilir olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda, söz konusu alt boyut ölçeğin genel güvenilirlik düzeyi kabul edilebilir sınırlar içerisindedir.

3.3.3. Değişime Hazır Olma leği

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algıları, Yaşar Kondakçı tarafından geliştirilen “Değişime Hazır Olma leği” kullanılarak llmştir. Değişime Hazır Olma leği, bireysel düzeyde değişime hazır olmayı değerlendirmeye yönelik olarak geliştirilmiş olup üç alt boyut ve toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; niyet boyutu, duygu boyutu ve bilişsel boyut olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte, niyet boyutu 6, 8, 9, 11, 12; duygu boyutu 3, 7, 10; ‘bilişsel boyut 1, 2, 4, 5 numaralı maddelerle llmştir. Bu maddelerden 3, 7 ve 10. maddeler ters puanlanmıştır. Ölçek, “tamamen katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerinden oluşan maddelerle beşli Likert tipinde düzenlenmiştir. . Ölçekten alınan puanların yüksekliği, bireylerin değişime hazır olma düzeylerinin yüksekliğini ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .89 olarak belirlenmiştir (Kondakçı, 2014).

Tablo 3.3. Değişime Hazır Olma Ölçeği ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Çalışması

Değişken	Soru Sayısı	Çalışma Ölçeğin Alpha Değeri (α)	Kapsamında Cronbach's Alpha Değeri (α)	Referans** Cronbach's Alpha Değeri (α)
Değişime Hazır Olma Ölçeği	12	.940		.890
Niyet Alt Boyutu	5	.914		.870
Duygu Alt Boyutu	3	.808		.750
Bilişsel Alt Boyut	4	.875		.870

Değişime Hazır Olma Ölçeği (Kondakçı ve Çalışkan, 2013).

Analiz öncesinde her iki ölçeğe ait toplam puanlar hesaplanmış ve ölçeklerin güvenirliklerini değerlendirmek amacıyla Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Öğrenme Çevikliği Ölçeği için .895, Değişime Hazır Olma Ölçeği için ise .940 olarak hesaplanan güvenirlik katsayıları, her iki ölçeğin de yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin İstanbul ilinde bulunan özel okullarda toplanabilmesi için İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulu’ndan 07.06.2024 tarihinde, 2024-05 toplantı numaralı 12 karar sayısı ile onay alınmıştır (Ek 2). Ardından, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma izni için başvuru yapılarak gerekli izinler alınmıştır (Ek 3). Bu çalışmada veri toplamak amacıyla kullanılan “Öğrenme Çevikliği Ölçeği” ve “Değişime Hazır Olma Ölçeği” için e-posta yolu ile kullanım izni alınmıştır (Ek 4).

Araştırmanın saha uygulaması sürecinde, özel öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerle iletişime geçilerek gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama süreci yüz yüze görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, bilgilendirilmiş onamları alınarak veri toplama sürecine dâhil edilmeleri sağlanmıştır. Öğretmenlerin uygunluk durumlarına göre ölçekleri yanıtlamaları beklenmiş ve veriler gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Araştırmada, katılımcılardan herhangi bir kişisel bilgi talep edilmemiş; elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı konusunda katılımcılara güvence verilmiştir. Toplanan veriler, analiz edilmek üzere dijital ortama aktarılmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan nicel değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler kapsamında aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından ifade edildiği üzere, bu değerlerin -1.5 ile +1.5 aralığında olması durumunda değişkenlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Bu doğrultuda, çalışmada yer alan tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5

aralığında olduğu görülmüş ve verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Buna göre, ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3.4 ve Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Dağılımı

Değişken	n	$\bar{x}$	ss	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği Ölçeği	264	93.06	12.84	56	115	-.244	-.892
Zihinsel Çeviklik	264	25.77	3.76	15	30	-.567	-.545
İnsan İlişkileri Çevikliği	264	24.12	4.17	12	30	-.029	-1.036
Değişim Çevikliği	264	23.17	3.32	13	30	-.120	-.336
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	264	19.99	4.03	9	25	-.669	-.428

Tablo 3.5. Değişime Hazır Olma Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Dağılımı

Değişken	n	$\bar{x}$	ss	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
Değişime Hazır Olma Ölçeği	264	48.56	9.10	14	60	-.455	-.145
Niyet Boyutu	264	20.29	3.86	7	25	-.420	-.237
Duygu Boyutu	264	11.70	3.01	3	15	-.602	-.564
Bilişsel Boyut	264	16.56	3.06	4	20	-.652	.497

Çarpıklık ve basıklık değerlerine göre veriler normal dağılım göstermektedir. Buna göre, iki kategorili değişkenler arasındaki farkları belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi, üç ve daha fazla kategoriye sahip değişkenler için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD Post Hoc testi uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak üzere Pearson korelasyon analizi, yordayıcı değişkenlerin etkisini incelemek amacıyla ise basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Analizler, hem ölçeklerin genel toplam puanları hem de alt boyutları düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmenlerin öğrenme çevikliği durumları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Katılımcıların Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamaları

Değişken		n	$\bar{x}$	ss	Min.	Max.
Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği Ölçeği	Öğrenme	264	93.06	12.84	56	115
Zihinsel Çeviklik		264	25.77	3.76	15	30
İnsan İlişkileri Çevikliği		264	24.12	4.17	12	30

Değişim Çevikliği	264	23.17	3.32	13	30
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	264	19.99	4.03	9	25

Öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ait ortalama puanları 93.06 ± 12.84 olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme çevikliği puanlarına baktığımızda, ortalama puanın 93.06 olduğu görülmektedir. Bu ortalamanın standart sapması ise 12.84. Bu da öğretmenlerin genel olarak yüksek bir öğrenme çevikliği düzeyine sahip olduklarını, ancak bireyler arasında belirli bir farklılaşmanın da bulunduğunu göstermektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin değişime hazır olma durumları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Katılımcıların Değişime Hazır Olma Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamaları

Değişken	n	$\bar{x}$	ss	Min.	Max.
Değişime Hazır Olma Ölçeği	264	48.56	9.10	14	60

Niyet Boyutu	264	20.29	3.86	7	25
Duygu Boyutu	264	11.70	3.01	3	15
Bilişsel Boyut	264	16.56	3.06	4	20

Ölçeğe göre elde edilen verilere baktığımızda, 264 öğretmenin değişime hazır olma puanlarının ortalaması 48,56 olarak hesaplanmıştır. Standart sapma değeri ise 9,10'dur. Bu da öğretmenlerin çoğunluğunun puanlarının bu ortalama etrafında toplandığını, ancak bireyler arasında yine de belirli bir fark olduğunu gösteriyor. Minimum değer 14, maksimum değer ise 60 olarak kaydedilmiştir. Bu veriler, öğretmenlerin genel olarak orta-üst düzeyde bir değişime hazır olma eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve öğrenme çevikliği alt boyutları puanları cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, meslekteki yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin anlamlılık testleri bulunmaktadır.

Tablo 4.3. Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	df	p
Zihinsel Çeviklik	Kadın	144	25.16	3.53	-2.882	242.653	.004*
	Erkek	120	26.50	3.90			
İnsan İlişkileri Çevikliği	Kadın	144	23.43	3.97	-3.004	262	.003*
	Erkek	120	24.95	4.27			
Değişim Çevikliği	Kadın	144	22.47	3.20	-3.828	262	<.001*
	Erkek	120	24.00	3.29			
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	Kadın	144	20.13	3.93	.645	262	.519
	Erkek	120	19.81	4.16			

Öğrenme Çevikliği	Kadın	144	91.20	12.20	-2.595	262	.010*
Toplam							
	Erkek	120	95.28	13.28			

*p<.05, **p<.001

Tablo 4.3 incelendiğinde, zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve öğrenme çevikliği toplam puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği; erkeklerin zihinsel çeviklik puan ortalamalarının ($\bar{x}$ = 26.50) kadınların zihinsel çeviklik puan ortalamalarına ($\bar{x}$ =25.16) göre daha yüksek olduğu ($t(242.653)$ = -2.882, p =.004, p <.05); erkeklerin insan ilişkileri çevikliği puan ortalamalarının ($\bar{x}$ = 24.95) kadınların insan ilişkileri çevikliği puan ortalamalarına ($\bar{x}$ =23.43) göre daha yüksek olduğu ($t(262)$ = -3.004, p =.003, p <.05); erkeklerin değişim çevikliği puan ortalamalarının ($\bar{x}$ = 24.00) kadınların değişim çevikliği puan ortalamalarına ($\bar{x}$ =22.47) göre daha yüksek olduğu ($t(262)$ = -3.828, p =.<001, p <.001) ve erkeklerin öğrenme çevikliği toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$ = 95.28) kadınların öğrenme çevikliği toplam puan ortalamalarına ($\bar{x}$ =91.20) göre daha yüksek olduğu ($t(262)$ = -2.595, p =.010, p <.05); bulunmuştur.

Sonuçlara odaklanma çevikliği puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($t(262)$ = .645, p =.519, p >.05).

Tablo 4.4. Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	Var.K.	df	F	p
Zihinsel Çeviklik	25 Yaş ve Altı	25	28.44	2.39	G.Ara	5	4.914	<.001*
	26-30 Yaş	47	25.70	4.01	G.İçi	258		
	31-35 Yaş	45	25.42	3.94	Top.	263		
	36-40 Yaş	45	24.97	3.78				
	41-45 Yaş	77	25.06	3.73				
	46-50 Yaş	25	27.48	2.43				
İnsan İlişkileri Çevikliği	25 Yaş ve Altı	25	26.88	3.86	G.Ara	5	3.895	.002*
	26-30 Yaş	47	24.31	4.44	G.İçi	258		
	31-35 Yaş	45	24.00	4.13	Top.	263		
	36-40 Yaş	45	23.22	4.11				

	41-45 Yaş	77	23.29	3.89					
	46-50 Yaş	25	25.40	3.79					
Değişim	25 Yaş ve 25	25.32	2.73		G.Ara	5	2.862	.016*	
Çevikliği	Altı								
	26-30 Yaş	47	22.80	3.63	G.İçi	258			
	31-35 Yaş	45	23.11	3.00	Top.	263			
	36-40 Yaş	45	22.88	3.28					
	41-45 Yaş	77	22.68	3.39					
	46-50 Yaş	25	23.80	3.06					
Sonuçlara	25 Yaş ve 25	21.76	3.15		G.Ara	5	3.442	.005*	
Odaklanm	Altı								
a Çevikliği									
	26-30 Yaş	47	20.42	3.97	G.İçi	258			
	31-35 Yaş	45	19.71	4.08	Top.	263			
	36-40 Yaş	45	18.75	4.45					
	41-45 Yaş	77	19.44	4.00					

46-50 Yaş	25	21.84	3.07
-----------	----	-------	------

Öğrenme	25	Yaş	ve	25	102.40	9.36	G.Ara	5	5.142	<.001*
Çevikliği	Altı									*
Toplam										

26-30 Yaş	47	93.25	14.18	G.İçi	258
-----------	----	-------	-------	--------------	-----

31-35 Yaş	45	92.24	12.77	Top.	263
-----------	----	-------	-------	-------------	-----

36-40 Yaş	45	89.84	12.77
-----------	----	-------	-------

41-45 Yaş	77	90.49	12.25
-----------	----	-------	-------

46-50 Yaş	25	98.52	9.81
-----------	----	-------	------

*p<.05, **p<.001

Tablo 4.4 incelendiğinde, zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği, sonuçlara odaklanma çevikliği ve öğrenme çevikliği toplam ortalama puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği; en yüksek zihinsel çeviklik puan ortalamasının ($\bar{x}$ =28.44) 25 yaş ve altı olan katılımcılarda olduğu ($F(5-258)=4.814$; $p= <.001$, $p<.001$); en yüksek insan ilişkileri çevikliği puan ortalamasının ($\bar{x}$ =26.88) 25 yaş ve altı olan katılımcılarda olduğu ($F(5-258)=3.895$; $p= <.002$, $p<.05$); en yüksek değişim çevikliği puan ortalamasının ($\bar{x}$ =25.32) 25 yaş ve altı olan katılımcılarda olduğu ($F(5-$

258)=2.862; $p = <.016$, $p <.05$); en yüksek sonuçlara odaklanma çevikliği puan ortalamasının ($\bar{x}=21.84$) 46-50 yaş aralığında olan katılımcılarda olduğu ($F(5-258)=3.442$; $p = <.005$, $p <.05$) ve en yüksek öğrenme çevikliği toplam puan ortalamasının ($\bar{x}=102.40$) 25 yaş ve altı olan katılımcılarda olduğu saptanmıştır ($F(5-258)=5.142$; $p = <.001$, $p <.001$).

Tablo 4.5. Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Mezuniyet Durumu	n	$\bar{x}$	ss	Var.K.	df	F	p
Zihinsel Çeviklik	Ön Lisans	53	27.98	3.10	G.Ara	2	12.42	<.001
	Lisans	135	25.22	3.62	G.İçi	261	7	*
	Yüksek Lisans	76	25.19	3.88	Top.	263		
İnsan İlişkileri Çevikliği	Ön Lisans	53	26.41	4.24	G.Ara	2	12.17	<.001
	Lisans	135	23.20	3.89	G.İçi	261	9	*
	Yüksek Lisans	76	24.15	4.04	Top.	263		

Değişim Çevikliği	Ön Lisans	53	24.94	2.93	G.Ara	2	18.81	<.001
							2	*
	Lisans	135	22.07	3.18	G.İçi	261		
	Yüksek Lisans	76	23.88	3.13	Top.	263		
Sonuçlara Odaklanm a Çevikliği	Ön Lisans	53	20.92	3.84	G.Ara	2	2.108	.123
	Lisans	135	19.92	3.91	G.İçi	261		
	Yüksek Lisans	76	19.46	4.31	Top.	263		
Öğrenme Çevikliği Toplam	Ön Lisans	53	100.26	11.83	G.Ara	2	12.13	<.001
							2	*
	Lisans	135	90.43	12.14	G.İçi	261		
	Yüksek Lisans	76	92.69	12.98	Top.	263		

*p<.001

Tablo 4.5 incelendiğinde zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve öğrenme çevikliği toplam ortalama puanlarının mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği; en yüksek zihinsel çeviklik puan ortalamasının ($\bar{x}=27.98$) önlisans mezunu katılımcılarda olduğu ($F(2-261)=12.427$; $p= <.001$, $p<.001$); en yüksek insan ilişkileri çevikliği puan ortalamasının ($\bar{x}=26.41$) önlisans mezunu katılımcılarda olduğu ($F(2-261)=12.179$; $p= <.001$, $p<.001$); en yüksek değişim çevikliği puan ortalamasının ($\bar{x}=24.94$) önlisans mezunu katılımcılarda olduğu ($F(2-261)=18.812$; $p= <.001$, $p<.001$) ve en yüksek öğrenme çevikliği toplam puan ortalamasının ($\bar{x}=100.26$) önlisans mezunu katılımcılarda olduğu saptanmıştır ($F(2-261)=12.132$; $p= <.001$, $p<.001$). Bu bulgu, özellikle önlisans mezunlarının öğrenme çevikliği bileşenlerine yönelik daha güçlü bir eğilim gösterdiğini düşündürmektedir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının Meslekteki Yıl Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Meslekteki Yıl	n	$\bar{x}$	ss	Var.K.	df	F	p
Zihinsel Çeviklik	5 Yıl ve Altı	45	27.04	3.03	G.Ara	5	4.310	<.001*
	6-10 Yıl	50	25.98	3.49	G.İçi	258		
	11-15 Yıl	49	26.04	3.88	Top.	263		
	16-20 Yıl	54	25.18	4.18				

	21-25 Yıl	36	23.63	3.81				
	26 Yıl ve 30 Üzeri		26.70	3.03				

İnsan İlişkileri Çevikliği	5 Yıl ve Altı	45	25.31	4.19	G.Ara	5	1.612	.157
-----------------------------------	---------------	----	-------	------	--------------	---	-------	------

	6-10 Yıl	50	24.08	4.17	G.İçi	258		
--	----------	----	-------	------	--------------	-----	--	--

	11-15 Yıl	49	24.42	4.19	Top.	263		
--	-----------	----	-------	------	-------------	-----	--	--

	16-20 Yıl	54	23.53	4.43				
--	-----------	----	-------	------	--	--	--	--

	21-25 Yıl	36	22.94	3.73				
--	-----------	----	-------	------	--	--	--	--

	26 Yıl ve 30 Üzeri		24.40	3.91				
--	--------------------	--	-------	------	--	--	--	--

Değişim Çevikliği	5 Yıl ve Altı	45	23.66	3.19	G.Ara	5	1.172	.323
--------------------------	---------------	----	-------	------	--------------	---	-------	------

	6-10 Yıl	50	22.82	3.54	G.İçi	258		
--	----------	----	-------	------	--------------	-----	--	--

	11-15 Yıl	49	23.24	3.36	Top.	263		
--	-----------	----	-------	------	-------------	-----	--	--

	16-20 Yıl	54	23.38	3.37				
--	-----------	----	-------	------	--	--	--	--

	21-25 Yıl	36	22.16	3.36				
	26 Yıl ve Üzeri	30	23.70	2.89				

Sonuçlara Odaklanma ve Çevikliği	5 Yıl ve Altı	45	21.40	2.87	G.Ara	5	6.114	<.001*
---	---------------	----	-------	------	--------------	---	-------	--------

	6-10 Yıl	50	20.70	3.72	G.İçi	258		
	11-15 Yıl	49	20.32	3.61	Top.	263		
	16-20 Yıl	54	18.64	4.63				
	21-25 Yıl	36	17.72	4.39				
	26 Yıl ve Üzeri	30	21.30	3.46				

Öğrenme Çevikliği Toplam	5 Yıl ve Altı	45	97.42	10.80	G.Ara	5	3.892	.002*
---------------------------------	---------------	----	-------	-------	--------------	---	-------	-------

	6-10 Yıl	50	93.58	12.56	G.İçi	258		
	11-15 Yıl	49	94.04	12.70	Top.	263		
	16-20 Yıl	54	90.75	13.61				

21-25 Yıl	36	86.47	13.38
26 Yıl ve 30 Üzeri		96.10	11.14

*p<.05, **p<.001

Tablo 4.6 incelendiğinde, zihinsel çeviklik, sonuçlara odaklanma çevikliği ve öğrenme çevikliği toplam ortalama puanlarının meslekteki yıla göre anlamlı farklılık gösterdiği; en yüksek zihinsel çeviklik puan ortalamasının ($\bar{x}$ =27.04) 5 yıl ve altı süredir meslekte olan katılımcılarda olduğu ($F(5-258)=4.310$; $p= <.001$, $p<.001$); en yüksek sonuçlara odaklanma çevikliği puan ortalamasının ($\bar{x}$ =21.40) 5 yıl ve altı süredir meslekte olan katılımcılarda ($F(5-258)=6.114$; $p= <.001$, $p<.001$) ve en yüksek öğrenme çevikliği toplam puan ortalamasının ($\bar{x}$ =97.42) 5 yıl ve altı süredir meslekte olan katılımcılarda olduğu saptanmıştır ($F(5-258)=3.982$; $p= .002$, $p<.05$). Bu durum, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çeviklik düzeylerinin daha yüksek olabileceğini, özellikle değişim ve yeniliklere daha açık olduklarını düşündürmektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin değişime hazır olma durumları cinsiyet, mezuniyet durumu, meslekteki yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin anlamlılık testleri bulunmaktadır.

Tablo 4.7. Değişime Hazır Olma Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	df	p
Niyet	Kadın	144	19.59	3.56	-3.251	239.329	.001*
	Erkek	120	21.13	4.05			
Duygu	Kadın	144	11.20	2.83	-2.963	242.267	.003*
	Erkek	120	12.30	3.14			
Bilişsel	Kadın	144	16.06	2.90	-2.938	262	.004*
	Erkek	120	17.16	3.15			
Değişime Hazır Olma Toplam	Kadın	144	46.86	8.31	-3.344	236.951	<.001*
	Erkek	120	50.60	9.61			

*p<.05, **p<.001

Tablo 4.7 incelendiğinde, niyet, duygu, bilişsel ve değişime hazır olma toplam puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği; erkeklerin niyet puan ortalamalarının ($\bar{x}= 21.13$) kadınların niyet puan ortalamalarına ($\bar{x}=19.59$) göre daha yüksek olduğu ($t(239.329)= -3.251$, $p=.001$, $p<.05$); erkeklerin duygu puan ortalamalarının ($\bar{x}= 12.30$) kadınların duygu puan ortalamalarına ($\bar{x}=11.20$) göre daha yüksek olduğu ($t(239.329)= -2.963$, $p=.003$, $p<.05$); erkeklerin bilişsel puan ortalamalarının ($\bar{x}= 17.16$) kadınların bilişsel puan ortalamalarına ($\bar{x}=16.06$) göre daha yüksek olduğu ($t(262)= -2.938$, $p=.<004$, $p<.05$) ve erkeklerin değişime hazır olma toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}= 50.60$) kadınların değişime hazır olma toplam puan ortalamalarına ($\bar{x}=46.86$) göre daha yüksek olduğu ($t(236.951)= -3.344$, $p=<.001$, $p<.001$); bulunmuştur. Bu bulgular, erkek öğretmenlerin değişime karşı daha istekli, duygusal olarak daha olumlu, bilişsel olarak daha açık ve genel olarak değişime daha hazır olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.8 Öğretmenlerde Değişime Hazır Olma Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	Var.K.	df	F	p
Niyet	25 Yaş ve Altı	25	23.76	2.42	G.Ara	5	6.007	<.001*
	26-30 Yaş	47	20.42	3.87	G.İçi	258		
	31-35 Yaş	45	20.37	3.44	Top.	263		
	36-40 Yaş	45	19.60	3.71				

	41-45 Yaş	77	19.27	3.85					
	46-50 Yaş	25	20.80	4.23					
Duygu	25 Yaş ve 25 Altı		13.60	2.27	G.Ara	5	3.063	.011*	
	26-30 Yaş	47	11.59	2.90	G.İçi	258			
	31-35 Yaş	45	11.77	3.12	Top.	263			
	36-40 Yaş	45	10.80	3.44					
	41-45 Yaş	77	11.51	2.87					
	46-50 Yaş	25	12.12	2.66					
Bilişsel	25 Yaş ve 25 Altı		19.12	1.90	G.Ara	5	4.358	<.001*	
	26-30 Yaş	47	16.48	3.27	G.İçi	258			
	31-35 Yaş	45	16.31	3.04	Top.	263			
	36-40 Yaş	45	16.35	2.55					
	41-45 Yaş	77	16.01	3.16					
	46-50 Yaş	25	16.72	3.15					

Değişime	25 Yaş ve 25	56.48	6.01	G.Ara	5	5.156	<.001*
Hazır	Altı						*
Olma							
Toplam							
	26-30 Yaş	47	48.51	9.07	G.İçi	258	
	31-35 Yaş	45	48.46	8.54	Top.	263	
	36-40 Yaş	45	46.75	8.72			
	41-45 Yaş	77	46.80	9.23			
	46-50 Yaş	25	49.64	9.42			

*p<.05, **p<.001

Tablo 4.8 incelendiğinde, niyet, duygu, bilişsel ve değişime hazır olma toplam ortalama puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği; en yüksek niyet puan ortalamasının ($\bar{x}$ =23.76) 25 yaş ve altı olan katılımcılarda olduğu ($F(5-258)=6.007$; $p= <.001$, $p<.001$); en yüksek duygu puan ortalamasının ($\bar{x}$ =13.60) 25 yaş ve altı olan katılımcılarda olduğu ($F(5-258)=3.063$; $p= <.011$, $p<.05$); en yüksek bilişsel puan ortalamasının ($\bar{x}$ =19.12) 25 yaş ve altı olan katılımcılarda olduğu ($F(5-258)=4.458$; $p= <.001$, $p<.001$) ve en yüksek değişime hazır olma toplam puan ortalamasının ($\bar{x}$ =56,48) 25 yaş ve altı olan katılımcılarda olduğu saptanmıştır ($F(5-258)=5.156$; $p= <.001$, $p<.001$). Bu durum, genç öğretmenlerin değişime daha açık, motive, duygusal olarak olumlu ve bilişsel açıdan daha istekli olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.9. Değişime Hazır Olma Ölçeği ve Alt Boyutlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Mezuniyet Durumu	n	$\bar{x}$	ss	Var.K.	df	F	p
Niyet	Ön Lisans	53	22.52	3.84	G.Ara	2	12.95	<.001
	Lisans	135	19.48	3.48	G.İçi	261	1	*
	Yüksek Lisans	76	20.17	3.95	Top.	263		
Duygu	Ön Lisans	53	13.43	2.72	G.Ara	2	12.14	<.001
	Lisans	135	11.14	2.83	G.İçi	261	5	*
	Yüksek Lisans	76	11.51	3.11	Top.	263		
Bilişsel	Ön Lisans	53	18.49	2.91	G.Ara	2	14.61	<.001
	Lisans	135	15.98	2.73	G.İçi	261	4	*

	Yüksek Lisans	76	16.26	3.21	Top.	263		
Değişime Hazır Olma Toplam	Ön Lisans	53	54.45	8.86	G.Ara	2	16.01	<.001
							0	*
	Lisans	135	46.60	8.07	G.İçi	261		
	Yüksek Lisans	76	47.94	9.38	Top.	263		

*p<.001

Tablo 4.9 incelendiğinde niyet, duygu, bilişsel ve değişime hazır olma toplam ortalama puanlarının mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği; en yüksek niyet puan ortalamasının ($\bar{x}$ =22.52) önlisans mezunu katılımcılarda olduğu ($F(2-261)=12.951$; $p=<.001$, $p<.001$); en yüksek duygu puan ortalamasının ($\bar{x}$ =13.43) önlisans mezunu katılımcılarda olduğu ($F(2-261)=12.145$; $p=<.001$, $p<.001$); en yüksek bilişsel puan ortalamasının ($\bar{x}$ =18.49) önlisans mezunu katılımcılarda olduğu ($F(2-261)=14.614$; $p=<.001$, $p<.001$) ve en yüksek değişime hazır olma toplam puan ortalamasının ($\bar{x}$ =54.45) önlisans mezunu katılımcılarda olduğu saptanmıştır ($F(2-261)=16.010$; $p=<.001$, $p<.001$). Bu bulgular, önlisans mezunu öğretmenlerin değişime karşı daha yüksek bir hazırlık düzeyine ve daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.10. Değişime Hazır Olma Ölçeği ve Alt Boyutlarının Meslekteki Yıl Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Meslekteki Yıl	n	$\bar{x}$	ss	Var.K.	df	F	p
Niyet	5 Yıl ve Altı	45	21.77	3.64	G.Ara	5	3.301	.007*
	6-10 Yıl	50	20.94	3.01	G.İçi	258		
	11-15 Yıl	49	20.48	3.77	Top.	263		
	16-20 Yıl	54	19.72	4.01				
	21-25 Yıl	36	18.88	3.57				
	26 Yıl ve Üzeri	30	19.36	4.84				
Duygu	5 Yıl ve Altı	45	12.84	2.50	G.Ara	5	3.501	.004*
	6-10 Yıl	50	11.96	2.85	G.İçi	258		
	11-15 Yıl	49	11.89	2.88	Top.	263		
	16-20 Yıl	54	11.35	3.34				
	21-25 Yıl	36	10.19	2.97				

	26 Yıl ve 30 Üzeri		11.73	3.03				
Bilişsel	5 Yıl ve Altı	45	17.73	2.74	G.Ara	5	3.413	.005*
	6-10 Yıl	50	16.90	2.77	G.İçi	258		
	11-15 Yıl	49	16.91	2.83	Top.	263		
	16-20 Yıl	54	16.14	3.11				
	21-25 Yıl	36	15.25	2.85				
	26 Yıl ve 30 Üzeri		16.03	3.82				
Değişime Hazır Olma Toplam	5 Yıl ve Altı	45	52.35	8.41	G.Ara	5	3.956	.002*
	6-10 Yıl	50	49.80	7.48	G.İçi	258		
	11-15 Yıl	49	49.30	8.62	Top.	263		
	16-20 Yıl	54	47.22	9.61				
	21-25 Yıl	36	44.33	8.29				

26 Yıl ve 30 47.13 11.03
Üzeri

*p<.05

Tablo 4.10 incelendiğinde niyet, duygu, bilişsel ve değişime hazır olma toplam ortalama puanlarının meslekteki yıla göre anlamlı farklılık gösterdiği; en yüksek niyet puan ortalamasının ($\bar{x}$ =21.77) 5 yıl ve altı süredir meslekte olan katılımcılarda olduğu ($F(5-258)=3.301$; $p= <.007$, $p<.05$); en yüksek duygu puan ortalamasının ($\bar{x}$ =12.84) 5 yıl ve altı süredir meslekte olan katılımcılarda ($F(5-258)=3.501$; $p= <.004$, $p<.05$), en yüksek bilişsel puan ortalamasının ($\bar{x}$ =17.73) 5 yıl ve altı süredir meslekte olan katılımcılarda ($F(5-258)=3.413$; $p= <.005$, $p<.05$), en yüksek değişime hazır olma toplam puan ortalamasının ($\bar{x}$ =52.35) 5 yıl ve altı süredir meslekte olan katılımcılarda olduğu saptanmıştır ($F(5-258)=3.956$; $p= .002$, $p<.05$) Bu bulgular, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin değişime daha açık, daha istekli, duygusal olarak daha olumlu ve bilişsel olarak daha hazır olduklarını göstermektedir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt problemi olan “Öğretmenlerde öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin korelasyon testi bulunmaktadır.

Tablo 4.11. Öğrenme Çevikliği ile Değişime Hazır Olma Değişkenleri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değişkenler		6	7	8	9
1	r	.631**	.628**	.680**	.705**
2	r	.696**	.536**	.701**	.709**
3	r	.591**	.475**	.622**	.618**
4	r	.537**	.646**	.599**	.644**
5	r	.733**	.685**	.777**	.800**

*p<.01

1. Zihinsel Çeviklik

6. Niyet

2. İnsan İlişkileri Çevikliği

7. Duygu

3. Değişim Çevikliği

8. Bilişsel

4. Sonuçlara Odaklanma Çevikliği

9. Değişime Hazır Olma Toplam

5. Öğrenme Çevikliği

Tablo 4.11 incelendiğinde; öğrenme çevikliği alt boyutları ile değişime hazır olma alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmektedir. Zihinsel çeviklik ile niyet ($r = .631$), duygu ($r = .628$), bilişsel ($r = .680$) ve değişime hazır olma toplam ($r = .705$) değişkenleri arasında pozitif yönlü ve orta-yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir. İnsan ilişkileri çevikliği ile niyet ($r = .696$), duygu ($r = .536$), bilişsel ($r = .701$) ve değişime hazır olma toplam ($r = .709$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Değişim çevikliği ile niyet ($r = .591$), duygu ($r = .475$), bilişsel ($r = .622$) ve değişime hazır olma toplam ($r = .618$) arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutu da niyet ($r = .537$), duygu ($r = .646$), bilişsel ($r = .599$) ve değişime hazır olma toplam ($r = .644$) ile pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler göstermiştir.

Öğrenme çevikliği toplam puanı ile niyet ($r = .733$), duygu ($r = .685$), bilişsel ($r = .777$) ve değişime hazır olma toplam ($r = .800$) arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri arttıkça değişime daha hazır olduklarını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme çevikliği alt boyutları ile değişime hazır olma alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Zihinsel çeviklik, değişime hazır olma alt boyutlarının tamamıyla anlamlı ilişki göstermektedir. Zihinsel olarak çevik olan öğretmenler, değişime karşı daha istekli, duygusal olarak daha olumlu ve bilişsel olarak daha açık bir tutum sergilemektedir. İnsan ilişkileri çevikliği, özellikle niyet ve bilişsel boyutlarla yüksek düzeyde pozitif ilişki göstermektedir. Sosyal yönden çevik olan öğretmenlerin değişime daha açık olduğu söylenebilir.

Değişim çevikliği, tüm değişime hazır olma boyutlarıyla orta düzeyde pozitif ilişki içindedir. Bu durum, değişime kolayca uyum sağlayan öğretmenlerin değişimi kabul etme düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Sonuçlara odaklanma çevikliği, tüm boyutlarla orta düzeyde ilişkili bulunmuştur. Hedef odaklı çalışan öğretmenlerin değişime de daha sistemli yaklaştığı gözlemlenmiştir. Öğrenme çevikliği toplam puanı, değişime hazır olma toplam puanı ve tüm alt boyutlarıyla yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki

göstermektedir. Genel sonuç: Öğrenme çevikliği arttıkça öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri de yükselmektedir.

4.6.Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğretmenlerde öğrenme çevikliği ve alt boyutları değişkenleri değişime hazır olma değişkenini anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?” sorusuna ilişkin regresyon analizi bulunmaktadır.

Tablo 4.12. Öğrenme Çevikliğinin Değişime Hazır Olma Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Değişken	B	St. Hata	t	p
Sabit*	-4.200	2.472	-1.699	.090
Öğrenme Çevikliği	.567	.026	21.552	<.001**

*Sabit (Bağımlı Değişken)= Değişime Hazır Olma, $r=.800$, $R^2=.639$, $**p <.001$

Tablo 4.12’de öğrenme çevikliği değişkeninin değişime hazır olma değişkenini yordama gücü incelenmiştir. Öğrenme çevikliği değişkeninin değişime hazır olma değişkenindeki varyansın %63.9’unu açıkladığı görülmüştür ($F(1-262)=464.469$, $p=<.001$, $p<.001$, $r=.800$, $R^2=.639$). Öğrenme çevikliği değişkeninin değişime hazır olma değişkenini pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı yordadığı saptanmıştır. Bu sonuç, öğrenme

çevikliğinin değişime hazır olmayı pozitif yönde etkilediğini ve öğrenme çevikliğindeki bir birim artışın değişime hazır olmayı 0.567 birim arttıracakını ifade etmektedir ($B=.567$, $t= 21.552$, $p<.001$, $p<.001$).

Tablo 4.13. Zihinsel Çeviklik Alt Boyutunun Değişime Hazır Olma Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Değişken	B	St. Hata	t	p
Sabit*	4.571	2.763	1.654	.099
Zihinsel Çeviklik	1.707	.106	16.091	<.001**

*Sabit (Bağımlı Değişken)= Değişime Hazır Olma, $r=.705$, $R^2=.497$, $**p <.001$

Tablo 4.13’de zihinsel çeviklik değişkeninin değişime hazır olma değişkenini yordama gücü incelenmiştir. Zihinsel çeviklik değişkeninin değişime hazır olma değişkenindeki varyansın %49.7’sini açıkladığı görülmüştür ($F(1-262)=258.927$, $p<.001$, $p<.001$, $r=.705$, $R^2=.497$). Zihinsel çeviklik değişkeninin değişime hazır olma değişkenini pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı yordadığı saptanmıştır. Bu sonuç, zihinsel çevikliğin değişime hazır olmayı pozitif yönde etkilediğini ve zihinsel çeviklikteki bir birim artışın değişime hazır olmayı 1.707 birim arttıracakını ifade etmektedir ($B=1.707$, $t= 16.091$, $p<.001$, $p<.001$).

Tablo 4.14. İnsan İlişkileri Çevikliği Alt Boyutunun Değişime Hazır Olma Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Değişken	B	St. Hata	t	p
Sabit*	11.272	2.325	4.847	<.001
İnsan İlişkileri Çevikliği	1.546	.095	16.277	<.001**

*Sabit (Bağımlı Değişken)= Değişime Hazır Olma, $r=.709$, $R^2=.503$, $**p <.001$

Tablo 4.14’de insan ilişkileri çevikliği değişkeninin değişime hazır olma değişkenini yordama gücü incelenmiştir. İnsan ilişkileri çevikliği değişkeninin değişime hazır olma değişkenindeki varyansın %50.3’ünü açıkladığı görülmüştür ($F(1-262)=264.952$, $p<.001$, $p<.001$, $r=.709$, $R^2=.503$). İnsan ilişkileri çevikliği değişkeninin değişime hazır olma değişkenini pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı yordadığı saptanmıştır.

Bu sonuç, insan ilişkileri çevikliğinin değişime hazır olmayı pozitif yönde etkilediğini ve insan ilişkileri çevikliğindeki bir birim artışın değişime hazır olmayı 1.546 birim arttıracakını ifade etmektedir ($B=1.546$, $t= 16.277$, $p<.001$, $p<.001$).

Tablo 4.15. Değişim Çevikliği Alt Boyutunun Değişime Hazır Olma Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Değişken	B	St. Hata	t	p
Sabit*	9.414	3.111	3.026	.003
Değişim Çevikliği	1.690	.133	12.716	<.001**

*Sabit (Bağımlı Değişken)= Değişime Hazır Olma, $r=.618$, $R^2=.382$, $**p <.001$

Tablo 4.15’de değişim çevikliği değişkeninin değişime hazır olma değişkenini yordama gücü incelenmiştir. Değişim çevikliği değişkeninin değişime hazır olma değişkenindeki varyansın %38.2’sini açıkladığı görülmüştür ($F(1-262)=161.709$, $p=<.001$, $p<.001$, $r=.618$, $R^2=.382$). Değişim çevikliği değişkeninin değişime hazır olma değişkenini pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı yordadığı saptanmıştır. Bu sonuç, değişim çevikliğinin değişime hazır olmayı pozitif yönde etkilediğini ve değişim çevikliğindeki bir birim artışın değişime hazır olmayı 1.690 birim arttıracakını ifade etmektedir ($B=1.690$, $t=12.716$, $p=<.001$, $p<.001$).

Tablo 4.16. Sonuçlara Odaklanma Çevikliği Alt Boyutunun Değişime Hazır Olma Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Değişken	B	St. Hata	t	p
Sabit*	19.540	2.175	8.982	<.001
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	1.452	.107	13.612	<.001**

*Sabit (Bağımlı Değişken)= Değişime Hazır Olma, $r=.644$, $R^2=.414$, $**p <.001$

Tablo 4.16’da sonuçlara odaklanma çevikliği değişkeninin değişime hazır olma değişkenini yordama gücü incelenmiştir. Sonuçlara odaklanma çevikliği değişkeninin değişime hazır olma değişkenindeki varyansın %41.4’ünü açıkladığı görülmüştür ($F(1-262)=185.286$, $p<.001$, $p<.001$, $r=.644$, $R^2=.414$). Sonuçlara odaklanma çevikliği değişkeninin değişime hazır olma değişkenini pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı yordadığı saptanmıştır. Bu sonuç, sonuçlara odaklanma çevikliğinin değişime hazır olmayı pozitif yönde etkilediğini ve sonuçlara odaklanma çevikliğindeki bir birim artışın değişime hazır olmayı 1.452 birim arttıracakını ifade etmektedir ($B=1.452$, $t= 13.612$, $p<.001$, $p<.001$).

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar sunulmuş ve bu sonuçlar ilgili alan yazındaki diğer araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Ayrıca, elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilere de yer verilmiştir.

5.1.Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmanın sonuçları diğer araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve sonuçlar sunulmuştur.

5.1.1 Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin genel olarak yüksek düzeyde öğrenme çevikliği sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, günümüz eğitim sistemlerinde öğretmenlerden beklenen esneklik, yeniliğe açıklık ve hızlı uyum sağlama becerileriyle büyük ölçüde örtüşmektedir. Eğitim ortamları giderek daha karmaşık ve

belirsiz hale gelirken, öğretmenlerin yalnızca bilgiyi aktaran değil, aynı zamanda öğrenen, gelişen ve dönüşüme katkı sunan bireyler olması gerektiği yönündeki çağdaş anlayış da bu sonuca temel oluşturmaktadır (Fullan, 2007; Day, 2002).

Öğretmenlerin öğrenme çevikliğini oluşturan alt boyutlar incelendiğinde, zihinsel çeviklik düzeylerinin en yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yeni ve karmaşık durumlar karşısında alternatif düşünme yolları geliştirme, problem çözme stratejileri üretme ve öğrenmeye açık bir zihniyeti içselleştirme becerilerinin güçlü olduğunu göstermektedir. Zihinsel çevikliği yüksek bireyler, genellikle belirsizlik ortamlarında dahi hızlı analiz yapabilen ve yaratıcı düşünme süreçlerini etkin şekilde kullanan bireyler olarak tanımlanır (Kucia & Gravett, 2014). Bu bağlamda, öğretmenlerin zihinsel çeviklik alanında güçlü olmaları, onların pedagojik yaklaşımlarını sürekli yenileyebildiklerinin bir göstergesidir.

Zihinsel çevikliği, insan ilişkileri çevikliği takip etmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin sosyal etkileşimlerde başarılı olduklarını, meslektaşlarıyla ve öğrencilerle kurdukları ilişkilerde empati, esneklik ve işbirliği becerilerinin ön plana çıktığını göstermektedir. Sosyal becerileri gelişmiş öğretmenler, sınıf yönetimi, iletişim ve rehberlik gibi alanlarda daha etkin roller üstlenebilirler (De Meuse et al., 2010). Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Teorisi çerçevesinde değerlendirildiğinde, çevik öğretmenlerin sosyal modellerden öğrenmeye açık, etkili geri bildirime duyarlı ve profesyonel etkileşimlerde pozitif yönelimli oldukları söylenebilir.

Araştırmada öne çıkan bir diğer alt boyut olan değişim çevikliği ise öğretmenlerin yeni durumlara hızlıca adapte olabilmeye, belirsizlikleri tehdit değil fırsat olarak değerlendirme ve değişimi sahiplenme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin değişime karşı direnç göstermedikleri, aksine değişim süreçlerini aktif bir şekilde yönetme potansiyeli taşıdıklarını ortaya koymaktadır. Dweck'in (1999) büyüme zihniyeti yaklaşımı da bu durumu desteklemekte; bireylerin karşılaştıkları zorluklara yönelik öğrenme fırsatlarını değerlendirmelerinin, çevik davranışların temelini oluşturduğunu vurgulamaktadır.

Bununla birlikte, araştırmada en düşük düzeyde puanlanan boyutun sonuçlara odaklanma çevikliği olması dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmenlerin uzun vadeli hedef belirleme, baskı altında tutarlılık gösterme ve sonuç odaklı yaklaşım sergileme konusunda diğer boyutlara kıyasla daha sınırlı bir eğilim gösterdiklerini düşündürmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin süreç odaklı çalışmalara daha fazla ağırlık verdiklerini, ancak sonuç odaklılık noktasında desteklenmeleri gerektiğini işaret etmektedir. Eichinger, Lombardo ve Ulrich'e (2004) göre sonuç çevikliği yüksek bireyler, özellikle kriz durumlarında yönlendirici olma, çözüm üretme ve liderlik etme konusunda daha etkili roller üstlenirler. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin bu alandaki gelişimlerinin desteklenmesi, okulların kriz yönetimi ve kurumsal hedeflere ulaşma süreçlerini de doğrudan etkileyebilir.

Araştırmanın genel bulguları, öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ilişkin güçlü bir potansiyele sahip olduğunu; özellikle zihinsel ve sosyal çeviklik alanlarında belirgin başarı gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca bireysel gelişimlerine değil, kurumsal dönüşüm süreçlerine de aktif katkı sunabileceklerini göstermektedir. Nitekim öğrenme çevikliğine sahip öğretmenler, kurumsal değişimlerde direnç sergilemek yerine süreci sahiplenen, çözüm üreten ve liderlik eden bireylerdir (Senge, 2006; Kotter, 1996).

Ayrıca, Grow'un (1991) Öz-Yönetimli Öğrenme Kuramı ve Kolb'un (1984) Deneyimsel Öğrenme Teorisi doğrultusunda değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrenme çevikliği; bireyin öğrenme sürecini sahiplenme, yeni bilgiye ulaşma yolları arama ve önceki deneyimlerinden çıkarım yapma becerileriyle bütünleştğinde daha da anlam kazanmaktadır. Özellikle öğrenme süreçlerine aktif katılım gösteren, profesyonel gelişim fırsatlarını değerlendiren ve işbirlikçi öğrenme ortamlarında kendini geliştiren öğretmenlerin çeviklik düzeylerinin yüksek olması beklenen bir durumdur.

Sonuç olarak, öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği düzeylerinin yüksek olması, onların hem bireysel hem de kurumsal düzeyde değişim süreçlerine aktif olarak katılabilecekleri yönünde güçlü bir gösterge sunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin özellikle sonuçlara odaklanma çevikliği alanında desteklenmesi, bütünsel bir öğrenme çevikliği profili oluşturmaları açısından önem arz etmektedir. Elde edilen bu bulgular, öğretmen yetiştirme programlarında ve hizmet içi eğitimlerde öğrenme çevikliği becerilerine daha fazla odaklanılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Darling-Hammond et al., 2017; OECD, 2018).

5.1.2.Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin genel olarak değişime hazır olduklarını göstermektedir. Günümüz eğitim sisteminde yaşanan yapısal dönüşümler, dijitalleşme, toplumsal değişimler ve öğrencilerin gelişen ihtiyaçları doğrultusunda, öğretmenlerin değişime karşı tutumları, bu sürecin başarısını belirleyen temel faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin değişime hazırlık düzeylerinin yüksek olması, onların yalnızca mevcut sistemin işleyişine katkı sunmalarını değil, aynı zamanda bu sistemi dönüştürme potansiyeline sahip olduklarını da göstermektedir (Armenakis, Harris & Mossholder, 1993; Fullan, 2007).

Araştırmada değişime hazır olma üç alt boyutta ele alınmıştır: niyet, bilişsel ve duygu. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin değişim sürecine en çok niyet boyutunda olumlu yaklaşıtlarını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin değişim sürecine katılım göstermeye istekli olduklarını, değişim fikrini benimsediklerini ve uygulama aşamasında sorumluluk almaya açık olduklarını düşündürmektedir. Bu bulgu, Ajzen'in (1991) Planlı Davranış Teorisi ile de örtüşmektedir. Teoriye göre bireylerin bir davranışı gerçekleştirme niyeti, davranışın gerçekleşmesindeki en önemli belirleyicidir. Dolayısıyla öğretmenlerin yüksek düzeyde değişim niyeti göstermeleri, bu davranışı gerçekleştirme potansiyellerinin de yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Değişime hazır olma düzeyinin ikinci sırada bilişsel boyutta yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin değişimle ilgili süreçleri anlamlandırma, gerekçelendirme ve mantıksal değerlendirme yapma becerilerinin gelişmiş olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin değişimi anlamlandırma kapasitelerinin güçlü olması, onların değişim sürecine dair stratejik düşünme, planlama ve ön görüş oluşturma yetkinliklerini yansıtır (Bridges, 2009). Ayrıca bu durum, öğretmenlerin değişimin gerekliliğini kavrayabildiklerini ve süreci içselleştirme yolunda güçlü bir bilişsel temele sahip olduklarını göstermektedir.

Ancak araştırma bulgularına göre, değişime hazır olma düzeyinin en düşük olduğu alt boyut duygu boyutudur. Bu durum, öğretmenlerin değişim sürecine ilişkin duygusal tepkilerinde bir miktar çekingenlik ya da kaygı yaşadıklarını düşündürmektedir. Holt ve arkadaşlarının (2007) belirttiği üzere, değişim süreci bireyde yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal ve davranışsal tepkiler de uyandırır. Özellikle belirsizlik, kontrol kaybı ve geçmiş deneyimlerden kaynaklanan olumsuz duygular, bireylerin değişim sürecine karşı mesafeli ya da temkinli davranmalarına yol açabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin duygusal yönelimlerinin desteklenmesi, değişimle başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi açısından kritik bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

Alanyazın öğretmenlerin değişime yönelik hazır bulunuşluk düzeyleriyle ilgili benzer bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin Ertürk (2012), öğretmenlerin değişim süreçlerine katılım göstermeye çoğunlukla istekli olduklarını, ancak duygusal olarak bu süreci yönetmekte zorlanabildiklerini ifade etmektedir. Benzer şekilde Kotter (1996), değişim yönetiminde en büyük engelin duygusal direnç olduğunu ve bu direncin ancak güçlü bir vizyon, güven temelli iletişim ve katılımcı liderlikle aşılabileceğini vurgulamaktadır.

Bu bağlamda, öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin niyet ve bilişsel boyutlarda güçlü olması, eğitim reformlarının hayata geçirilmesi ve okullarda sürdürülebilir yeniliklerin uygulanması açısından önemli bir avantaj sunmaktadır. Ancak duygusal boyutta yaşanan görece zayıflık, öğretmenlerin değişim süreçlerine içsel bağ kurma, aidiyet geliştirme ve duygusal adaptasyon sağlama kapasitelerinin desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu durum aynı zamanda okul liderlerinin, öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarını göz ardı etmeden süreçleri yönetmeleri gerektiğini göstermektedir.

Değişime hazır olma yalnızca bireysel bir özellik değil, aynı zamanda örgütsel iklimle de doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin bireysel hazırlığının yanı sıra, okul kültürünün öğrenmeye açık, destekleyici ve katılımcı bir yapıda olması da kritik bir etkidir (Leithwood & Jantzi, 2006). Özellikle açık iletişimin, şeffaf karar alma süreçlerinin ve güvene dayalı liderliğin öğretmenlerin değişim sürecine gönüllü katılımını artıracığı belirtilmektedir (Schein, 2010; Guskey, 2002).

Sonuç olarak, bu araştırmada öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin yüksek olduğu, özellikle katılım niyeti ve bilişsel farkındalıklarının güçlü olduğu görülmüştür. Ancak duygusal boyutta belirlenen görece düşük düzey, değişim süreçlerinde öğretmenlerin duygusal destek ihtiyacını ortaya koymakta; liderlik anlayışında daha şefkatli, kapsayıcı ve güven temelli yaklaşımların gerekliliğini işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin değişime yönelik duygusal dayanıklılığını artıracak profesyonel gelişim programlarına, psikososyal destek mekanizmalarına ve olumlu örgüt iklimine duyulan ihtiyaç oldukça belirgindir (Darling-Hammond et al., 2017; OECD, 2018).

5.1.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinin demografik değişkenler açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiş ve özellikle **cinsiyet** değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin bireysel özelliklerinin, çevik davranış geliştirme süreçlerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Öğrenme çevikliğine ilişkin genel farklılıkların yanı sıra, alt boyutlar düzeyinde de anlamlı farklar gözlemlenmiştir. Araştırma bulgularına göre erkek öğretmenler, zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve değişim çevikliği alt boyutlarında kadın meslektaşlarına kıyasla daha yüksek puanlar almıştır. Bu durum, öğretmenlerin toplumsal roller, mesleki beklentiler ve bireysel deneyimlerden kaynaklı olarak öğrenme çevikliği bileşenlerini farklı düzeylerde geliştirmiş olabileceklerini düşündürmektedir.

Zihinsel çeviklik boyutunda erkek öğretmenlerin daha yüksek puan alması, karmaşık problemler karşısında daha hızlı analiz yapabilme, alternatif çözüm yolları geliştirme ve soyut düşünme becerilerinde daha etkin olduklarına işaret edebilir. Bu bulgu, bireylerin bilişsel stillerinin, öğrenme çevikliği üzerindeki etkisine vurgu yapan çalışmaları desteklemektedir (Gravett & Caldwell, 2016). Özellikle zihinsel çeviklik, eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme gibi yüksek düzeyde bilişsel işlemleri kapsadığından, bireysel öğrenme alışkanlıkları ve akademik geçmiş gibi faktörlerle şekillenebilmektedir (Kucia & Gravett, 2014).

İnsan ilişkileri çevikliği açısından erkek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde performans göstermeleri, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin geleneksel algıların aksine, erkek öğretmenlerin empatik iletişim, sosyal etkileşim ve işbirliği konusunda da çevik tepkiler verebildiklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Teorisi kapsamında değerlendirildiğinde, sosyal becerilerin sadece deneyimle değil, aynı zamanda model alma, gözlem ve pekiştirme yoluyla da geliştirilebileceğini göstermektedir. Eğitim ortamlarında giderek artan işbirliği kültürü ve sosyal dayanışma ihtiyacı, erkek öğretmenlerin bu becerileri daha görünür kılmasına zemin hazırlamış olabilir.

Değişim çevikliği açısından da erkek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde olması, onların belirsizliği kabullenme, yeniliği teşvik etme ve risk alabilme konusunda daha istekli olduklarını göstermektedir. Bu durum, özellikle büyüme zihniyeti (Dweck, 1999) ve öz-yönetimli öğrenme (Grow, 1991) çerçevesinde değerlendirildiğinde anlam kazanmaktadır. Değişim karşısında proaktif tutum geliştirebilen öğretmenler, mesleki gelişim fırsatlarına daha açık olmakta ve yenilikçi uygulamaları daha kolay benimseyebilmektedir.

Ancak dikkat çekici biçimde, sonuçlara odaklanma çevikliği boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin hedef belirleme, başarıyı sürdürme ve baskı altında performans gösterme becerilerinin cinsiyetten bağımsız bir biçimde geliştiğini göstermektedir. Eichinger ve arkadaşları (2004), sonuç çevikliğini bireyin kişisel sorumluluk alma ve odaklanma becerileriyle ilişkilendirirken, bu özelliklerin daha çok bireysel motivasyon ve iş disipliniyle bağlantılı olduğunu savunur. Dolayısıyla bu boyutta gözlenen benzerlik, öğretmenlerin mesleki görev bilinci ve sorumluluk algısının cinsiyetten bağımsız olarak güçlü olduğunu yansıtabilir.

Araştırma sonuçları, bireysel farklılıkların öğrenme çevikliği üzerindeki etkisini vurgularken, aynı zamanda mesleki gelişim programlarının bu farklılıklara duyarlı şekilde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi çerçevesinde, tüm öğretmenlerin güçlü ve gelişime açık yönleri desteklenmeli; zihinsel,

sosyal ve değişim çevikliği gibi becerilerin geliştirilmesine yönelik kapsayıcı yaklaşımlar benimsenmelidir (OECD, 2018).

Sonuç olarak, cinsiyet değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinde farklılıklar gözlenmiş; özellikle erkek öğretmenlerin bazı alt boyutlarda daha yüksek çeviklik düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Ancak bu farklılıkların, bireysel beceri setlerinin geliştirilmesiyle giderilebileceği ve her öğretmenin çevik bir öğrenen olabileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle, mesleki gelişim planlarının, öğretmenlerin kişisel öğrenme profillerine göre çeşitlendirilmesi ve her bireyin çevikliğini artırmaya yönelik stratejilerin uygulanması büyük önem taşımaktadır (De Meuse, Dai & Hallenbeck, 2010; Senge, 2006).

Araştırmada öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki yaşantı sürecinde değişen ihtiyaçlar, öğrenme yaklaşımları ve deneyim düzeylerinin öğrenme çevikliği üzerinde etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmenlik mesleğinde yaş ile birlikte edinilen deneyim, öğrenmeye açıklık, yeniliğe tepkisellik ve belirsizlikle baş etme gibi becerilerde farklılaşmalar yaratabilmektedir.

Araştırmada öne çıkan bir bulgu, en genç yaş grubundaki öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinin en yüksek düzeyde olmasıdır. Bu durum, genç öğretmenlerin özellikle hızlı öğrenme, yeniliğe açıklık ve farklı bakış açılarına uyum sağlama konularında daha esnek davranabildiklerini göstermektedir. Nitekim alanyazında, genç yetişkinlerin dijital çağın bir parçası olmaları nedeniyle daha fazla bilgiye maruz kaldıkları ve bu durumun bilişsel esnekliklerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Prensky, 2001; Van den Beemt et al., 2011). Bu da onların çevik öğrenen bireyler olarak daha yüksek performans göstermelerini açıklamaktadır.

Öğrenme çevikliğinin alt boyutları incelendiğinde, en genç yaş grubundaki bireylerin zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve değişim çevikliği alanlarında daha önde oldukları görülmektedir. Bu durum, genç öğretmenlerin belirsiz durumlara daha kolay

adapte olabilmeleri, sosyal etkileşimlerde daha hızlı uyum sağlayabilmeleri ve alternatif düşünme becerilerini daha aktif kullanabilmeleriyle ilişkilendirilebilir. Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu yaş grubundaki bireylerin çevreden gelen uyaranlara karşı daha duyarlı ve öğrenme sürecine daha açık olmaları, çeviklik düzeylerini artırıcı bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Zihinsel çeviklik açısından genç öğretmenlerin öne çıkması, onların farklı bakış açılarını daha rahat değerlendirebilmeleri, problem çözme sürecinde yaratıcı yollar geliştirebilmeleri ve esnek düşünce sistemlerine sahip olmalarıyla ilişkilendirilebilir (De Meuse, Dai & Hallenbeck, 2010). Bu bağlamda, özellikle yeni nesil öğretmenlerin bilişsel uyum sağlama becerilerinin gelişmiş olması, dijital teknolojilerle erken yaşta tanışmalarından da kaynaklanıyor olabilir (Selwyn, 2012).

İnsan ilişkileri çevikliği açısından yaş ilerledikçe bir düşüş gözlemlenmesi, bireyler arası iletişimde oluşabilecek yorgunluk, tükenmişlik ya da kurumsal sistemde yerleşik alışkanlıkların etkisiyle açıklanabilir. Buna karşılık, deneyimli öğretmenlerin profesyonel ilişkilerde daha temkinli ve stratejik davrandıkları düşünülebilir. Bu bağlamda, sosyal öğrenme ortamlarının niteliği, bu boyutun gelişiminde önemli bir role sahiptir (Vygotsky, 1978).

Değişim çevikliği açısından genç öğretmenlerin daha yüksek düzeyde olması, onların yeniliğe karşı daha az direnç göstermeleri ve yeni uygulamaları daha hızlı benimseyebilmeleriyle ilişkilidir. Özellikle 21. yüzyıl öğretmen profiline ilişkin çalışmalarda, esneklik, teknolojiye açıklık ve yaşam boyu öğrenmeye yatkınlık gibi özellikler, genç öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını etkileyen temel unsurlar arasında sayılmaktadır (OECD, 2019).

Diğer taraftan, sonuçlara odaklanma çevikliği açısından en yüksek puanlar orta yaş grubuna ait öğretmenlerde görülmektedir. Bu durum, yaşla birlikte öğretmenlerin hedef odaklılık, planlı hareket etme ve sabırlı süreç yönetimi becerilerinin geliştiğini düşündürmektedir. Deneyim arttıkça bireylerin karar alma süreçlerinde daha temkinli ve bilinçli hareket ettikleri, bu da sonuç odaklı davranış biçimlerini güçlendirdiği ifade edilmektedir (Eraut, 2000).

Genel olarak değerlendirildiğinde, yaşın öğrenme çevikliği üzerinde farklı etkiler yarattığı söylenebilir. Genç öğretmenlerin çevikliğin daha yüksek olması, onların mesleki öğrenme süreçlerinde daha hızlı ilerlediklerini; yaşça daha büyük öğretmenlerin ise hedef odaklılık ve sabır gibi yönleriyle çevikliği farklı bir boyutta deneyimlediklerini göstermektedir. Bu durum, öğrenme çevikliğin yaşla birlikte farklı biçimlerde tezahür edebileceğini ve tek boyutlu bir yapıda değerlendirilemeyeceğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğrenme çevikliği gelişimsel bir özellik olmakla birlikte, yaş değişkeniyle birlikte şekillenen, bireysel ve çevresel faktörlerin etkisiyle sürekli evrilen bir yapıdır. Eğitim politikaları ve mesleki gelişim programları, yaş gruplarına göre farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde yapılandırılmalı ve her yaştan öğretmenin çeviklik becerileri desteklenmelidir (Senge, 2006; Guskey, 2002).

Araştırmada öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinin mezuniyet durumuna göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu, eğitim düzeyinin yalnızca akademik bilgi birikimiyle sınırlı kalmayıp, bireyin problem çözme, iletişim kurma ve değişen durumlara adapte olma becerilerini de etkileyebileceğini düşündürmektedir. Özellikle öğrenme çevikliğin bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenleri dikkate alındığında, mezuniyet düzeylerinin bu boyutlar üzerinde farklı yönlerde etkili olması doğaldır.

Araştırma kapsamında önlisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve yüksek lisans mezunlarına kıyasla öğrenme çevikliği ve onun üç alt boyutunda (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve değişim çevikliği) daha yüksek puanlar sergilemeleri dikkat çekicidir. Bu durum, yükseköğretim düzeyi arttıkça bireylerin akademik düşünce yapısına daha fazla yönelmesi ve pratikte karşılaşılan durumlara karşı çevikliklerinin nispeten azalma eğiliminde olabileceği yönünde yorumlanabilir.

Alanyazında yer alan bazı çalışmalarda da akademik uzmanlaşmanın artmasıyla birlikte bireylerin problem çözme süreçlerinde daha fazla analiz etme eğilimi gösterdikleri, bu durumun da ani karar verme, belirsizlikle başa çıkma gibi çeviklik becerilerinde yavaşlamaya yol açabileceği belirtilmektedir (Pulakos et al., 2000; Eichinger & Lombardo, 2004). Bu bağlamda, önlisans mezunu öğretmenlerin çoğunlukla daha pratik ve uygulamaya dayalı mesleki deneyime sahip olmaları, onları günlük okul yaşamında daha çevik ve esnek kılabilir.

Özellikle zihinsel çeviklik boyutunda önlisans mezunlarının daha önde olması, bu grubun belirsizlik karşısında hızlı çözüm üretme, alternatif düşünceler geliştirme ve olaylara farklı açılardan bakabilme becerilerinin daha baskın olabileceğine işaret etmektedir. Gravett ve Caldwell'in (2016) ifade ettiği gibi, zihinsel çeviklik; sadece bilişsel yeterlilik değil, aynı zamanda öğrenmeye açıklık ve deneyimden öğrenebilme yetisiyle de doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, önlisans mezunları daha çok deneyim merkezli öğrenmeye dayalı bir mesleki sürecin içinde yer aldıklarından, bu boyutta daha güçlü performans gösterebilmektedirler.

İnsan ilişkileri çevikliği açısından da benzer şekilde, daha kısa süreli fakat uygulamaya yönelik eğitim süreçlerinden geçmiş bireylerin, sınıf içi etkileşimlerde ve sosyal durumlarda daha esnek ve etkili davranışlar sergileyebildikleri söylenebilir. Özellikle öğrenci, veli ve meslektaşlarla kurulan ilişkilerde bireyin içgörü, empati ve sosyal algı düzeyi önemli rol oynamaktadır (Bandura, 1986). Bu sosyal çeviklik, okul ortamındaki başarıya katkı sunmakta ve öğretmenlerin çok yönlü becerilerini desteklemektedir.

Değişim çevikliği boyutunda önlisans mezunlarının daha yüksek puanlar alması, onların değişim karşısında daha az direnç gösterme eğiliminde olduklarını ve yeniliklere karşı daha hızlı uyum sağladıklarını düşündürmektedir. Değişimle baş etme sürecinde bireyin psikolojik esnekliği ve yeniliği fırsat olarak değerlendirme tutumu belirleyici olmaktadır (Dweck, 1999). Bu çerçevede, önlisans mezunlarının çalışma ortamında değişime daha açık olmaları, sistemsel yönelimden çok pratik yönelime sahip olmalarıyla açıklanabilir.

Öte yandan sonuçlara odaklanma çevikliği boyutunda mezuniyet durumuna göre anlamlı bir farkın görülmemesi, bu boyutun mezuniyet düzeyinden ziyade bireysel disiplin, sorumluluk bilinci ve görev odaklılık gibi kişilik özellikleriyle daha çok ilişkili olduğunu göstermektedir. Nitekim bu alt boyut, hedefe yönelik kalabilme ve baskı altında performans gösterebilme gibi bireysel eğilimleri yansıtmaktadır (De Meuse et al., 2010).

Genel olarak değerlendirildiğinde, akademik eğitimin türü ve süresi, bireylerin öğrenme çevikliği becerilerini farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Eğitim süresi uzadıkça teorik düşünce yapısının ağır basması, pratik reflekslerin zayıflamasına neden olabilirken; daha kısa ve uygulamalı eğitim süreçlerinden geçen bireyler, doğrudan okul yaşamına daha kolay entegre olabilmektedir. Bu durum, önlisans mezunlarının öğrenme çevikliği konusunda daha güçlü profiller sergilemelerini açıklayabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri, yalnızca bireysel beceriler ya da deneyimle değil, aynı zamanda eğitimsel altyapı ve mezuniyet düzeyine göre de farklılaşabilmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinin meslekteki yıl değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, bireylerin mesleki kıdemleri ilerledikçe çevik davranış örüntülerinde değişimler yaşanabileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle zihinsel çeviklik, sonuçlara odaklanma çevikliği ve genel öğrenme çevikliği düzeylerinde bu farklılaşma daha belirgin biçimde gözlemlenmiştir.

Mesleki deneyimin ilk yıllarındaki öğretmenlerin, daha yüksek öğrenme çevikliği sergilemeleri, onların mesleğe yönelik motivasyonlarının yüksek olması, yeniliğe açık olmaları ve gelişime duydukları ihtiyaçla ilişkilendirilebilir. Dweck'in (2006) "gelişim odaklı zihniyet" kavramı, bireylerin kariyerlerinin başında öğrenmeye daha açık ve hata yapmaktan korkmayan bir profil sergilediklerini ifade eder. Bu da öğrenme çevikliği bileşenlerinin daha güçlü olmasına katkı sağlamaktadır.

Özellikle zihinsel çeviklik düzeyinin kıdemi az olan öğretmenlerde daha yüksek bulunması, bu grubun belirsizlikle baş etme, yenilikleri değerlendirme ve olaylara çok yönlü bakabilme becerilerinin daha aktif olduğunu göstermektedir. Yeni başlayan öğretmenler genellikle daha güncel öğretim yöntemleriyle donatılmış olarak mezun olmakta ve bu donanımı uygulamaya istekli biçimde sahaya yansıtmaktadır (Eraut, 2000). Ayrıca bu öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları zorlukları birer öğrenme fırsatı olarak görme eğiliminde olmaları da zihinsel çeviklik düzeylerini destekleyen önemli bir unsurdur.

Benzer şekilde, sonuçlara odaklanma çevikliği açısından daha kıdemsiz öğretmenlerin daha avantajlı konumda olması, görev bilinci yüksek, enerji seviyesi yüksek ve hedefe odaklı bir profil çizmeleriyle açıklanabilir. Mesleki tükenmişliğin ilerleyen yıllarda daha yaygın hale gelmesi, öğretmenlerin uzun süreli çalışma hayatlarında zamanla hedefe yönelme düzeylerini olumsuz etkileyebilmektedir (Maslach & Leiter, 1997). Bu da sonuçlara odaklanma çevikliğinin mesleki kıdem arttıkça düşüşe geçebileceğini düşündürmektedir.

Öğrenme çevikliği toplam düzeyinde kıdemi az olan öğretmenlerin daha yüksek performans sergilemeleri ise, bu bireylerin çevrelerinden gelen geri bildirimlere daha açık olmaları, mesleki gelişim fırsatlarını daha aktif değerlendirmeleri ve değişime daha olumlu yaklaşımlarıyla bağlantılıdır (De Meuse et al., 2010). Bu noktada öğrenme çevikliği; yalnızca bireysel bir yetkinlik değil, aynı zamanda gelişimsel bir motivasyonun ve öğrenmeye karşı hissedilen içsel istekliliğin bir yansımasıdır (Lombardo & Eichinger, 2000).

Bununla birlikte, meslek süresi ilerledikçe öğretmenlerin daha fazla deneyime sahip olmalarına rağmen çevikliklerinin bazı alt boyutlarda gerilemesi, kurumsal yapıların değişime yeterince açık olmaması veya öğretmenlerin tekrar eden rutin görevler karşısında esnekliklerini yitirmesiyle ilişkilendirilebilir. Bu durum, Fullan'ın (2001) “değişim yorgunluğu” kavramıyla da açıklanabilir. Yıllar içinde sürekli değişen müfredatlar, sistemsel baskılar ve idari beklentiler öğretmenlerin çevik davranışları sürdürme motivasyonlarını azaltabilir.

Öte yandan, bazı alt boyutlarda –örneğin insan ilişkileri ve değişim çevikliği– meslekteki yıl değişkenine bağlı anlamlı farklılık saptanmamış olması, bu becerilerin daha çok bireysel kişilik özelliklerine, sosyal zekâya ve meslek içi iletişim deneyimlerine bağlı olarak geliştiğini göstermektedir. Öğretmenlikte uzun yıllar geçirmiş bireylerin, kişilerarası ilişkilerde deneyim kazanmış olmaları onların sosyal çevikliklerini sürdürebilmelerini sağlamaktadır (Goleman, 1995).

Sonuç olarak, öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri kariyerlerinin başlangıç evresinde daha güçlü bir görünüm sergilemektedir. Ancak bu durum, mesleki kıdem arttıkça çevikliğin kaçınılmaz biçimde azalacağı anlamına gelmemelidir. Aksine, kurumlar ve eğitim politikaları, öğretmenlerin mesleki yaşam döngüleri boyunca çevik kalabilmeleri adına destekleyici programlar, sürekli mesleki gelişim fırsatları ve esnek öğrenme ortamları sunmalıdır. Bu sayede öğretmenler, yalnızca bilgiye değil, aynı zamanda değişime, yeniliğe ve belirsizliğe karşı da güçlü bir duruş sergileyebilirler (Senge, 2006; OECD, 2019).

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılaşma, öğretmenlerin değişim karşısındaki tutumlarının toplumsal roller, mesleki algılar ve bireysel eğilimlerle şekillenebileceğini göstermektedir. Bulgular, erkek öğretmenlerin değişime daha hazır bir profil çizdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum; niyet, duygu ve bilişsel boyutların her birinde erkek öğretmenlerin daha yüksek ortalamalar sergilemesiyle desteklenmektedir.

Öncelikle, niyet boyutu bağlamında erkek öğretmenlerin değişimi daha istekli karşıladıkları görülmektedir. Ajzen'in (1991) Planlı Davranış Teorisi'ne göre, bireylerin davranışsal niyetleri, bir eylemi gerçekleştirme konusundaki kararlılıklarını yansıtır. Bu kapsamda erkek öğretmenlerin kurumsal değişikliklere katılma, yeni uygulamalara uyum sağlama ve yenilikçi süreçlere dâhil olma yönündeki eğilimlerinin daha güçlü olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, bireysel farkındalık, öz-yeterlik inançları ve değişimi tehdit değil fırsat olarak algılamayla ilişkilendirilebilir.

Duygu boyutu açısından da erkek öğretmenlerin daha yüksek puanlar alması, değişim süreçlerine yönelik daha olumlu duygusal tutumlar beslediklerine işaret etmektedir. Alanyazında, kadınların duygusal süreçlerde daha derin ve yoğun tepkiler verdikleri ve belirsizlik karşısında daha temkinli yaklaştıkları ifade edilmektedir (Schwartz & Rubel, 2005). Bu durum, kadın öğretmenlerin değişim süreçlerinde daha yüksek düzeyde kaygı, güvensizlik veya stres yaşayabileceklerini göstermektedir. Özellikle eğitim kurumlarında sık değişen yönetim politikaları ve uygulamaların, kadın öğretmenlerde duygusal gerilim yaratabileceği öne sürülmektedir (Kelchtermans, 2005).

Bilişsel boyutta gözlenen farklılık ise erkek öğretmenlerin değişimi anlama, analiz etme ve zihinsel olarak kabul etme düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, erkek öğretmenlerin değişimle ilgili bilgileri daha hızlı özümseyebildiğini ya da bu bilgileri uygulamaya aktarma konusunda daha yüksek özgüvene sahip olduğunu düşündürebilir. Bandura'nın (1997) öz-yeterlik kuramı, bireylerin yeni durumlara yönelik bilişsel hazırlıklarının, onların değişime katılımı üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır.

Toplam puan bazında değerlendirildiğinde ise, erkek öğretmenlerin değişime daha hazır olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, daha önce yapılan bazı çalışmalardaki eğilimlerle örtüşmektedir. Örneğin, Day ve Gu (2010), erkek öğretmenlerin mesleki değişimlere karşı daha sistematik ve stratejik yaklaştıklarını; kadın öğretmenlerin ise daha çok duygusal tepkilerle süreci içselleştirdiklerini belirtmiştir. Ancak diğer bazı araştırmalar (örneğin, Fullan, 2007), değişime hazır olmanın cinsiyetten ziyade kurumsal kültür, liderlik tarzı ve bireyin öğrenme motivasyonu gibi faktörlere bağlı olduğunu da ortaya koymuştur.

Bu bağlamda, cinsiyet temelli farkların yalnızca biyolojik ya da psikolojik farklılıklardan değil; aynı zamanda toplumsal roller, mesleki beklentiler ve çalışma ortamındaki deneyimlerden de kaynaklandığı göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle kadın öğretmenlerin iş yükü, ailevi sorumluluklar ve duygusal emek açısından daha fazla baskı altında olması, onların değişim süreçlerine daha mesafeli yaklaşmasına neden olabilir (Noddings, 2013).

Sonuç olarak, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinde anlamlı bir belirleyici olduğu bu araştırma bulgularıyla desteklenmiştir. Ancak bu farklılığın arka planındaki dinamiklerin daha derinlemesine anlaşılabilmesi için nitel çalışmalarla desteklenmesi önerilmektedir. Ayrıca, eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet duyarlılığı çerçevesinde yapılandırılacak destekleyici uygulamaların, tüm öğretmenlerin değişim süreçlerine daha güçlü şekilde katılmalarına olanak tanıyacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle genç yaş grubunda yer alan öğretmenlerin, değişime daha yüksek düzeyde hazır oldukları; niyet, duygu ve bilişsel boyutlarda daha olumlu bir profil sergiledikleri görülmektedir.

Genç öğretmenlerin değişime yönelik daha yüksek niyet düzeyine sahip olmaları, kariyerlerinin başında olmaları nedeniyle yeniliklere daha açık ve motivasyonlarının daha yüksek olmasıyla ilişkilendirilebilir. Bu durum, bireylerin mesleki yaşamlarının erken evrelerinde gelişim fırsatlarına daha fazla ihtiyaç duymaları ve değişim süreçlerini bir tehditten ziyade bir öğrenme fırsatı olarak değerlendirmeleriyle açıklanabilir (Super, 1990). Ayrıca Zembylas (2003), öğretmenlerin değişime yönelik tutumlarının, onların kariyer evresine ve mesleki doyum düzeyine göre şekillendiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, genç öğretmenlerin gelişim arzularının daha güçlü olması, değişim karşısında daha proaktif bir yaklaşım sergilemelerine katkı sağlamaktadır.

Duygu boyutundaki farklılık da anlamlıdır. Genç öğretmenlerin değişim süreçlerine daha olumlu duygusal tepkiler verdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, onların mesleki enerjilerinin daha yüksek olması ve geleceğe dair umutlarının güçlü olmasıyla açıklanabilir. Lazarus'un (1991) duygusal değerlendirme kuramına göre, bireylerin herhangi bir duruma yönelik duygusal tepkileri, o durumu nasıl algıladıklarıyla yakından ilişkilidir. Genç öğretmenler için değişim, gelişimin doğal bir parçası olarak değerlendirilebilirken, daha ileri yaş gruplarında bu durum belirsizlik, konfor alanının tehdit edilmesi ve uyum sağlama güçlükleri olarak algılanabilir.

Bilişsel boyuttaki farklar da dikkat çekicidir. Genç öğretmenlerin değişimle ilgili süreçleri daha yüksek düzeyde kavramsallaştırdıkları, bu süreci anlama ve içselleştirme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, teknolojik okuryazarlık, bilgiye erişim becerisi ve öğrenmeye açıklık gibi çağdaş becerilerin daha genç kuşaklarda daha yaygın olmasıyla ilişkilendirilebilir. Özellikle Zedtwitz ve Gassmann (2002), yeniliğe açıklığın bireyin eğitim çağıyla ve çağdaş öğrenme yaklaşımlarına olan yatkınlığıyla paralel seyrettiğini ifade etmektedir.

Araştırmada genel değişime hazır olma düzeylerinin de genç yaş grubunda daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu, bireysel özelliklerin yanı sıra çalışma koşulları, mesleki doyum, iş güvencesi gibi faktörlerle de ilişkili olabilir. Day ve Gu (2007), öğretmenlerin değişim süreçlerine katılım düzeylerinin bireysel yaşantılar kadar kurumsal destek sistemlerinden de etkilendiğini vurgulamaktadır. Genç öğretmenlerin hem kişisel enerjileri hem de mesleklerinin başında olmaları dolayısıyla kurumsal destekten daha fazla yararlanma eğiliminde olmaları, değişime katılımlarını olumlu yönde etkileyebilir.

Öte yandan, ileri yaş grubundaki öğretmenlerin daha düşük düzeyde değişime hazır olma sergilemeleri, çeşitli faktörlerle ilişkilendirilebilir. Uzun yıllar boyunca oluşturulan rutinlerin kırılmasının zorluğu, mesleki tükenmişlik, yeni uygulamalara karşı direnç ve geçmiş deneyimlerin yeni yaklaşımlarla çelişmesi gibi durumlar, bu grubun değişime karşı daha mesafeli bir tutum geliştirmesine neden olabilir (Hargreaves, 2005). Bu direnç yalnızca bireysel tutumlara değil, aynı zamanda kurumsal kültürün yenilikçiliği destekleme düzeyine de bağlıdır.

Sonuç olarak, yaş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinde farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, hizmet içi eğitimlerde yaş gruplarına göre farklılaştırılmış içeriklerin geliştirilmesi, genç öğretmenlerin enerjisinden faydalanılarak kıdemli öğretmenlerle mentorluk ilişkilerinin kurulması ve her yaş grubunun değişime katılımının desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminde sürdürülebilir dönüşüm için yaş farklılıklarının bir engel değil, çeşitlilikten doğan bir potansiyel olarak değerlendirilmesi önemlidir.

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle ön lisans mezunu öğretmenlerin değişime daha yüksek düzeyde hazır oldukları; niyet, duygu ve bilişsel boyutlarda daha olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Bu durum, eğitimin düzeyi ile değişime yönelik tutum arasındaki ilişkinin sanıldığından aksine doğrusal olmayabileceğini düşündürmektedir.

Ön lisans mezunu öğretmenlerin değişime daha istekli olmaları, mesleki güvencelerinin daha sınırlı olması nedeniyle değişimi bir gelişim fırsatı ve mesleki varlıklarını sürdürme aracı olarak görmeleriyle ilişkili olabilir. Özellikle eğitim camiasında kariyer gelişimi ve kalıcılık açısından lisans ve lisansüstü mezunlarına göre daha kırılgan konumda olan bu grup, değişimi kişisel ve mesleki ilerleme için bir çıkış noktası olarak değerlendirebilir. Bu bağlamda Armenakis ve Bedeian (1999), bireylerin değişimi sahiplenmelerinin yalnızca bilgi ve beceri düzeyleriyle değil, aynı zamanda içinde bulundukları kurumsal ve sosyoekonomik konumla da şekillendiğini belirtmiştir.

Duygu boyutunda da ön lisans mezunu öğretmenlerin daha olumlu bir yaklaşım sergilemeleri dikkat çekicidir. Bu sonuç, bu grubun mesleki bağlılıklarını daha çok aidiyet ve duygusal yatırım üzerine kurmalarıyla ilişkili olabilir. Alanyazında daha düşük statüdeki bireylerin, değişim gibi tehdit unsuru barındıran süreçleri daha kolay içselleştirdikleri ve bu süreçlerde daha az duygusal direnç gösterdikleri ifade edilmektedir (Oreg, 2006). Özellikle duygusal dayanıklılık ve içsel motivasyonun, eğitim düzeyinden bağımsız olarak bireyin değişime katılım düzeyini etkileyebileceği düşünülmektedir.

Bilişsel boyut açısından ön lisans mezunlarının daha yüksek düzeyde farkındalık sergilemeleri, sahadaki deneyimlerine ve pratik bilgilerine dayalı olarak değişim süreçlerini daha iyi yorumlamalarıyla açıklanabilir. Bu bağlamda Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme kuramı hatırlanmalıdır. Bu kurama göre bireyler, yaşantılardan elde ettikleri bilgi ile durumları daha etkin değerlendirebilir. Özellikle uygulama temelli eğitim alan bireylerin, teoriye dayalı eğitim alanlara kıyasla daha doğrudan ve çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirdikleri görülmektedir. Ön lisans mezunlarının uygulama yoğunluklu eğitim almaları, değişimle karşılaştıklarında daha esnek ve çözüm odaklı davranmalarına katkı sağlayabilir.

Genel olarak değişime hazır olma düzeyinin en yüksek olduğu grubun ön lisans mezunları olması, sistemde yer alan bireylerin sahip oldukları eğitim düzeyine göre değil; değişimi nasıl anlamlandırdıklarına, kendilerini nasıl konumlandırdıklarına ve değişimle olan kişisel geçmişlerine göre tutum geliştirdiklerini göstermektedir.

Diğer yandan lisans ve yüksek lisans mezunlarının değişime karşı daha temkinli tutumlar geliştirmeleri, sahip oldukları bilgi birikimiyle mevcut yapıları daha fazla içselleştirmeleri ve bu yapılar üzerindeki değişimi tehdit olarak algılamalarıyla ilişkilendirilebilir (Fullan, 2007).

Sonuç olarak, bu bulgular eğitim politikaları açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre ihtiyaç analizlerinin yapılması, her grubun değişimi algılayış biçimlerinin dikkate alınması ve esnek, kapsayıcı stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Değişimi destekleyecek organizasyonel yapıların kurulması ve her mezuniyet düzeyinden öğretmenin sürece aktif olarak dahil edilmesi, eğitim sisteminin bütüncül dönüşümünü mümkün kılacaktır.

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin meslekte geçirdikleri süreye göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle mesleki kıdemi düşük olan, yani beş yıl ve altında görev yapan öğretmenlerin değişime daha açık ve hazır oldukları görülmektedir. Bu grup, niyet, duygu ve bilişsel boyutların tamamında daha yüksek bir değişim eğilimi sergilemiştir.

Bu bulgu, alanyazında sıklıkla vurgulanan “kariyer evresi” etkisiyle örtüşmektedir. Hall (2002) tarafından geliştirilen kariyer evresi yaklaşımına göre, bireyler mesleklerinin ilk yıllarında daha esnek, yeniliğe açık ve öğrenmeye istekli bir yapıya sahiptir. Bu dönem, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki kimliklerini inşa ettikleri ve yeni yaklaşımları daha kolay benimsedikleri bir süreçtir. Bu nedenle değişim, özellikle mesleğe yeni adım atan öğretmenler tarafından bir tehditten çok, gelişim ve kendini ispat etme fırsatı olarak görülmektedir.

Ayrıca bu durum, bireyin kariyer motivasyonu ile de doğrudan ilişkilidir. Kıdemi düşük öğretmenler, kurumsal aidiyetlerini ve mesleki başarılarını henüz pekiştirme aşamasında oldukları için, değişim taleplerine daha pozitif ve yapıcı tepkiler verebilmektedir (Judge & Bono, 2001). Bu öğretmenler, değişim süreçlerinde aktif rol alarak hem mesleki performanslarını artırmayı hem de yönetim gözünde değer kazanmayı hedefleyebilmektedir.

Duygu boyutundaki farklılık ise, duygusal bağlılık ve değişimle başa çıkma kapasitesiyle ilişkilendirilebilir. Öğretmenliğin ilk yıllarında yaşanan yüksek motivasyon ve idealler, öğretmenlerin değişimi daha olumlu duygularla karşılamalarını sağlamaktadır. Bu dönemde öğretmenler, değişimi bir yenilik ve heyecan unsuru olarak görme eğilimindedirler (Kelchtermans, 2005). Buna karşın meslekte uzun yıllar geçirmiş öğretmenlerin duygusal tepkileri daha temkinli ve dirençli olabilmektedir. Çünkü bu grup, geçmiş deneyimlerine dayanarak değişim süreçlerinin uygulanabilirliği ve sürekliliği hakkında daha eleştirel bir tutum geliştirebilmektedir.

Bilişsel boyutta da benzer bir eğilim gözlemlenmiştir. Meslek hayatının başındaki bireyler, öğrenmeye ve değişime dair daha güçlü bir zihinsel açıklığa sahiptirler. Bu durum, bireylerin bilişsel esneklikleri ile doğrudan ilişkilidir. Martin ve Rubin (1995), bireyin bilişsel esnekliğinin, değişim durumlarını anlamlandırma ve çözüm üretme kapasitesini artırdığını vurgulamaktadır. Genç öğretmenlerin daha güncel bilgi ve yöntemlerle yetişmiş olmaları da değişimi anlama ve yorumlama süreçlerinde onları avantajlı kılmaktadır.

Meslekte kıdem arttıkça, değişime karşı genel bir mesafe ve hatta zaman zaman direnç gelişebildiği görülmektedir. Bu direnç, geçmiş deneyimlere dayalı olarak ortaya çıkan bir koruma mekanizması olabileceği gibi, alışkanlıkların yerleşik hale gelmesiyle de açıklanabilir. Fullan (2007), özellikle uzun yıllar aynı sistem içinde çalışan bireylerin, mevcut düzenin bozulmasına dair kaygılar taşıdıklarını ve değişim süreçlerinde daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Genel anlamda, bu bulgular eğitim yöneticileri açısından önemli mesajlar içermektedir. Hizmet içi eğitim ve değişim yönetimi stratejileri planlanırken öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklı yaklaşımlar benimsenmelidir. Genç öğretmenlerin enerjisinden ve esnekliğinden faydalanılırken, kıdemli öğretmenlere ise deneyimlerinin değerli olduğu hissettirilerek, değişim süreçlerine katkı sunmaları teşvik edilmelidir. Böylelikle kuşaklar arası bir denge ve kurum içi sürdürülebilir bir yenilenme kültürü inşa edilebilir.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın önemli bulgularından biri, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma düzeyleri arasında anlamlı ve güçlü ilişkilerin bulunmasıdır. Bulgular, öğrenme çevikliği genel puanı ile değişime hazır olma düzeyi arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, kavramsal olarak da beklenen bir durumdur çünkü her iki kavram da bireyin yeniliğe ve değişime karşı tutumunu, esnekliğini ve uyum kapasitesini merkezine alır.

Alanyazında, öğrenme çevikliği yüksek bireylerin belirsiz ve değişken ortamlarda daha etkili davrandıkları, yeni durumlara hızla uyum sağladıkları ve deneyimlerinden öğrenmeyi başarıyla gerçekleştirdikleri vurgulanmaktadır (De Meuse, Dai & Hallenbeck, 2010). Bu bireyler, değişimi yalnızca bir gereklilik olarak değil, aynı zamanda bir gelişim ve fırsat alanı olarak da değerlendirme eğilimindedirler. Dolayısıyla, öğrenme çevikliğinin doğal bir sonucu olarak bireylerin değişime daha hazır hale gelmesi oldukça anlamlıdır.

Öğrenme çevikliğinin alt boyutlarının da değişime hazır olma bileşenleriyle olan ilişkileri bu durumu desteklemektedir. Özellikle zihinsel çeviklik ve değişim çevikliği, bireylerin farklı düşünce biçimlerini anlayabilme, alternatif çözümler üretebilme ve karmaşık durumlarda stratejik düşünme becerileriyle ilişkilidir. Bu beceriler, değişime hazırlık sürecinde bilişsel esnekliği artırmakta ve bireyin değişimi daha olumlu bir perspektiften değerlendirmesine katkı sunmaktadır (Eichinger, Lombardo & Capretta, 2004).

İnsan ilişkileri çevikliği, sosyal becerilerin gücü sayesinde değişim dönemlerinde iş birliği ve uyum sağlamada avantajlı bir konum sunar. Bu boyutta yüksek olan bireyler, değişim süreçlerini sosyal bir öğrenme alanı olarak görebilmekte ve meslektaşlarıyla kurdukları yapıcı ilişkiler sayesinde daha az direnç göstermektedirler. Bu bulgu, değişim süreçlerinin yalnızca bireysel değil aynı zamanda sosyal ve örgütsel bağlamda da ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Fullan, 2001).

Sonuçlara odaklanma çevikliği ise, bireyin hedeflerine ulaşmak için değişime karşı gösterdiği irade ve motivasyonla ilişkilendirilebilir. Değişimin bir amaç değil, daha büyük hedeflere ulaşmak için bir araç olarak görülmesi, bu boyutta yüksek bireylerin değişim süreçlerinde daha istikrarlı ve kararlı davranmalarını sağlamaktadır. Bu durum, değişim sürecinin yalnızca bilişsel ya da duygusal yönleriyle değil aynı zamanda performans ve çıktı odaklı bir yaklaşım ile de şekillendiğini göstermektedir.

Öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma arasındaki bu güçlü ilişki, okul liderleri ve eğitim yöneticileri için de önemli mesajlar içermektedir. Özellikle değişim süreçlerinde dirençle karşılaşılan eğitim ortamlarında, öğrenme çevikliği yüksek bireylerin sürece dâhil edilmesi, yeniliklerin daha hızlı benimsenmesini sağlayabilir. Bu bireyler, değişimin taşıyıcısı ve kolaylaştırıcısı konumunda yer alarak kurumsal gelişim süreçlerine önemli katkılar sunabilirler (Hezlett & Kuncel, 2012).

Ayrıca, öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma arasındaki bu ilişki, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde dikkate alınması gereken temel bir boyuttur. Eğitim içeriklerinin bireysel farkındalık, esneklik, öğrenme motivasyonu ve değişim yönetimi temalarına odaklanması, hem bireysel gelişimi destekleyecek hem de kurumsal adaptasyonu kolaylaştıracaktır. Böylece, öğrenme çevikliği geliştirilen öğretmenler, sadece mevcut değişimlere uyum sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda değişimin öncüsü haline de gelebilecektir.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular öğrenme çevikliğinin öğretmenlerin değişimle yüzleşme, değişimi kabullenme ve onu yapılandırma süreçlerinde belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sürekli gelişimini desteklemek, sadece pedagojik içerik bilgisiyle sınırlı kalmamalı; onların değişimle başa çıkma kapasitesini güçlendirecek çevik öğrenme stratejilerini de içermelidir.

5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın altıncı alt amacında, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve bu yapının alt boyutlarının değişime hazır olma düzeylerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadıkları incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrenme çevikliğinin değişime hazır olmayı istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde yordadığını ortaya koymuştur. Regresyon analizine göre öğrenme çevikliği, değişime hazır olma değişkenindeki toplam varyansın %63.9'unu açıklamaktadır. Bu durum, öğrenme çevikliğinin değişime hazırlık sürecinde oldukça güçlü bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, bireylerin çevik öğrenme becerilerinin yüksek olması durumunda belirsizlik, değişim ve karmaşıklık karşısında daha uyumlu ve etkili davranışlar sergileyebileceğine işaret etmektedir (DeRue et al., 2012; Lombardo & Eichinger, 2000).

Öğrenme çevikliği, bireyin yeni deneyimlerden hızla öğrenme, bu öğrenmeleri farklı durumlara uygulama ve belirsizlik karşısında esnek davranabilme kapasitesidir (De Meuse et al., 2010). Eğitim gibi sürekli değişen ve dönüşen bir sistemde, öğretmenlerin bu çevikliğe sahip olması; değişim karşısında direnç göstermek yerine, değişimi yönetme ve liderlik etme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Mitchinson & Morris, 2014). Bu bağlamda, öğrenme çevikliği yüksek olan öğretmenlerin değişim süreçlerinde daha etkin rol alabildikleri, yeni koşullara karşı daha esnek ve uyumlu oldukları değerlendirilmektedir.

Alt boyutlara ilişkin analizler incelendiğinde ise zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliğinin her birinin değişime hazır olmayı pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Zihinsel çeviklik, bireyin bilişsel esneklik gösterebilmesi, karmaşık problemleri farklı açılardan değerlendirebilmesi ve yaratıcı çözümler üretebilmesi becerisidir (Griffith & Hoppner, 2013). Bu beceriler, öğretmenlerin değişim dönemlerinde yenilikçi yaklaşımlar geliştirmesini ve geleneksel yöntemlerin ötesine geçebilmesini kolaylaştırmaktadır (Savickas, 2005).

İnsan ilişkileri çevikliği, bireyin sosyal çevresiyle olan etkileşiminde esneklik ve uyum yeteneğidir. Bu özellik, değişim süreçlerinde etkili iletişim kurabilme, duygusal dayanıklılık gösterme ve ekip çalışmasına uyum sağlama gibi nitelikleri kapsamaktadır (Pulakos et al., 2000). Literatürde, yüksek insan ilişkileri çevikliğine sahip bireylerin değişimi sosyal bir süreç olarak algıladıkları ve başkalarıyla iş birliği içerisinde daha etkili adapte olabildikleri ifade edilmektedir (Berkhout et al., 2015).

Değişim çevikliği, bireyin değişimi tehdit olarak değil, gelişim fırsatı olarak algılayabilme kapasitesidir (Joiner & Josephs, 2007). Bu doğrultuda, değişim çevikliği yüksek öğretmenlerin belirsizlik ortamlarında daha az kaygı yaşadıkları, değişimin beraberinde getirdiği fırsatları görebildikleri ve daha hızlı aksiyon alabildikleri ifade edilmektedir (Horney et al., 2010). Aynı şekilde, sonuçlara odaklanma çevikliği, bireyin hedefe ulaşma sürecinde istikrarlı davranışlar sergilemesi, motivasyonunu sürdürebilmesi ve çözüm odaklı hareket edebilmesini kapsamaktadır (De Meuse, 2017). Bu beceriye sahip öğretmenlerin değişim ortamlarında görev ve sorumluluklarını kararlılıkla sürdürdükleri görülmektedir.

Tüm bu bulgular, öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinin yalnızca bireysel gelişimleriyle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda kurumsal düzeydeki değişim süreçlerine etkin katılım sağlama ve bu süreçleri başarıyla yönetebilme becerilerini de içerdiğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve alt boyutlarını geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması, liderlik programlarıyla desteklenmeleri ve esnek öğrenme ortamlarının oluşturulması önem arz etmektedir.

(Hezlett & Kuncel, 2012). Eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar, bu becerilerin gelişimini destekleyici sistematik müdahalelerle öğretmenlerin değişime hazır olma kapasitelerini artırabilirler. Böylece eğitim sisteminde sürdürülebilir ve etkili bir dönüşüm süreci mümkün hale gelebilecektir.



5.2. ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir. Bu olumlu tabloyu sürdürebilmek adına, okul yöneticilerinin öğretmenlerin gelişim alanlarını destekleyen, öğrenme fırsatları sunan ve yenilikçi yaklaşımları teşvik eden bir okul iklimi oluşturmaları önerilmektedir.

Öğretmenlerin özellikle zihinsel çeviklik ve insan ilişkileri çevikliği boyutlarında yüksek puanlar elde ettiği görülmüştür. Ancak sonuçlara odaklanma çevikliği görece daha düşük bulunmuştur. Bu nedenle, öğretmenlerin hedef belirleme, önceliklendirme ve sonuç odaklılık becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

Araştırmada öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma düzeylerinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, farklı demografik grupların ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış mesleki gelişim programları planlanmalıdır.

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyinde en düşük puan ortalamasının duygu boyutunda olduğu belirlenmiştir. Bu durum, değişime yönelik duygusal direnç ihtimalini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, okul psikolojik danışmanlarının desteğiyle, öğretmenlerin duygusal farkındalıklarını ve değişim karşısında psikolojik dayanıklılıklarını artıracak uygulamalara yer verilmelidir.

Özellikle 25 yaş ve altı öğretmenlerin hem öğrenme çevikliği hem de değişime hazır olma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, genç öğretmenlerin yeniliklere açık olduğunu göstermektedir. Bu potansiyelin iyi değerlendirilmesi adına, genç öğretmenlere liderlik rolleri verilerek aktif katılımları desteklenmelidir.

Ön lisans mezunu öğretmenlerin çeviklik ve değişime hazır olma düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri mesleki öğrenme toplulukları teşvik edilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma, nicel bir desenle gerçekleştirilmiştir. Gelecekte nitel ya da karma yöntemlerin kullanıldığı çalışmalarla öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma durumlarına ilişkin daha derinlemesine veri toplanabilir. Özellikle öğretmen görüşlerine dayalı tematik analizlerle kapsamlı çıkarımlar yapılabilir.

Bu araştırma, özel okullarda uygulanmıştır. Devlet okullarında da uygulama yapılabilir.

Bu çalışmada yalnızca dört demografik değişkene yer verilmiştir. İleriki araştırmalarda öğretmenlerin branşları, çalıştıkları bölgeler, okulların sosyo ekonomik düzeyi gibi değişkenler de dikkate alınarak daha geniş kapsamlı analizler yapılabilir.

Araştırmanın örneklemi bir ildeki öğretmenlerden oluşmaktadır. Daha geniş ve farklı illerden örneklerle yapılacak araştırmalar, elde edilen bulguların genellenebilirliğini artıracaktır.

Öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişkinin nedenlerini irdeleyen deneysel ya da modelleme çalışmalarına yer verilebilir.

Bu araştırma öğretmenlerle sınırlıdır. Benzer çalışmalar okul yöneticileri, öğrenciler, hatta veliler üzerinde de yürütülerek öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma olgusunun eğitim sisteminin farklı aktörleri bağlamında nasıl şekillendiği analiz edilebilir.

Geliştirilen bu ölçeklerin farklı kültür ve ülkelerdeki geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarına katkı sağlayacaktır.



KAYNAKÇA

Akan, D., & Yıldız, M. (2019). Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin yenilikçi öğretim uygulamalarıyla ilişkisi. *İlköğretim Online*, 18(4), 2457-2473. Retrieved from <https://ilkogretim-online.org/>

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)

Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46(6), 681-703. <https://doi.org/10.1177/001872679304600601>

Aydın, A., & Aydoğdu, E. (2020). Örgütsel destek ve öğrenme çevikliği arasındaki ilişki: Eğitim çalışanları üzerine bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 92-110.

Aydın, A., & Koç, M. (2019). Öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinin kariyer gelişim süreçleriyle ilişkisi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 45-66. Retrieved from <https://enadonline.com>

Aksoy, H., & Koç, M. (2021). Öğrenme çevikliği ve demografik özellikler: Eğitim çalışanları örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 25-38. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yubid>

Bal, M. (2020). Öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre mesleki çeviklikleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 103-120. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebad>

Balay, R. (2004). Yönetici ve öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 1-12. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/auefd>

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Berkhout, A. J., Hartog, D. D., & Koopman, P. (2015). Adaptive behavior in organizations: A review. *International Journal of Management Reviews*, 17(3), 256–277.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.). National Academy Press.
- Bridges, W. (2009). *Managing transitions: Making the most of change* (3rd ed.). Da Capo Press.
- Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and the planned approach to change: A re-appraisal. *Journal of Management Studies*, 41(6), 977-1002.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Canaslan, A. (2022). Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile öğretmenlerin öğrenme çevikliği arasındaki ilişkinin incelenmesi [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Canaslan, A., & Güçlü, N. (2020). Öğretmenlerin öğrenme çevikliği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 2071-2083.
- Çelik, V. (2017). Eğitimde değişim yönetimi: Kuramsal ve uygulamalı yaklaşımlar. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(3), 215-237. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimyonetimi>
- Çiftçi, E. (2020). Eğitim düzeyinin öğrenmeye açıklık üzerindeki etkisi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 18(2), 45-67. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebts>

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

De Meuse, K. P., Hallenbeck, G. S., & Dai, G. (2010). Learning agility: A construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 119-130.

De Meuse, K. P. (2017). *Learning agility: Agility in the age of disruption*. Korn Ferry Institute.

Demir, K., & Aksoy, E. (2021). Öğretmenlerin akademik düzeylerine göre öğrenme çevikliği ve yenilikçilik tutumlarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(1), 120-140. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku>

Demir, K., & Sönmez, E. (2019). Öğretmenlerde empati ve öğrenme çevikliği ilişkisi: Cinsiyet farkı var mı? *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 100-119. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uead>

Demirtaş, H. (2019). Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 110-135. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mebdergi>

Demirtaş, H., & Karakelle, S. (2021). Öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 113-132. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9264>

DeRue, D. S., Ashford, S. J., & Myers, C. G. (2012). Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(3), 258-279.

Doğan, S., & Altun, S. A. (2019). Değişime hazır olma düzeylerinin okul iklimi ile ilişkisi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1090-1110. Retrieved from <https://enadonline.com/>

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.

Eichinger, R. W., & Lombardo, M. M. (2004). Learning agility as a prime indicator of potential. *Human Resource Planning*, 27(4), 12-15.

Erdem, M., & Uysal, Ş. (2020). Okullarda değişime direnç: Nedenleri ve çözüm yolları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 94-112. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etusad>

Ergül, H., & Kaya, F. (2021). Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve lisansüstü eğitim alma durumlarının karşılaştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 86-104. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yubid>

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Goodstein, L. D., & Burke, W. W. (1991). Creating successful organization change. *Organizational Dynamics*, 19(4), 4-17.

Gravett, K., & Caldwell, H. (2016). Learning through authentic experience: Using digital technologies to support learner agency and learning agility. *Learning and Teaching in Higher Education*, (16), 62-78.

Gündoğdu, K., & Özdemir, M. (2020). Öğrenme çevikliği ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişki: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(2), 215-240.

Güner, B., & Yılmaz, M. (2021). Öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Gelecek Dergisi*, 17(2), 45–64. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eged>

Gürbüz, S., & Kaptanoğlu, Y. (2019). Öğrenme çevikliği: Yeni bir bireysel yetkinlik alanı. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 74(1), 29–54. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ausbf>

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391.

Gutek, G. L. (2014). *Philosophical, ideological, and theoretical perspectives on education* (2nd ed.). Pearson.

Griffith, D. A., & Hoppner, J. J. (2013). Global marketing managers: Improving global marketing strategy through soft skill development. *International Marketing Review*, 30(1), 21–41.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Pearson Education Limited.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Hezlett, S. A., & Kuncel, N. R. (2012). Learning agility: A construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64(4), 219–234.

Horney, N., Pasmore, B., & O’Shea, T. (2010). Leadership agility: A business imperative for a VUCA world. *People & Strategy*, 33(4), 32–38.

Işık, A. (2020). Eğitim seviyesi ile değişime uyum becerisi arasındaki ilişki. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8(2), 122–135. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobed>

Joiner, B., & Josephs, S. (2007). *Leadership agility: Five levels of mastery for anticipating and initiating change*. Jossey-Bass.

Karagöz, D., & Tural, G. (2020). Öğrenme çevikliği ve cinsiyet: Eğitim sektörü çalışanları örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(4), 431–450. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku>

Kaya, A. & Argon, T. (2023). Öğretmenlerde öğrenme çevikliği ölçeği: Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Turkish Studies – Educational Sciences*, 18(1), 123–144. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.67147>

Kaya, S., & Başar, M. (2021). Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(3), 310–328. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku>

Kimberly, J. R., & Nielsen, W. R. (1975). Organization development and change in organizational performance. *Administrative Science Quarterly*, 20(2), 191–206.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Kondakçı, Y., Zayim, M., & Çalışkan, Ö. (2013). Değişime hazır olma ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 23–35.

Koç, M., & Deryakulu, D. (2021). Öğretmenlerde öğrenme çevikliği ve mesleki gelişim ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 87–104.

Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.

Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics. *Human Relations*, 1(2), 143–153.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. Harper & Row.

Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (2000). *High potentials as high learners*. Human Resource Planning, 23(4), 15–29.

Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. Psychological Reports, 76(2), 623–626.

Milli Eğitim Bakanlığı (2023). *Millî Eğitim İstatistikleri - Örgün Eğitim 2023*. Retrieved from <https://www.meb.gov.tr>

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Millî Eğitim İstatistikleri – Örgün Eğitim 2023/'24*. Ankara: MEB Yayınları.

Mitchinson, A. (2012). Learning about learning agility. Columbia University. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/266852352_Learning_About_Learning_Agility

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.

Öztürk, G. (2020). Öğretmenlerde değişime direnç davranışlarının incelenmesi: Kıdem faktörü. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 98–115. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uebd>

Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman Publishers.

Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A., & Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(4), 612–624.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). John Wiley & Sons.

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns* (2nd ed.). SAGE Publications.

Sezer, B., & Kılıç, F. (2022). Öğretmenlerde öğrenme çevikliği: Ölçme aracı uyarlama ve psikometrik özellikler. *Eğitim Psikolojisi Çalışmaları*, 12(4), 302–320.

Selfridge, M. J., & Peterson, A. L. (2020). Developing self-directed learners. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(3), 7159.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

Turan, S., & Deryakulu, D. (2021). Öğretmenlerde lisansüstü eğitimin mesleki gelişim ve öğrenme çevikliği üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 29(1), 55–78. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etd>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yazıcı, Ş. (2020). Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkiler örüntüsü [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].

Yazıcı, Ş., & Özgenel, M. (2020). Marmara öğrenme çevikliği ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of History School*, 44, 365–393.

Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Korkmaz, H. (2018). Öğretmenlerin değişime direnç düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Liderlik ve Yönetişim Dergisi*, 3(1), 55–73.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, M. (2021). Öğrenme çevikliği ve öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 9(1), 28–46.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

EKLER

Ek 1: Veri Toplama Araçları

Değerli Meslektaşım, Bu araştırma “Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği, ve Değişime Hazır Olma Durumları Arasındaki İlişki” konulu yüksek lisans tezimin bir bölümünü oluşturacaktır. Araştırma bulguları sadece akademik amaçlar doğrultusunda kullanılacağı gibi katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Cevaplar ve kimlik bilgileriniz tamamen gizli tutulacaktır. Soruları cevaplarken rahatsız olduğunuz bir durumda cevaplamayı sonlandırabilirsiniz. Araştırmanın güvenilir bulgulara ulaşabilmesi maddelere vereceğiniz samimi, içten gerçek görüşlerinizi yansıtan cevaplara bağlıdır.

Değerli zamanınızı ayırdığınız için ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Buket DURAK DOĞAN

İstanbul Kültür Üniversitesi

Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz?

☐ Kadın

☐ Erkek

Mezuniyet Durumunuz?

☐ Yüksek Okul

☐ Lisans

☐ Lisansüstü

Mesleki Yılız ?

☐ 5 yıl ve alt

☐ 6 - 10 yıl

☐ 11 - 15 yıl

☐ 16 - 20 yıl

☐ 21 - 25 yıl

☐ 26+ yıl

Yaşınız?

☐ 25 yaş ve altı

☐ 26 - 30 yaş

☐ 31 - 35 yaş

☐ 36 - 40 yaş

☐ 41 - 45 yaş

☐ 46 - 50 yaş

☐ 51 yaş ve üstü

Görev Yaptığınız Okul Türü?

☐ Anaokulu

☐ İlkokul

☐ Ortaokul

☐ Lise

Bu bölümde ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıda verilen ifadeyi okuyarak size uygun olan seçeneği (X) biçiminde işaretleyerek belirtiniz.	<u>Hiçbir zaman</u>	<u>Nadiren</u>	<u>Ara sıra</u>	<u>Sık sık</u>	<u>Her zaman</u>
	1	2	3	4	5
1. Bir konuşmada yabancı/alışılmadık bir kelime duyarsam; anlamımı ararım.					
2. Yeni bilgileri kolayca aklımda tutarım.					
3. Yeni bilgiler öğrenebileceğim konusunda iyimserim.					
4. Hatalarımdan öğrenmek için çaba göstermem. (TERS MADDE)					
5. Yeni şeyler öğrenmem için en iyi yaklaşımın ne olduğunu bilirim.					
6. Beni yeni şeyler öğrenmeye zorlayan görevlerden hoşlanmam. (TERS MADDE)					
7. Sorunları çözme deneyimim için başkalarıyla birlikte çalışmaktan hoşlanırım.					
8. Becerilerim ve yeteneklerim hakkında geribildirim ararım.					
9. Çalışma alanım dışındaki konular hakkında bilgi edinmek için insanlar ararım.					
10. Daha verimli ve etkili olmamın yollarını gösterecek insanlar ararım.					
11. Başkalarından öğrenmek hoşuma gider.					
12. İnsanlar, sorunları çözmede yardıma ihtiyaç duyduklarında bana gelirler.					
13. Çalışmamı etkileyen koşullar değiştiğinde rahatsız olmam.					
14. Yeni deneyimler benim için öğrenme fırsatları değildir. (TERS MADDE)					
15. Değişen koşulların içinde ürünler ortaya koyabilirim.					
16. Bir şeyler yaparken temponun değişmesinden keyif alırım.					
17. Yeni bilgileri araştırmaktan keyif alırım.					
18. Gerektiğinde bir projeyi kenara koyup, bir diğerine geçebilirim.					
19. Bir şeyin yanıtını bilmiyorsa, sormaktan çekinmem.					
20. Sorunları çözerken çok mantıklıyım.					
21. Başkalarının bilgilerini ilk bakışta kabul etmem.					
22. Sorunların farklı çözüm yollarını derinlemesine incelemekten keyif alırım.					
23. Bir problem çözme yaklaşımı işe yaramazsa, başka birine geçerim.					

Öğrenme Çevikliği Ölçeği: Gravett ve Caldwell (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Kaya ve Argon (2023) tarafından yapılmıştır. Ölçek 23 maddeden oluşan 4 faktörlü bir yapı sergilemektedir. Bu faktörler; “zihinsel çeviklik” (6 madde), “insan ilişkileri çevikliği” (6 madde), “değişim çevikliği” (6 madde), “sonuçlara odaklanma çevikliği” (5 madde) şeklinde isimlendirilmiştir. Bu maddelerden 4, 6 ve 14. maddeler ters puanlanmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler örnek olarak “Yeni bilgiler öğrenebileceğim konusunda iyimserim.”; “Yeni bilgileri araştırmaktan keyif alırım.” ifadeleri verilebilir. Ölçek 1’den (nadiren) 5’e (her zaman) doğru sıralanmış, 5’li Likert tipinde bir ölçek niteliğindedir. Zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve değişim çevikliği boyutları için ölçeğin puan hesaplamasında 6’dan 30’a bir puan sıralaması yapılırken; sonuçlara odaklanma çevikliği boyutunda ise 7’den 35’e bir puan sıralaması yapılmıştır. Puan ne ölçüde yüksekse çeviklik derecesi o ölçüde yüksek anlamı taşımaktadır. Ölçeğin üç puan aralığı mevcuttur. 18 ve altı düşük düzeyde çevik, 19-24 arası orta düzeyde çevik, 25 veya daha üstü ise yüksek düzeyde çevik biçiminde ifade edilmiştir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha=,92$ ’dir.

Değişime Hazır Olma Ölçeği

Readiness for Change Scale

Kısım II. Bu kısımda sizlerin değişime hazır olma durumunuza yönelik 12 ifade bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuyarak, **(1 tamamen katılmıyorum)** ve **(5 tamamen katılıyorum)** olmak üzere 1’den 5’e kadar size en uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

Bilişsel boyut – cognitive dimension

Duygu boyutu – emotion dimension

Niyet boyutu – intention dimension

R – Reverse Madde

	Tamamen Katılmıyorum				Tamamen
Değişimi yenileyici bulurum.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Değişim, işimi daha iyi yapmama yardımcı olacaktır.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Değişim genellikle hoşuma gitmez. R	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Okulumda değişim faaliyetlerini görmeyi arzu ederim.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Önerilen değişimler genellikle kurumda daha iyiyi yakalamak içindir.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

Kendimi değişim sürecine adamak isterim.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Değişim çalışma şevkimi kırar. R	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Değişim işimde daha fazla gayret etmem yönünde teşvik edicidir.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Değişim sürecinin başarısı için elimden geleni yapmak isterim.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Değişim genellikle bana huzursuzluk verir. R	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Yapılan değişimleri uygulamaya çalışırım.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Değişim okulumdaki eksikliklerin giderilmesine yardımcı olur.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

Ek 2: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.06.2024-126272

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ

TOPLANTI TARİHİ
07.06.2024

TOPLANTI NO
2024-05

KARAR SAYISI
12

Madde 12- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Eğitim Yönetimi ve Planlaması Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Buket Durak Doğan'ın yürütücülüğünü yaptığı "Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği ile Değişime Hazır Olma Durumları Arasındaki İlişki" başlıklı Yüksek Lisans Tez Projesi'nin görüşülmesi,

Karar: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Eğitim Yönetimi ve Planlaması Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Buket Durak Doğan'ın yürütücülüğünü yaptığı "Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği ile Değişime Hazır Olma Durumları Arasındaki İlişki" başlıklı Yüksek Lisans Tez Projesi ile ilgili olarak İstanbul Kültür Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından yapılan inceleme sonucunda çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiştir.

Aslı Gibidir

e-imzalıdır

Prof. Dr. Seyhan ALTUN
Etik Kurul Başkanı

Ek 3: Araştırma Uygulama İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-102271312
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Buket DURAK
DOĞAN)

14/05/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Kültür Üniversitesi Rektörlüğünün 18.04.2024 tarihli ve 122030 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 30.04.2024 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği ile Değişime Hazır Olma Durumları
Arasındaki İlişki
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul'da Bulunan Özel Okullar, Özel Muhtelif Kurslar
Araştırma Yapılacak Kişiler : Öğretmen
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim ve Öğretim Yılı

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Murat Mücahit YENTÜR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (4 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)
3- Araştırma Geri Bildirim Formu (1 Sayfa)

Ek 4: Ölçek Kullanım İzinleri



Yasar Kondakci

Alıcı: ben ▼

Buket hanım merhaba,
Ölçeği ekte iletiyorum.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.



Ayça KAYA

Alıcı: ben ▼

Merhaba Buket,

Yüksek lisans tezinde atf göstermek koşuluyla "Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği" ölçeğimi kullanabilirsin. Ekte gönderiyorum. Tezinde başarılar dilerim.

İyi çalışmalar.
