

Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği ile İlgili Görüşlerinin Kişisel Değişkenlere Göre İncelenmesi¹

(1) Ayça Kaya², (2) Türkan Argon³

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrenme çevikliğine yönelik görüşlerinin kişisel değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemektir. Betimsel tarama modelinde olan araştırma, Sakarya ili Adapazarı ilçesindeki resmi ve özel ilköğretim, ortaokul ve liselerde çalışan, tabakalı-basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 1218 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasında "Öğrenme Çevikliği Ölçeği"; analizde ise parametrik analizler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kişisel değişkenlerinden cinsiyet, kurum türü, branş, mesleki kıdem ve okuldaki çalışma süreleri öğretmenlerin öğrenme çevikliğine yönelik görüşlerinde anlamlı fark ortaya koyarken; medeni durum, okul türü, mezun olunan fakülte, sendika üyeliği ve maaş memnuniyeti anlamlı fark oluşturmamıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen önerilerden bazıları şu şekildedir: Türkiye’de çeviklik ve öğrenme çevikliği ile ilgili yapılmış kısıtlı araştırmalar olsa da bu araştırmalar eğitim camiasında yürütülmemiştir. Bu yönüyle yapılan araştırma, öğrenme çevikliğini öğretmenlerin görüşleriyle birleştiren ilk çalışmadır. Bu bağlamda bu araştırmanın eğitim örgütlerinin diğer paydaşlarıyla da gerçekleştirilmesi çok boyutlu değerlendirmeye ışık tutması açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırma sonuçları ve Türkiye’nin diğer bölgelerinde MEB’e bağlı okullarda ve YÖK’e bağlı üniversitelerde gerçekleştirilecek araştırma sonuçları dikkate alınarak uygulamalar yapılması, eğitim kalitesinde dolayısıyla öğrenci başarısında artışı beraberinde getirecektir.

Anahtar kelimeler: Öğrenme çevikliği, Zihinsel çeviklik, İnsan ilişkileri çevikliği, Değişim çevikliği, Sonuçlara Odaklanma Çevikliği

Study of the Views of Teachers regarding Learning Agility depending on Individual Variables

Abstract

The objective of this study is to ascertain whether the views of teachers regarding learning agility varies depending on personal variables. Study, conducted in descriptive survey model, has been pursued with 1218 teachers who have been determined via segmented-simple random sampling and have been working at state and private primary, middle and high schools located in Adapazarı District of Sakarya, Turkey. The data have been collected via "Learning Agility Scale" while it has been analyzed through parametric tools. The outcomes of the study suggest that the individual variables like sex, institution type, teaching subject, professional seniority and year of service at school exert a significant difference in the views of teachers regarding learning agility. However, variables like marital status, level of school, the faculty of graduation, membership to unions and wage satisfaction do not exert a significant difference. Some other suggestions developed based on the outcomes of the study are as follows: Though there are few studies conducted on agility and learning agility in Turkey, none of these studies has been conducted at education sector. Thus, this study stands out as the first study combining agility with teacher views. This study, within this framework, is significantly crucial in that it leads to multi-dimensional evaluations as it has been conducted with the other stakeholders of the educational institutions.

Keywords: Learning agility, Mental agility, People agility, Change agility, Result agility

Gönderim Tarihi (Received): 30.11.2020

Kabul Tarihi (Accepted): 25.01.2021

¹ Bu makale EYFOR-XI 2020 kongresinde bildiri olarak sunulmuştur. Ayrıca bu araştırma, Ayça KAYA tarafından Prof.Dr. Türkan ARGON danışmanlığında, BAİBÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde 2019’da kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir. Araştırma Makalesi: Etik Kurul İzin Belgesi (Kurul Adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Tarih: 13.12.2018 Sayı No: 2018/279)

² Dr. Öğr. Üyesi, Haliç Üniversitesi, aycabagmenkaya@halic.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7510-7708

³ Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, turkanargon@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0744-8647

Giriş

Bireylere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak için sürekli gelişimi kılavuz edinerek çağın gereklerine uygun bilgiyi edinmek günümüzde bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu zorunluluğu karşılayacak en önemli kanal eğitimidir. Dolayısıyla toplumun amaçlarına uygun ve nitelikli insan kaynağını oluşturmak için eğitim sisteminin bu doğrultuda yapılanması kaçınılmaz olmuştur. Eğitim sisteminde toplumun amaçlarına uygun insan kaynağını yetiştirmek ise kaliteli öğretmenlerden geçmektedir. Uluslararası Öğrenme ve Araştırma Anketi (TALIS, 2013) de başarılı olarak addedilen eğitim sistemlerinin, öğretmenleri iyi yetiştirdiğini ve sonra da onlara geniş özerklik tanıdığını ifade etmiştir (Schleicher, 2015). Buna karşın Türkiye’de öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri OECD ülkeleri arasında en düşük sıralardadır (OECD, 2011). Oysa öğretmenlerin mesleki özerkliğe sahip olmaları, mesleki anlamdaki gelişimlerinde oldukça önemlidir. Özellikle mesleki gelişimde başat rol oynayan öğrenme isteği, öğretmenin öğrenme çevikliğinin de belirleyici olup hızla değişen dünyada uzun vadeli başarı için bugün zorunlu hale gelmiştir (Spreitzer, McCall ve Mahoney, 1997). Öğrenme çevikliği kavramının tam olarak anlaşılabilmesi için öncelikle çeviklik kavramına değinmek gerekmektedir.

İlk kez 1990’lı yıllarda öne sürülen çeviklik kavramı, örgütlerin değişen ihtiyaçlara yönelik hızlı bir biçimde yanıt vermeleri ve bu değişime uyum sağlamaları anlamında kullanılmıştır (Cegarra-Navarro, Soto-Acosta ve Wensley, 2016). 2000’li yıllarda ise kavramın kapsamı biraz daha genişletilerek karmaşık olayları etkili bir şekilde yönetebilmeyi de içermiştir (Bakan, Sezer ve Kara, 2017). DeVor, Graves ve Mills’e (1997) göre çeviklik, sürekli değişim gösteren ortamda karlı bir şekilde çalışabilme yeteneği olup değişim ortamında en iyi işi ortaya çıkarmak amacını, en az süre ve hareketle gerçekleştirebilme kapasitesini göstermektedir. Yıldız’a (2018) göre ise çeviklik hızlı olmayı, yeniliklere uyum sağlayabilmeyi ve teknolojiden yararlanarak kaynakları en verimli biçimde kullanabilmeyi içeren bir kavramdır. 21. yüzyılda iş dünyasından sonra eğitim alanında da tartışılmaya başlanan bu kavram, öğrenmeye istekli olma ve bunu yapma yeteneğini karşılayan temel kavramlardan biridir. Ayrıca öğrenme çevikliği, ilk kez karşılaşılan koşullar altında, başarılı bir şekilde öğrenmeyi gerçekleştirmek anlamını da taşımaktadır (Eichinger ve Lombardo, 2004). Bireysel anlamın ötesinde başarılı bir şekilde öğrenmeyi gerçekleştiren örgütlerin ayırt edici özellikleri arasında olan, liderlik yeteneklerini tanımlama, geliştirme ve dağıtma becerisi (Barner, 2006) gibi özellikler de çeviklikle bağlantılıdır. Dolayısıyla örgütlerin çeviklik derecesi bir anlamda örgütteki paydaşların çevik olmasıyla ilintilidir. Öğrenme çevikliği konusunda yüksek insan sermayesine sahip olan örgütlerin başında ise okullar gelmektedir. Zira okullar, bireyler üzerinde doğrudan etkiler bırakarak tüm toplumu etkileyebilme gücüne sahiptirler. Bu durum, okulların temel dinamiklerinden olan öğretmenlerin ne kadar nitelikli olduğu ile de ilgilidir. Çünkü yeterli niteliklere sahip olan kaliteli bir öğretmen, aynı zamanda öğrenmeye karşı daha istekli olacak; dolayısıyla deneyiminin olmadığı alanlara bu sayede uyum sağlayarak, belirsizlik durumlarında yüksek performans gösterebilecek diğer bir deyişle, öğrenme çevikliğinde üst düzeye çıkacaktır.

Son dönemde yapılan araştırmalar (Charan, 2005; De Meuse, Dai, Hallenbeck ve Tang, 2008; Eichinger ve Lombardo, 2004; Gravett ve Caldwell, 2016; Hewitt, 2005; Howard, 2017; Korn Ferry, 2016; Parsons ve MacCallum, 2019) öğrenme çevikliğinin, yüksek potansiyelliğin bir göstergesi olduğunu göstermektedir. Öğrenme çevikliği insanın bulunduğu konumdan bir üst kademeye çıktığında kritik bir hal almaya başlayabilmektedir. Bu araştırmanın da önemini ortaya koyan Türkiye’de öğrenme çevikliğine dair çalışmaların yapılmamış olması, Türkiye’nin kavrama verdiği değeri bir nebze de olsa ortaya koymaktadır. 2018 yılında göreve gelen Milli Eğitim Bakanı sayın Prof. Dr. Ziya Selçuk, göreve gelir gelmez yapmış olduğu açıklamalarında, Türk Eğitim Sistemi’ndeki problemlerin farkında olduğunu ve kendisinin, öğretmenleri, bakanlık makamında temsil eden bir birey olarak çalışacağını söylemiştir (Selçuk, 2018). Selçuk (2018) konuşmasında ayrıca, öğrencilerin diploma odaklı eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmak istediğini, ancak bunun yanlış olduğunu ve onların angarya, hamallık olarak tanımladığı üniversite döneminde çeşitli sosyal faaliyetlerde bulunma ve ücretsiz olarak şirketlerde çalışmalarının, kendilerine deneyim kazandıracağını ve bu deneyimlerin diplomadan daha kıymetli

olduğu vurgusunu yapmıştır. Selçuk'un (2018) da değindiği gibi, bireyin deneyim kazanması, sonraki hayatını daha kolay idame ettirebilmesi noktasında büyük öneme sahiptir. Çünkü iyi ya da kötü deneyim yaşayan kişi, bir sonraki problem durumunda ne yapacağını bilmese dahi, öğrenme çevikliği sayesinde yılmayacak ve problemlerine çözüm aramaya çalışacaktır. Türk Eğitim Derneği genel müdürü Atabay'ın (2017) da ifade ettiği gibi, deneyim kazanmış bir insan, deneyim sahibi olmadığı konuda da problem çözme yeteneğini konuşturur ve çözüme ulaşır. Tüm bu özellikler birlikte düşünüldüğünde öğretmenin öğrenme çevikliğinin yüksek olması, MEB tarafından beklenen bir durumdur.

Öğrenme Çevikliğinin Boyutları

Öğrenme çevikliği ile ilgili yaygın olarak kabul gören zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği olmak üzere 4 boyut vardır (Allen, 2016; Beck ve Lengnick-Hall, 2016; Catenacci-Francois, 2018; DeMeuse, Dai ve Hallenbeck, 2010; DeRue, Ashford ve Myers, 2012; Gravett ve Caldwell, 2016; Howard, 2017; Lombardo ve Eichinger, 2000; Prange, 2016; Sims ve Tao, 2017; Yockey, 2015). Bu boyutlar aşağıda irdelenmiştir:

Zihinsel Çeviklik: Dünya'da iş gücü değişmektedir. Dolayısıyla bireyler, bireylerin oluşturduğu örgütlerin değişen koşullarına yanıt verebilmeleri için bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Geçtiğimiz yüzyılda ayakta kalabilen örgütlerin ortak özellikleri; yeni kavramları öğrenme yeteneği, örgüt içinde bir öğrenme topluluğu oluşturma yeteneği ve bilgiyi yönetebilme yeteneğidir (Kucia ve Gravett, 2014). Bu özellikleri kullanabilen örgütler, gücünü koruyarak ayakta kalabilmeyi başarabilmenin yanında çalışanlarını da güçlendirerek öğrenmeye karşı etkili bir güdü oluşturabilirler. Başkalarını öğrenme ve büyütme konusunda güçlendirmek, şimdi ile gelecek arasında bağlantı kurarak kişisel ve profesyonel gelişmeyi motive eden bir sinerji yaratır (Joiner ve Josephs, 2007). Ayrıca örgütlerin karmaşık durumlarla karşı karşıya kaldığı zamanlar da olabilmektedir. Teknolojinin sürekli gelişmesi, kriz durumlarının ortaya çıkması, farklılık yaratacak yeterli işgücünün olmaması gibi durumlar bunlardan sadece bazılarıdır. Bu durumların üstesinden gelmek, örgüt için pek de kolay değildir ve zihinsel çevikliği gerektirir. Zira karmaşık durumlar rahat olmak, akıllı ve zeki olmaktan çok daha fazlasını gerektirir (Howard, 2017). Weller'e (2013) göre, zihinsel çevikliği yüksek olan bireyler daima meraklıdır ve bağlantılar ararlar. Bu bireyler, sürekli yeni bilgiler öğrenirler; öğrenmelerini her zaman aktarırlar ve uygularlar. Öğrenme adeta onların varlıklarının bir parçasıdır.

Öğrenme, yapılması gereken bir etkinlik olarak düşünülebilir. Bu sebeple eğitim, okul sistemlerini, bugün ortaya çıkan durgun statüko ortamından, değişimi benimsemeye ve geleceğe doğru ilerlemeye hazırlanan bir zihniyete doğru hareket ettirme kavramına odaklanmalıdır (Schlechty, 2001). Bu noktada eğitimciler, farklı öğrenenlerin öğrenme stillerini iyi anlamalı ve yorumlamalıdır. Kinestetik, işitsel, görsel ve kişilerarası öğrenme stilleri (Gardner, 1993), dilsel ve mantıksal zekalardan farklıdır ve günümüzün küresel, teknolojik ortamında daha önemli hale gelmektedir. Tam da bu sebeple bireyler mevcut koşulların ötesinde düşünerek zihinsel çevikliklerini her geçen gün yenilemek, diri tutmak ve güncellemek durumundadır (Erakkuş, Başören ve Abimbola, 2016). Çünkü geleceğin eğitim dünyasında her geçen gün yeni bilgileri öğrenmeye açık olmak ve bu bilgileri hayata geçirebilmek için eğitimcilerin, öğrenenlerin öğrenme stillerine uygun bir yapılanmaya girmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Öğrenenlerin farklı öğrenme stillerine uygun bir eğitim modeli ile küreselleşen dünyanın teknolojik donanımına sahip bireyler yetiştirmek önemlidir. Bu da zihinsel çevikliği yüksek olması beklenen eğitimciler ile mümkün olabilir. Problemlere yeni bir bakış açısıyla çözüm üretebilmek, belirsiz ve karmaşık durumlarla rahatlıkla başa çıkabilmek, diğerlerine düşüncelerini açıklayabilmek gibi özellikler zihinsel çevikliği yüksek bireylerin farklı öğrenme stillerine sahip öğrenenleri anlamasında kolaylaştırıcılık sağlayan etkenler olabilir. Bu özellikleri etkin kullanarak öğrenenleri geleceğe hazırlamanın mümkün olduğu söylenebilir.

İnsan İlişkileri Çevikliği: Gravett ve Caldwell (2016) Amerika genelinde farklı sektörlerde yürüttükleri araştırmalarında insan ilişkileri çevikliğinin, kendini tanıma ve ilişki kurma yeteneği açısından

günümüzde örgütlerde yaşamsal öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya göre bugünün çalışma ortamındaki çoğu etkileşim; güvene dayalı ilişkiler kurmak, zorlayıcı bir vizyon oluşturmak, zor kararlar vermek ve duyurmak, zor ve hoş olmayan görevleri devretmek, değişimi etkilemek, kötü performans veya davranışla yüzleşmek, işlevsel olmayan takımlarda birlik duygusunu, fikir birliğini ve iş birliğini geliştirmek ve çatışmayı iş birliğine dönüştürmek için yüksek bir çevikliği gerektirmektedir. İyi düzenlenmiş bir okulda, temel denetim güveni, bu etkinliklerin sürdürüldüğü durumlara ve bu etkinliklerin sürdürülmesine bağlıdır. Öğretmen, kişisel olarak otoriteyi uygulamak zorunda olduğu durumları en aza indirir (Dewey, 1938). Öğrencileri öğrenim süreci boyunca meşgul eden ve etkileşimde tutan işbirlikçi etkinlikler gerçekleştirerek, etkinliği öğrenci davranışını kontrol eden etmen haline getirir. Öğretmenin öğrenci davranışlarını değiştirmede etkin bir rol alması gerekli hale gelirse, bu durumu güç göstermek ya da sergilemek için değil, adil ve grubun çıkarına en uygun şekilde gerçekleştirmeye çalışır. Çünkü sosyal kontrolün birincil kaynağı, tüm bireylerin katkıda bulunma ve hepsinin sorumluluk hissettiği bir sosyal girişim olarak yapılan işin doğasıyla ilgilidir (Dewey, 1938). Tüm paydaşların sorumluluk bilincine sahip oldukları bir ortam yaratarak, bireylere sorumlulukları yerine getirme yeteneklerine bağlı olarak, bireyden bireye farklılık gösteren özgürlükler verilebilir. Bireyler olgunlaştıkça ve entelektüel olarak büyüdükçe, öğrencilerin çalıştıkları bağlam ve sınırlar, geribildirim yoluyla genişlemeye başlar. İşlemler ve talep edilen eylemler, işbirlikçi öğrenme deneyimlerine dönüşmeye başlayacak ve sonuçta, yüksek beklentilerle birlikte özgürlükler, öz-değerlendirme ve kontrolün gücüne yol açacaktır.

Değişim Çevikliği: Cashman (2013) değişim çevikliğini; denemekten keyif alma ve değişimin rahatsızlığı ile etkin bir şekilde ilgilenme olarak tanımlamıştır. Weller'e (2013) göre, değişimdeki yüksek yetkinliğe sahip olanlar ilk önce durumları araştırmaktadır. İlk kez ortaya çıkan durumları araştırarak, yeni bakış açıları kazanmakta ve örgütsel değişimin sıcaklığını yakalayabilmektedirler. Değişim çevikliğinde yüksek yetkinlik sahibi bireyler oldukça başarılıdır ve karmaşık ortamlarda gelişebilirler (Yockey, 2015). Diğer bir deyişle her türlü ortamda değişime karşı kendilerini hazırlayabilirler. Bu ortamlardan biri de eğitim sistemidir. Zira eğitim sistemi gittikçe değişmekte ve değişimle birlikte bireyler üzerindeki baskılar da aynı oranda artış göstermektedir.

Geleneksel eğitimde bireyler, sorunun deneyim eksikliğinden kaynaklı olduğunu anlamamaktadır; fakat sorun temelde deneyim eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Dewey (2011), eğitimde başarıya ulaşmak için bireylerin günlük hayatlarında işlerine yarayacak bilgilerin okullarda öğretilmesi, okul ortamının dış dünyadan bağımsız olmak yerine dış dünya ile bütünleşik ve benzer olması, bireylerin bilgiyi almak zorunda olan pasif alıcılar olma yerine öğrenme ortamındaki aktivitelerin direk uygulayıcısı olmaları, bireysel özgürlük ilkesi çerçevesinde eğitimin şekillenmesi gerektiğini savunur. Bu anlamda okul ortamları, güven ve açıklık ilkeleriyle bütünleşik olmalıdır (Celep ve Kaya, 2016). Ancak son yıllarda Türkiye'de siyasi anlamda batı olarak tabir edilen Kuzey Amerika ve Avrupa ülkelerinde Dewey'in sözünü ettiği eğitim türünden hızla uzaklaşma söz konusudur (Nussbaum, 2009). Bunun nedeni bu tür eğitimin her ne kadar üretimde faydası olsa da büyük zaman ve para gerektirmesidir. Batı bu tür eğitimden uzaklaşırken, Asya ülkelerinin deneyime bağlı eğitime yaklaşmaları uluslararası (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA] vb.) sınavlardaki başarı sıralamalarından da anlaşılabilir. Deneyim yoluyla öğrenme, eğitimin kilidi ise öğrenmeyi öğrenmenin de bu kilidin anahtarı olduğu söylenebilir. Öğrenmeyi öğrenmek hem öğrenciler hem de öğretmenler için geçerli bir kavramdır. Okulların, gereksinim duydukları örgütlenme türleri haline gelmesi için öncelikle, eğitim liderlerinin kendilerini bilgi-iş örgütlerinde lider ve çalışan olarak düşünmeleri gerekmektedir. Kendilerini, öğrenciler için bilgi icat etmeyi amaçlayan öncü örgütlerin liderleri olarak görmelidirler. Böylece bilgi-iş dünyasında ve bilgi temelli bir toplumda çalışmak için bilmeleri gerekenleri öğreneceklerdir (Schlechty, 1990).

Sonuçlara Odaklanma Çevikliği: Sorun çözebilme, bireylerin yeni sınırların üstesinden gelmelerine izin veren ve gereksinim duydukları bir özelliktir. Gravett ve Caldwell'e göre (2016) problem çözme, tek tek veya başkalarıyla birlikte uygun çözümler üretmek ve uygulamak için problemleri tanımlamak anlamına

gelmektedir. Mevcut durumun bilincine sahip olmak, bireyin hedef koymasını sağlar. Bu durumsal farkındalık, okulun işleyişine dair ayrıntıların ve azınlıkların farkında olma ve bilgiyi mevcut ve potansiyel problemleri ele almak için kullanma becerisidir (Bernstein, 1999). Karar vermek için mevcut bilgileri kullanmak, ilerlemenin anahtarıdır. Veri toplama yoluyla elde edilen sonuçlar bireylere ve örgütlere yön vermektedir. Eğitimde ise standartlaştırılmış testler veri toplama sürecinde bir temel haline gelmiştir. Sonuçlara odaklanma çevikliği, birden fazla uygulanabilir çözüm üretme ile değişkenler ve parametreler içinden en iyi seçeneği seçme yeteneğidir (Gravett ve Caldwell, 2016). Bu durumda standartlaştırılmış testler, eğitimcinin karar verme sürecine rehberlik etmek için kullandığı bilgi noktası konumundadır.

Sonuçlara odaklanma çevikliği, insanların zorlu ya da yeni koşullara rağmen sonuç alma ve başkalarına ilham verme kabiliyeti ile başkalarına güven oluşturan bir varlığı tanımlar. Bu bireyler, diğerlerinin de performanslarının artması için mücadele ederler. Çünkü takımın motivasyonunun ne denli önemli olduğunu bilirler. Ayrıca kişisel olarak da ulaşmak istedikleri hedefe doğru kitlenirler ve istedikleri şeyi elde etmenin kendilerine bağlı olduğunun farkındadırlar. Bu durumda başarısızlıkla sonuçlanan bir eylemin sorumluluğunu üstlenerek yılmadan yeni bir çıkış yolu ararlar. Çünkü iddialı yapıları sayesinde bir takımda olduklarında herkesin daha çok çalışması için ellerinden geleni yapacaklarını bilirler.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretmenlerin öğrenme çevikliğinin yüksek olması, MEB tarafından beklenen bir durum olmakla birlikte Seferoğlu (2004), öğretmenlerin bu tür özelliklere sahip olmaları için onlara kendilerini geliştirme fırsatı sunulması gerektiğini savunmaktadır. Türk Eğitim Sistemi'nde sürekli değişim meydana gelmesi, sistemin sınav odaklı olması, öğrencilerin-öğretmenlerin-velilerin ve okulun merkezi sınavlara karşı stres içerisinde olması, öğretmenlere gelişim fırsatı vermemekte, aksine motivasyonlarını düşürmektedir. Motivasyon ise öğretim başarısında büyük öneme sahiptir (Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014). Bilhassa yöneticiler tarafından motive edilen öğretmenler, kendilerini geliştirebilecek, deneyimleri olmadığı alanlara dahi kendilerini kolaylıkla kanalize edebilecek ve başarının artmasına katkıda bulunabileceklerdir. Bu sebeple, Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmenlerin öğrenme çevikliğini arttırma amacıyla, çeşitli değişkenler açısından motive edilmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda yapılan araştırma ile öğretmenlerin öğrenme çevikliğine yönelik görüşlerinin kişisel değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediği belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Betimsel tarama modelinde tasarlanan araştırmada var olan durumun ya da olgunun özellikleri, doğru bir şekilde tasvir edilerek resmedilmesi amaçlanmıştır. Amaç, sebep-sonuç ilişkisine odaklanmaktan çok, verilen bir durumda var olan değişkenleri tanımlamak ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri betimlemektir (Johnson ve Christensen, 2014). Bu doğrultuda araştırmada öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri, kişisel değişkenlere göre incelenmiştir.

Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni 2018-2019 öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı ilçesinde bulunan resmi ve özel ilkökul, ortaokul ve liselerde görevli 3896 öğretmenden; örneklem ise tabakalı-basit tesadüfi örnekleme ile belirlenen toplam 1218 öğretmenden oluşmaktadır. Sınırları belirli olan evrende, alt tabakaların veya alt grupların bulunduğu durumlarda tabakalı örnekleme kullanılmaktadır (Shoukri, 2018). Bu doğrultuda, önce Adapazarı ilçe merkezinde bulunan özel ve resmi okullardan ilkökul, ortaokul ve lise şeklinde üç ayrı tabaka yapılmıştır. Uygulanan veri toplama araçlarından 1218'i kullanılabilir olup, analizleri yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %68,5'i kadın, %31,5'i erkek; %71,7'si evli, %28,3'ü bekâr; %38,3'ünün ilkökulda, %27,3'ünün ortaokulda, %34,4'ünün ise

liselerde görev yaptığı; büyük çoğunluğunun %23,3 oranı ile 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olduğu olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların %20,5'i sınıf öğretmeni, %63,3'ü sözel branş, %8,8'i sayısal branş, %7,4'ü yetenek branşında öğretmenlik yapmaktadır. Büyük çoğunluğu %63,3 oranı ile 1-5 yıldır aynı okulda çalışmakta, %59,9'u ise eğitim fakültesi mezunudur. %69,8'inin sendika üyesi olmadığı, %53,3'ünün maaşından kısmen memnun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların %61'i resmi okulda, %39'u ise özel okulda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Öğrenme Çevikliği Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, kurum türü, okul türü, branş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, mezun olunan fakülte, sendika üyeliği ve maaş memnuniyetine yönelik sorular kişisel bilgi formunda yer almaktadır. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla kullanılan Öğrenme Çevikliği Ölçeği, Gravett ve Caldwell (2016) tarafından geliştirilmiş; Kaya (2019) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Orijinal ölçek toplam 25 madde ve 4 boyuttan (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği, sonuçlara odaklanma çevikliği) meydana gelmektedir. Sonuçlara odaklanma çevikliği 7 maddeden, diğer üç boyut ise 6'şar maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 5, 9 ve 20. maddeler ters puanlanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısını ifade eden Cronbach Alpha katsayısı $\alpha=0.98$ şeklinde belirtilmiştir. Kaya (2019) tarafından Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin dil eşdeğerliği için geri çeviri ile dilsel eşdeğer form çalışması; yapı geçerliği için AFA ve DFA yapılmış, Cronbach Alpha katsayısı (α)= .92 olarak hesaplanmış; madde toplam korelasyon katsayılarının .66 ile .49 arasında değiştiği görülmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kişisel değişkenler için frekans ve yüzde kullanılmış; verilerin dağılımında ise çarpıklık ile basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.96 ve +1.96 arasında olması verilerin normal dağılımına işaret etmektedir (Can, 2014). Bu araştırmada ise çarpıklık (Skewness): - ,59 ve basıklık (Kurtosis): + ,98 olarak tespit edilmiş; verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek parametrik testler uygulanmıştır. Bu doğrultuda kişisel değişkenlere göre görüşler arasında anlamlı fark olup olmama durumunu belirlemede t Testi ile tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın anlamlılık düzeyinin .05 olarak alınmasına karar verilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilkökul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile ilgili görüşlerini belirlemek için kullanılan veri toplama aracına yönelik verilerin puanlanmasında "1,00–1,79 (kesinlikle katılmıyorum), 1,80–2,59 (katılmıyorum), 2,60–3,39 (kararsızım), 3,40–4,19 (katılıyorum) ve 4,20–5,00 (kesinlikle katılıyorum)" aralıkları kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular, kişisel değişkenlere göre (cinsiyet, medeni durum, kurum türü, okul türü, branş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, mezun olunan fakülte, sendika üyeliği, maaş memnuniyeti) aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlerine Göre Öğrenme Çevikliğine Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve alt boyutları ile ilgili görüşlerinin kişisel değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucu ulaşılan bulgular, tablolar halinde sunulmuştur.

Cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan t Testi sonucu Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre t Testi sonuçları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Zihinsel Çeviklik	Kadın	834	3,53	0,41	-1,766	1216	0,07
	Erkek	384	3,57	0,43			
İnsan İlişkileri Çevikliği	Kadın	834	4,13	0,51	2,720	1216	0,00**
	Erkek	384	4,04	0,54			
Değişim Çevikliği	Kadın	834	3,24	0,47	-2,281	1216	0,02*
	Erkek	384	3,31	0,48			
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	Kadın	834	3,92	0,45	-3,622	1216	0,00**
	Erkek	384	4,03	0,45			
Öğrenme Çevikliği Toplam	Kadın	834	3,70	0,31	-1,419	1216	0,15
	Erkek	384	3,72	0,33			

**p<0.01, *p<0.05

Tablo 1'e göre, kadın öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına yönelik görüşlerinin ortalamalarının sırasıyla 5 üzerinden \bar{x} = 3,70; 3,53; 4,13; 3,24; 3,92 ile "sık sık" düzeyinde olduğu; değişim çevikliği boyutunun ise "ara sıra" düzeyinde olduğu görülmektedir. Benzer biçimde erkek öğretmenlerin de genel öğrenme çevikliği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması ise 5 üzerinden sırasıyla \bar{x} = 3,72; 3,57; 4,04; 3,31; 4,03 ile "sık sık" düzeyinde; değişim çevikliği boyutu ise "ara sıra" düzeyindedir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğinde ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergilediklerini göstermektedir. Buna göre, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin çeviklik düzeylerinin nispeten birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. Ancak bu sonucun rastlantısal olup olmadığını anlamak için p değerlerine bakılmalıdır. Buna göre Tablo 1'de öğrenme çevikliği boyutuna ait p değerinin toplam ölçekte ,15 olup, bu değer .05 değerinden daha büyük olduğu, dolayısıyla öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ait görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 1'e göre, kadın ve erkek öğretmenlerin insan ilişkileri çevikliği (t=2,270; p=0,00<0,01), değişim çevikliği (t=-2,281; p=0,02<0,05) ve sonuçlara odaklanma çevikliği (t=-3,622; p=0,00<0,01) alt boyutlarına ait ortalama puanlarının arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin insan ilişkileri çevikliği alt boyut puan ortalaması (\bar{x} =4,13) erkek öğretmenlerden (\bar{x} =4,04) daha büyüktür. Buna karşın kadın öğretmenlerin değişim çevikliği ile sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyut puan ortalamaları (sırasıyla \bar{x} =3,24; \bar{x} =3,92) erkek öğretmenlerden (\bar{x} =3,31; \bar{x} =4,03) istatistiksel olarak daha küçüktür. Ulaşılan p değerleri dikkate alındığında öğretmenlerin insan ilişkileri çevikliğine dair görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı farkın kadınlar lehine olduğu; değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliğine dair görüşlerinde cinsiyete göre farklılığın ise erkekler lehine olduğu görülmektedir.

Medeni Durum değişkenine ilişkin yapılan t Testi sonucu Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının medeni durum değişkenine göre t Testi sonuçları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutları	Medeni Durum	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Zihinsel Çeviklik	Evli	873	3,54	0,41	-0,087	1216	0,93
	Bekar	345	3,54	0,43			
İnsan İlişkileri Çevikliği	Evli	873	4,11	0,50	0,102	1216	0,91
	Bekar	345	4,10	0,56			

Değişim Çevikliği	Evli	873	3,26	0,48	0,549	1216	0,58
	Bekar	345	3,25	0,46			
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	Evli	873	3,96	0,45	1,104	1216	0,27
	Bekar	345	3,93	0,46			
Öğrenme Çevikliği Toplam	Evli	873	3,71	0,32	0,569	1216	0,57
	Bekar	345	3,70	0,33			

p>0.05

Tablo 2'ye göre, evli öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla \bar{x} = 3,71; 3,54; 4,11; 3,26; 3,96 değerleri ile “sık sık”, “sık sık”, “sık sık”, “ara sıra”, “sık sık” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bekar öğretmenlerin de öğrenme çevikliği ölçeği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları sırasıyla \bar{x} = 3,70, 3,54; 4,10; 3,25; 3,93 değerleri ile “sık sık”, “sık sık”, “sık sık”, “ara sıra”, “sık sık” düzeyindedir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğinde ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir. Diğer bir ifade ile medeni durum değişkeni öğretmenlerin hem öğrenme çevikliği hem de alt boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı fark oluşturmamıştır (p>0.05).

Kurum Türü değişkenine ilişkin yapılan t Testi sonucu Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının kurum türü değişkenine göre t Testi sonuçları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutları	Kurum Türü	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Zihinsel Çeviklik	Resmi okul	743	3,47	0,39	-7,870	1216	0,00**
	Özel okul	475	3,66	0,43			
İnsan İlişkileri Çevikliği	Resmi okul	743	3,97	0,52	-12,018	1216	0,00**
	Özel okul	475	4,32	0,45			
Değişim Çevikliği	Resmi okul	743	3,13	0,45	-12,891	1216	0,00**
	Özel okul	475	3,46	0,43			
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	Resmi okul	743	3,86	0,45	-9,926	1216	0,00**
	Özel okul	475	4,11	0,42			
Öğrenme Çevikliği Toplam	Resmi okul	743	3,59	0,30	-16,698	1216	0,00**
	Özel okul	475	3,88	0,26			

**p<0.01

Tablo 3 incelendiğinde, resmi okulda görev yapan öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeği ile alt boyutlar olan zihinsel, insan ilişkileri, değişim ve sonuçlara odaklanma çevikliklerine yönelik görüşlerinin ortalamalarının sırasıyla \bar{x} = 3,59; 3,47; 3,97; 3,13; 3,86 değerleri ile değişim çevikliğinde “ara sıra”, diğer değişkenlerde ise “sık sık” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre resmi okulda görev yapan öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğinde ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla \bar{x} = 3,88; 3,66; 4,32; 3,46; 4,11 değerleri ile insan ilişkileri çevikliğinin “her zaman” düzeyinde, diğer boyutlar ve genel ölçekte ise “sık sık” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğinde ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak insan ilişkileri çevikliği boyutunda çok yüksek düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle aynı kurumda görev yapan öğretmenlerin zihinsel

çeviklik düzeylerine ait görüşlerinin hemen hemen birbirine yakın olduğu düşünülebilir. Başka bir deyişle öğretmenler yeni bilgileri araştırmada, problemlere farklı bakış açıları geliştirmede ve düşüncelerini diğerlerine açıklayabilmede benzer düşüncelere sahiptirler.

Tablo 3'e göre, resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrenme çevikliği ($t=-16,698$; $p=0,00<0,01$), zihinsel çeviklik ($t=-7,870$; $p=0,00<0,01$), insan ilişkileri çevikliği ($t=-12,018$; $p=0,00<0,01$), değişim çevikliği ($t=-12,891$; $p=0,00<0,01$) ve sonuçlara odaklanma çevikliği ($t=-9,926$; $p=0,00<0,01$) alt boyutlarına ait ortalama puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin sırasıyla öğrenme çevikliği, zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği puan ortalamaları ($\bar{x}=3,88$; $\bar{x}=3,66$; $\bar{x}=4,32$; $\bar{x}=3,46$; $\bar{x}=4,11$), resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{x}=3,59$; $\bar{x}=3,47$; $\bar{x}=3,97$; $\bar{x}=3,13$; $\bar{x}=3,86$) daha yüksektir.

Okul Türü değişkenine ilişkin yapılan Varyans Analizi sonucu Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının okul türü grubu değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutları	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	sd	F	p
Zihinsel Çeviklik	İlkokul	467	3,54	0,42	2	0,08	0,92
	Ortaokul	332	3,55	0,42	1215		
	Lise	419	3,53	0,42	1217		
İnsan İlişkileri Çevikliği	İlkokul	467	4,11	0,50	2	1,76	0,17
	Ortaokul	332	4,06	0,54	1215		
	Lise	419	4,13	0,52	1217		
Değişim Çevikliği	İlkokul	467	3,26	0,47	2	0,03	0,96
	Ortaokul	332	3,27	0,46	1215		
	Lise	419	3,26	0,49	1217		
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	İlkokul	467	3,93	0,49	2	1,68	0,18
	Ortaokul	332	3,95	0,43	1215		
	Lise	419	3,99	0,43	1217		
Öğrenme Çevikliği Toplam	İlkokul	467	3,70	0,32	2	0,40	0,67
	Ortaokul	332	3,69	0,33	1215		
	Lise	419	3,72	0,32	1217		

$p>0,05$

Tablo 4'e göre ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve alt boyutları olan zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği ortalamaları 3,40-4,19 arasında "sık sık" düzeyinde; değişim çevikliği alt boyutuna ait ortalamaların ise sırasıyla ($\bar{x}=3,26$; $\bar{x}=3,27$; $\bar{x}=3,26$) ile "ara sıra" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir. Tablo 4 incelendiğinde okul türü açısından öğrenme çevikliği ve alt boyut puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($p>0,05$). Elde edilen bu bulguya göre öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre öğrenme çevikliği düzeyleri değişmemektedir. Diğer bir deyişle ilkökul, ortaokul veya lisede çalışma durumları öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerine etki etmemektedir.

Branş değişkenine yönelik yapılan Varyans Analizi sonucu Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının branş türü değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutları	Branş	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Zihinsel Çeviklik	Sınıf Öğr.	250	3,52	0,41	3	0,26	0,85	
	Sözel B.	771	3,54	0,42	1214			
	Sayısal B.	107	3,55	0,38	1217			
	Yetenek B.	90	3,57	0,47				
İnsan İlişkileri Çevikliği	Sınıf Öğr.	250	4,13	0,48	3	4,65	0,00**	3-1
	Sözel B.	771	4,12	0,52	1214			
	Sayısal B.	107	3,93	0,53	1217			
	Yetenek B.	90	4,07	0,56				
Değişim Çevikliği	Sınıf Öğr.	250	3,27	0,43	3	1,27	0,28	
	Sözel B.	771	3,25	0,48	1214			
	Sayısal B.	107	3,23	0,47	1217			
	Yetenek B.	90	3,35	0,48				
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	Sınıf Öğr.	250	3,95	0,47	3	0,20	0,89	
	Sözel B.	771	3,96	0,45	1214			
	Sayısal B.	107	3,98	0,47	1217			
	Yetenek B.	90	3,94	0,44				
Öğrenme Çevikliği Toplam	Sınıf Öğr.	250	3,71	0,30	3	0,85	0,46	
	Sözel B.	771	3,71	0,32	1214			
	Sayısal B.	107	3,66	0,32	1217			
	Yetenek B.	90	3,72	0,34				

**p<0.01 (1=Sınıf Öğretmeni; 2= Sözel Branş; 3=Sayısal Branş; 4=Yetenek Branşı)

Tablo 5'e göre sınıf öğretmenleri, branşı sözel, sayısal ve yetenek olan öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyut ortalamaları 3,40-4,19 arasında "sık sık" düzeyinde; değişim çevikliği alt boyutuna ait ortalamaları ise 2,60-3,39 arasında "ara sıra" düzeyindedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 5'e göre, branş değişkeni açısından insan ilişkileri çevikliği alt boyut puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(3,1214)}=4,65$, $p=0,00<0,01$). Gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda farkın sayısal branş, sözel branş ve sınıf öğretmeni puan ortalamaları arasında tespit edilmiştir. Buna göre, branşı sayısal olan öğretmenlerin insan ilişkileri çevikliği alt boyut puan ortalaması ($\bar{x}=3,93$), sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=4,13$) ve sözel branş ($\bar{x}=4,12$) öğretmenlerinin puan ortalamasından istatistiksel olarak daha düşüktür. Elde edilen bu bulguya göre sayısal branştaki öğretmenlerin insan ilişkileri çevikliği ile ilgili görüşleri sözel branşta olan öğretmenlerden ve sınıf öğretmenlerinden daha düşük düzeydedir.

Mesleki Kıdem değişkenine yönelik yapılan Varyans Analizi sonucu Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının mesleki kıdem grubu değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutları	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Zihinsel Çeviklik	1-5 yıl	284	3,55	0,43	4	2,76	0,02*	1-3
	6-10 yıl	268	3,53	0,43	1213			
	11-15 yıl	263	3,48	0,40	1217			

	16-20 yıl	196	3,57	0,41				
	21 ve üzeri yıl	207	3,59	0,42				
İnsan İlişkileri Çevikliği	1-5 yıl	284	4,11	0,52	4	0,91	0,45	
	6-10 yıl	268	4,14	0,51	1213			
	11-15 yıl	263	4,07	0,54	1217			
	16-20 yıl	196	4,11	0,49				
	21 ve üzeri yıl	207	4,07	0,53				
Değişim Çevikliği	1-5 yıl	284	3,18	0,48	4	6,67	0,00**	1-5
	6-10 yıl	268	3,22	0,45	1213			
	11-15 yıl	263	3,26	0,48	1217			
	16-20 yıl	196	3,33	0,47				
	21 ve üzeri yıl	207	3,37	0,46				
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	1-5 yıl	284	3,92	0,49	4	1,73	0,14	
	6-10 yıl	268	4,00	0,43	1213			
	11-15 yıl	263	3,93	0,46	1217			
	16-20 yıl	196	3,95	0,41				
	21 ve üzeri yıl	207	3,99	0,47				
Öğrenme Çevikliği Toplam	1-5 yıl	284	3,68	0,31	4	2,31	0,05	
	6-10 yıl	268	3,71	0,30	1213			
	11-15 yıl	263	3,67	0,35	1217			
	16-20 yıl	196	3,73	0,32				
	21 ve üzeri yıl	207	3,74	0,32				

**p<0.01, *p<0.05 (1=1-5 yıl 3=11-15 yıl, 5=21 ve üzeri yıl)

Tablo 6'ya göre 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üzeri yıl mesleki kıdemli öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği, zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyut ortalamaları 3,40-4,19 arasında "sık sık" düzeyinde; değişim çevikliği alt boyutuna ait ortalamalar ise 2,60-3,39 arasında "ara sıra" düzeyindedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğinde ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 6'ya göre, mesleki kıdem açısından zihinsel çeviklik alt boyut puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(4,1233)}=2,76$, $p=0,02<0,05$). Gözlenen anlamlı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda 1-5 yıl kıdem ile 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin zihinsel çeviklik alt boyut puan ortalaması ($\bar{x}=3,55$), 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x}=3,48$) istatistiksel olarak daha yüksektir. Mesleki kıdem açısından değişim çevikliği alt boyutunda da anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(4,1233)}=6,67$, $p=0,00<0,01$). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda 1-5 yıl kıdem ile 21 ve üzeri yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin değişim çevikliği alt boyut puan ortalaması ($\bar{x}=3,18$), 21 yıl ve üzerindeki kıdemli öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x}=3,37$) istatistiksel olarak daha düşüktür.

Okuldaki Çalışma Süresi değişkenine yönelik yapılan Varyans Analizi sonucu Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının okuldaki çalışma süresi grubu değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutları	Okuldaki Çalışma Süresi	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Zihinsel Çeviklik	1-5 yıl	771	3,53	0,42	4	1,20	0,30	
	6-10 yıl	258	3,55	0,42	1213			

	11-15 yıl	109	3,56	0,41	1217			
	16-20 yıl	43	3,57	0,41				
	21 ve üzeri yıl	37	3,66	0,51				
İnsan ilişkileri Çevikliği	1-5 yıl	771	4,11	0,52	4	1,94	0,10	
	6-10 yıl	258	4,13	0,52	1213			
	11-15 yıl	109	4,12	0,50	1217			
	16-20 yıl	43	4,00	0,47				
	21 ve üzeri yıl	37	3,91	0,55				
Değişim Çevikliği	1-5 yıl	771	3,21	0,47	4	6,45	0,00**	1-5
	6-10 yıl	258	3,37	0,46	1213			
	11-15 yıl	109	3,30	0,48	1217			
	16-20 yıl	43	3,28	0,48				
	21 ve üzeri yıl	37	3,39	0,47				
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	1-5 yıl	771	3,94	0,47	4	1,88	0,11	
	6-10 yıl	258	4,02	0,41	1213			
	11-15 yıl	109	3,97	0,42	1217			
	16-20 yıl	43	3,87	0,52				
	21 ve üzeri yıl	37	3,96	0,55				
Öğrenme Çevikliği Toplam	1-5 yıl	771	3,68	0,32	4	2,80	0,02*	1-2
	6-10 yıl	258	3,76	0,30	1213			
	11-15 yıl	109	3,73	0,31	1217			
	16-20 yıl	43	3,67	0,31				
	21 ve üzeri yıl	37	3,72	0,38				

**p<0.01, *p<0.05 (1=1-5 yıl 2=6-10 yıl, 5=21 ve üzeri yıl)

Tablo 7'ye göre 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üzeri yıl mesleki kıdemli öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyut ortalamaları 3,40-4,19 arasında "sık sık" düzeyinde; değişim çevikliği alt boyutuna ait ortalamalar ise 2,60-3,39 arasında "ara sıra" düzeyindedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 7 incelendiğinde okuldaki çalışma süresi açısından genel öğrenme çevikliği puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(4,1233)}=2,80$, $p=0,02<0,05$). Gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda 1-5 yıl ile 6-10 yıllık okul tecrübesindeki öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, 1-5 yıl okulda çalışan öğretmenlerin zihinsel çeviklik alt boyut puan ortalaması ($\bar{x}=3,68$), 6-10 yıl okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x}=3,76$) istatistiksel olarak daha düşüktür. Okuldaki çalışma süresi, değişim çevikliği alt boyut puan ortalaması arasında da anlamlı fark oluşturmuştur ($F_{(4,1233)}=6,45$, $p=0,00<0,01$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit için yapılan Scheffe testi sonucunda 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri yıldır okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, 1-5 yıldır okulda çalışan öğretmenlerin değişim çevikliği alt boyut puan ortalaması ($\bar{x}=3,21$), 21 yıl ve üzeri okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x}=3,39$) istatistiksel olarak daha düşüktür. Elde edilen bulgulara göre, 1-5 yıl arası okulda çalışan öğretmenlerin zihinsel çeviklik ile ilgili görüşleri, 6-10 yıl arası okulda çalışan öğretmenlerin görüşlerinden daha düşüktür.

Mezun Olunan Fakülte değişkenine ilişkin yapılan Varyans Analizi sonucu Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının mezun olunan fakülte türü değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutları	Mezun Olunan Fakülte	n	\bar{X}	SS	sd	F	p
Zihinsel Çeviklik	Eğitim Fakültesi	729	3,53	0,42	2	0,52	0,59
	Fen/Edebiyat Fak.	344	3,56	0,43	1215		
	Diğer	145	3,54	0,39	1217		
İnsan İlişkileri Çevikliği	Eğitim Fakültesi	729	4,08	0,52	2	2,80	0,06
	Fen/Edebiyat Fak.	344	4,16	0,51	1215		
	Diğer	145	4,12	0,51	1217		
Değişim Çevikliği	Eğitim Fakültesi	729	3,26	0,48	2	0,96	0,38
	Fen/Edebiyat Fak.	344	3,24	0,45	1215		
	Diğer	145	3,30	0,49	1217		
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	Eğitim Fakültesi	729	3,94	0,47	2	1,78	0,16
	Fen/Edebiyat Fak.	344	3,99	0,43	1215		
	Diğer	145	3,93	0,44	1217		
Öğrenme Çevikliği Toplam	Eğitim Fakültesi	729	3,69	0,33	2	1,18	0,30
	Fen/Edebiyat Fak.	344	3,73	0,31	1215		
	Diğer	145	3,71	0,31	1217		

p>0,05

Tablo 8'e göre eğitim fakültesi, fen/edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği, zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyut ortalamaları 3,40-4,19 arasında "sık sık" düzeyinde; değişim çevikliği alt boyutuna ait ortalamalar ise 2,60-3,39 arasında "ara sıra" düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir. Tablo 8 incelendiğinde mezun olunan fakülte türü açısından öğrenme çevikliği ve alt boyut puan ortalamalarının arasında anlamlı fark gözlenmemiştir (p>0,05). Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinin mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmadığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile ilgili görüşleri eğitim fakültesi, fen/edebiyat fakültesi ya da diğer fakültelerden mezun olma durumlarına göre değişmemekle birlikte; benzer yönde ve yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Ancak değişim çevikliği ile ilgili görüşleri orta düzeydedir.

Sendika Üyeliği değişkenine ilişkin yapılan t Testi analizi sonucu Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının sendika üyeliği değişkenine göre t Testi sonuçları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutları	Sendika Üyeliği	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Zihinsel Çeviklik	Üye	368	3,53	0,40	-0,449	1216	0,65
	Üye değil	850	3,54	0,43			
İnsan İlişkileri Çevikliği	Üye	368	4,06	0,54	-2,015	1216	0,04
	Üye değil	850	4,12	0,51			
Değişim Çevikliği	Üye	368	3,27	0,46	0,300	1216	0,76
	Üye değil	850	3,26	0,48			
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	Üye	368	3,96	0,46	0,454	1216	0,65
	Üye değil	850	3,95	0,46			
Öğrenme Çevikliği Toplam	Üye	368	3,69	0,32	-0,751	1216	0,45
	Üye değil	850	3,71	0,32			

p>0.05

Tablo 9'a göre sendika üyesi olan öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması sırasıyla \bar{x} = 3,69; 3,53; 4,06; 3,27; 3,96 değerleri ile "sık sık" düzeyindedir. Benzer şekilde sendika üyesi olmayan öğretmenlerin de genel öğrenme çevikliği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması sırasıyla \bar{x} = 3,71, 3,54; 4,12; 3,26; 3,95 değerleri ile "sık sık" düzeyindedir. Bu bulgulara göre sendikaya üye ya da değil, tüm öğretmenlerin yüksek düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir. Ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergilemişlerdir. Tablo 9 incelendiğinde sendika üyeliği değişkeninin öğretmenlerin hem öğrenme çevikliği hem de alt boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Maaş Memnuniyeti değişkenine ilişkin yapılan Varyans Analizi sonucu Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının maaştan memnun olma değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutları	Maaş Memnuniyeti	n	\bar{X}	SS	sd	F	p
Zihinsel Çeviklik	Memnunum	194	3,59	0,43	2	1,63	0,19
	Kısmen memnunum	649	3,53	0,42	1215		
	Memnun değilim	375	3,53	0,41	1217		
İnsan İlişkileri Çevikliği	Memnunum	194	4,12	0,54	2	0,67	0,51
	Kısmen memnunum	649	4,11	0,51	1215		
	Memnun değilim	375	4,08	0,52	1217		
Değişim Çevikliği	Memnunum	194	3,31	0,48	2	1,18	0,30
	Kısmen memnunum	649	3,25	0,46	1215		
	Memnun değilim	375	3,25	0,49	1217		
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	Memnunum	194	3,98	0,47	2	0,35	0,70
	Kısmen memnunum	649	3,96	0,46	1215		
	Memnun değilim	375	3,94	0,45	1217		
Öğrenme Çevikliği Toplam	Memnunum	194	3,74	0,33	2	1,41	0,24
	Kısmen memnunum	649	3,70	0,32	1215		
	Memnun değilim	375	3,69	0,31	1217		

$p>0,05$

Tablo 10'a göre maaşından memnun olan, kısmen memnun olan ve memnun olmayan öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği, zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyut ortalamaları 3,40-4,19 arasında olup "sık sık" düzeyinde; değişim çevikliği alt boyutuna ait ortalamalar ise 2,60-3,39 arasında "ara sıra" düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve alt boyutları ile ilgili görüşlerinde orta ve yüksek düzeyde benzerlik olduğu düşünülebilir. Tablo 10, maaştan memnun olma durumu açısından incelendiğinde öğrenme çevikliği ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($p>0,05$). Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin maaşlarından memnun olma ya da olmama durumuna göre öğrenme çevikliği ile ilgili görüşleri değişmemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmenlerin öğrenme çevikliğini arttırma amacıyla, çeşitli değişkenler açısından motive edilmeleri gerektiği giriş bölümünde belirtilmiştir. Öğretmenlerin kişisel değişkenleri de bu etmenlerden biridir. Nitekim araştırma, öğretmenlerin kişisel değişkenlerinden cinsiyet, kurum türü, branş, mesleki kıdem ve okuldaki çalışma süreleri değişkenlerinin öğretmenlerin öğrenme çevikliğine yönelik görüşlerinde anlamlı fark ortaya koyarken; medeni durum, okul türü, mezun olunan

fakülte, sendika üyeliği ve maaş memnuniyeti anlamlı fark oluşturmadığını ortaya koymuştur. Bulgular ayrıntılı incelendiğinde araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve öğrenme çevikliği alt boyutlarından zihinsel çeviklik boyutuna ait görüşleri cinsiyete göre anlamlı fark göstermezken; insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliğine ait alt boyutlarda anlamlı fark göstermiştir. İnsan ilişkileri çevikliği ile ilgili görüşleri kadınların; değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği ile ilgili görüşleri de erkeklerin lehinedir. Bu bulgular, erkekler ve kadınlar için genel öğrenme çevikliği puan ortalamalarının arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı yönündeki araştırmalarla (De Meuse, Dai ve Hallenbeck, 2010; Lombardo ve Eichinger, 2004) örtüşmektedir. Öte yandan alanyazında, kadınların öğrenme çevikliği ile ilgili görüşlerinin erkeklerden biraz daha yüksek olduğu yönünde araştırmalar da vardır (Ibarra ve Obodaru, 2009). Kadınların başkalarına karşı daha uyumlu olduğu, diğerlerinden daha fazla şey öğrendiği ve ortalama olarak erkeklerden çok daha fazla insan ilişkileri becerilerinin olduğu bilinmektedir (Ibarra ve Obodaru, 2009). Ayrıca kadınların kişilerarası beceriler konusunda erkeklerden daha olumlu algılama eğiliminde olmaları, erkeklerden daha yüksek puan almasını olası kılmaktadır (Dai, De Meuse ve Tang, 2013). Yapılan diğer araştırmalarda da bu araştırmayla paralel sonuçlara ulaşılarak kadın öğretmenlerin iletişim becerilerinin erkeklerden daha yüksek algıya sahip oldukları ifade edilmiştir (Şeker, 2000; Ceylan, 2007; Özerbaş, Bulut ve Usta, 2007; Nacar ve Tümkaya, 2011). Öte yandan erkeklerin zihinsel çeviklik ve değişim çevikliği düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek çıktığı görülmüştür (De Meuse, Dai, Eichinger, Page, Clark ve Zewdie, 2011). Bunun nedeninin erkeklerin kadınlara göre değişen koşullara daha çabuk uyum sağlamaları olarak düşünülebilir. Ayrıca sonuçlara odaklanma çevikliği yüksek olan erkekler, zor şartlar altında başarılı sonuçlar elde eden, başkalarına normalin ötesinde performans göstermeleri için ilham veren ve başkalarına güven verecek bir duruş sergileyen bireylerdir (Allen, 2016; Korn/Ferry, 2011). Bu anlamda erkekler kadınlara göre zorlu ya da yeni koşullara rağmen sonuç almaya odaklanmakta ve başkalarına güven oluşturmaya çalışmaktadırlar (Yockey, 2015). Dolayısıyla erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre eğitim örgütlerinde gerçekleşen hızlı değişimlere daha kolay ayak uyduracağı, sonuca odaklanarak mantıklı bir şekilde problemlere yaklaşacağı, sorunların çözümünde derinlemesine çözüm yolları arayacağı ve problem çözme yaklaşımı işe yaramazsa değişime kolayca uyum sağlayarak yeniden denemekten keyif alacağı söylenebilir. Diğer taraftan kadın öğretmenlerin erkeklere göre kendilerini iyi tanıyarak deneyimlerinden daha çok ders çıkardığı ve başkalarının fikirlerini önemseyerek onlara karşı daha yapıcı davrandıkları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin kurum türü değişkeni açısından öğrenme çevikliklerine yönelik görüşleri resmi ya da özel okullarda görev yapma durumlarına göre anlamlı fark göstermiştir. Buna göre hem genel öğrenme çevikliği hem de alt boyutlarının tamamında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) özel okulların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin resmi okulda görev yapan öğretmenlere göre öğrenme çevikliği görüşlerinin daha yüksek düzeyde olumlu olması, çalışma koşullarının farklılığından kaynaklanabilir. Nitekim Türkiye’de özel okulda görev yapan öğretmenler sözleşmeli olarak çalışmakta, bu okullarda daimî statüde bir kadroda olmayıp performansları göz önüne alınarak çalışmaya devam etmektedir (Argon ve Kaya, 2016). Dolayısıyla bu okullardaki öğretmenler, yönetsel nedenlerle işlerini koruyabilmek adına kendilerini geliştirmek, yüksek lisans-doktora yapmak istemektedirler. Eğitimciler Birliği Sendikası’nın (Eğitim-Bir-Sen, 2016) araştırması da öğretmenlerin üçte ikisinin lisansüstü eğitim yapmak istediğini, bu sayede kişisel ve mesleki olarak gelişimlerinin destekleneceğini düşündüklerini belirtmektedir. Lisansüstü eğitim, bu öğretmenleri yeni öğretim yöntem teknikleriyle tanıştırap, sınıf ortamında kullanmalarını sağlamakta, böylece eğitimin, öğrencinin ve öğretmenin kalitesinde artış meydana gelebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlere yeterli destek sağlanması, onların kendilerini geliştirerek öğrenmeye açık olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca özel okul öğretmenlerinin işlerini kaybetmeye yönelik kaygıları resmi okulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Bu durumda özel okul öğretmenleri kendilerini sürekli güncellemek, farklı eğitimler alarak bilgi birikimlerini zenginleştirmek ve değişen koşullar karşısında öğrenmeye istekliliklerini arttırmak

durumundadırlar (Erakkuş, Başören ve Abimbola, 2016). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin %32’lik kısmının lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden oluşması (Memişoğlu ve Kaya, 2016), lisansüstü eğitimin bu öğretmenlerin öğrenme çevikliklerinin önemli bir belirleyicisi olduğu düşüncesini doğrulamaktadır. Zira özel okul öğretmenleri, buldukları koşullar gereği 21. yüzyıl becerilerini ve yetkinliklerini sağlayamadıkları takdirde o okuldaki işlerini kaybedebilmektedirler. Dolayısıyla kendilerini geliştirecek ortamlar bulmaları ve insanlarla iletişimlerini güçlendirecek yollar keşfetmeleri gerekmektedir. Bunun için de deneyimlerinden dersler çıkararak yaşam boyu öğrenmeyi ilke haline getirmiş olmaları muhtemeldir. Nitekim Allen’e (2016) göre çevikliği yüksek olan bireylerin sahip olduğu özellikler; doğru dersleri öğrenerek bu öğrenmeyi yeni durumlara uygulamak, gelişimsel faaliyetlerin peşinde koşmak, yeni fikir veya yöntemlerle ilgili açık fikirli olmak, performansları ile ilgili başkalarından geribildirim almak, özelleştirebilir yapılarak kendi performansını objektif olarak değerlendirebilmek, deneyimlerden pratik sonuçlar çıkarmak, güçlü/zayıf yönlerinin farkında olmak ve denemeye istekli olarak güvenilirliği kanıtlamak şeklindedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin belirtilen bu özelliklerinin daha fazla ön planda olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin, özel okullarda görev yapanlara göre çalışma ortamlarının yetersiz düzeyde olduğu bilinmektedir (TEDMEM, 2014). Yeterli nitelikte çalışma ortamına sahip olmayan resmi okul öğretmenleri, kendilerini geliştirecek fırsatlara ulaşmakta güçlük çekebilirler. Bunun yanı sıra Balyer’in (2013) araştırmasında da belirttiği gibi bazı müdürler, lisansüstü eğitimi desteklerken bazıları bu yönde olumsuz davranışlar sergileyebilmektedir. Belirtilen gerekçeler doğrultusunda resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenme çeviklikleri daha düşük düzeyde çıkmış olabilir. Diğer yandan Türkiye’de öğrenme çevikliği ile ilgili araştırmalar, genel olarak özel sektör ve eğitim alanı dışında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın amaçlarından biri de eğitim alanında bilhassa öğretmenlerin öğrenme çevikliğine dair alanyazına katkı sağlamaktır. Resmi okullarda öğrenme çevikliği kavramı henüz konuşulmazken, Özgür Boza Okulları (2019), vizyonlarının öğrenme çevikliği yüksek liderler oluşturmak olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu da öğrenme çevikliği noktasında özel okulların resmi okullardan daha ileri bir anlayışa sahip olmalarının açık örneğidir.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri genel öğrenme çevikliği ve alt boyutlardan zihinsel, değişim ve sonuçlara odaklanma çevikliklerinde anlamlı fark oluşturmazken; insan ilişkileri çevikliği boyutunda anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Anlamlı fark; sınıf öğretmenleri ile sayısal branş arasında sınıf öğretmenleri; sözel branş ve sayısal branş arasında sözel branş öğretmenleri lehinedir. Bu durum sayısal branş öğretmenlerinin alanları gereği daha analitik düşünmelerinden kaynaklanabilir. Oysa insan ilişkileri çevikliğine sahip bireyler, diğerleriyle yapıcı ilişkiler kurarak duyuşsal alanda daha önde olurlar. Bu anlamda sözel branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin insanlarla bir arada olmakla ilgili düşünceleri daha ılımlı olabilir. Mercan ve Eği’tin (2014) araştırması da bunu desteklemektedir. Zira bu araştırmaya göre sözel branştaki öğretmenler sayısal branştakilere göre, insancıl düşünmeyle ilgili daha pozitif bakış açısı sergilemektedir. Gündoğan ve Kılıç’a (2017) göre de sınıf öğretmenleri öğrencileriyle sınıfta daha fazla zaman geçirmekte; sınıfın doğal lideri olarak hem öğrencilerine hem de çevresine güven verip, samimi yaklaşan tutum sergilemektedirler. Ayrıca sözel branş öğretmenleri Türkçe, Edebiyat, Felsefe, Tarih vb. alanlarda uzmanlaşmaktadır ve sözel alanlarda uzmanlaşan öğretmenlerin öğrenmeye karşı isteklilik düzeyleri, diğer ifadeyle yaşam boyu öğrenme eğilimi algıları diğer branşlara göre daha yüksek düzeydedir (Ayaz, 2016). Sözel branş öğretmenleri, alanları gereği daha fazla insanlarla iletişim kurma eğilimindedirler. Dolayısıyla insan ilişkileri çevikliği onların işlerinin bir parçası olarak görülebilir. Benzer şekilde sınıf öğretmenleri de çalıştıkları ilkökul kademesi ve yaş düzeyi itibarıyla hem hitap ettikleri öğrenci grubuna hem de veli grubuna yönelik olarak iletişim kanallarını açık tutarlar. Özellikle okulun paydaşlarıyla iş birliği kurarak çalışırlar. Bu da insan ilişkileri çevikliklerini arttırmaları gerektiren bir durum olabilir. Erden ve Altun (2008) çalışmalarında etkileşime yatkın bireylerin çevrelere duyarlı oldukları, insan ilişkilerinde sürprizlere yer verdikleri ve karşılarındakilerin duygularını anlamaya dayalı iletişim içerisinde olduklarını belirtirken, sayısal yeteneğe sahip bireylerin analitik düşünmeye yatkın olabildikleri gibi içe dönük davranışlar da sergileyebildikleri ifade edilmiştir. Mercan ve Eği’tin (2014) çalışmasında da öğrenciyi anlama ve öğrenmeye isteklilik noktasında matematik branşı öğretmenleri daha düşük puan almıştır. Bu durumda insan ilişkileri çevikliği

konusunda sayısalıcı öğretmen ortalamalarının diğer branşlardan daha düşük olması sonucunun alanyazınla örtüştüğü ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin kıdem değişkeni genel öğrenme çevikliği ve alt boyutlardan insan ilişkileri ile sonuçlara odaklanma çevikliği görüşlerinde anlamlı fark oluşturmazken; zihinsel ve değişim çevikliği alt boyutlarında anlamlı fark gözlenmiştir. Zihinsel çeviklik boyutunda fark 1-5 yıl ile 11-15 yıl mesleki kıdem arasında, 1-5 yıl mesleki kıdemli öğretmenlerin lehine; değişim çevikliği boyutunda 1-5 yıl ile 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 21 yıl ve üzeri olanlar lehinedir. Semerci (2003) de mesleki deneyimi 1-10 yıl arasındaki öğretmenlerin öğrenmeye karşı istekliliklerinin 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle, mesleki kıdem arttıkça öğrenmeye ve yeni bilgiler edinmeye olan istekliliğin azaldığı söylenebilir. Zira Roland'a (2009) göre öğretmenler deneyim edindikçe, farkında olmadan kendilerini tekrar etmekte, otomatikleşmekte, yeniliklere karşı direnç göstermektedirler. Oysa öğretmenlerin bilgi edinmede istekli olmaları, dünyadaki gelişmelere ayak uydurmaları, özetle belirsizliklerle mücadele edebilmede yetkinliğe ulaşmaları önemlidir (Nartgün ve Soysal, 2018). Mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin olayları daha çok sorgulayan, yeni bilgiler öğrenmeye açık ve hatalarından dersler çıkararak öğrenmeye istekli olmaları arzu edilen bir sonuçtur. Bununla birlikte mesleğin görece olarak ortalarında kıdeme sahip öğretmenlerin de zihinsel çeviklik düzeylerini devam ettirmeleri beklenmektedir. Ancak en verimli sayılabilecek kıdem aralıklarına sahip olan öğretmenlerin deneyimlerinden öğrenmeyerek kendilerini zorlayan görevlerden kaçmaları düşündürücüdür. Yılmaz ve Altinkurt (2011) da öğretmenlerin birçoğunun yeniliklere uyum sağlamayarak kendisini geliştirmekten kaçtığını, mezun oldukları bilgiyle mesleklerini sürdürmeye devam ettirdiklerini belirtmektedir. Sarısoy (2016) buna neden olarak, sistemin öğretmenleri kendilerini geliştiren ya da geliştirmeyen şeklinde herhangi bir ayrıma gitmemesi ve emekliliğe kadar herhangi bir şekilde öğretmeni öğrenme stresinin içine sokmaması olarak göstermektedir. Hatta öğrenme odaklı ve kendini yenileyen öğretmene diğer meslektaşları tarafından başlarına iş çıkarmayla ilgili alttan mesaj verildiğini belirtmektedir. Oysa zihinsel çeviklik, bir bireyin karmaşıklık ve belirsizlik durumlarında rahat hissetmesi, sorunları dikkatlice incelemesi, meraklı olması ve farklı kavramlar arasında yeni bağlantılar kurabilmesini gerektirmektedir (Lim, Yoo, Kim ve Brickell, 2017). Bununla birlikte 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin değişim çevikliğine dair görüş puanları, 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenlerin görüşlerine ait puan ortalamalarından daha düşüktür. Benzer şekilde Eichinger ve Lombardo'nun (2004) araştırmasında da 21-30 yaş aralığındaki mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin değişim çevikliği düzeylerinin, 51 ve üzeri yaştaki mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerden daha düşük olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu alanyazınla örtüşmektedir. Bu sonuç, arzu edilen bir sonuç olmamakla birlikte, mesleğin sonlarına gelmiş öğretmenler adına olumlu bir gelişmedir. Çünkü öğretmenlik mesleği deneyim yoluyla öğrenilen, deneyimlerden öğrendikleriyle kendini sürekli geliştirme olanakları yaratan bir meslektir. Bu anlamda mesleğinde uzun yıllardır çalışan öğretmenlerin kendilerini değişen koşullara uyarlamaları, yeni bilgileri araştırmaktan ve öğrenmekten keyif almaları muhtemeldir. Ayrıca bu durum mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin deneyimlerinin verdiği etkiyle hatalarından öğrenmek için daha fazla çaba sarf etmeleriyle ve yeni şeyleri öğrenmede en iyi yaklaşımın ne olduğunu bilmeleriyle açıklanabilir. Zira İhtiyaroğlu (2014) öğretmenin kıdeminin ve deneyiminin onun mesleki etkililiğini arttıran faktörler olduğunu ifade etmektedir. Ancak beklenen, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin de değişim çevikliği düzeylerinin yüksek olmasıdır. Meslekte yeni sayılabilecek kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterli deneyimi olmamasından kaynaklanabilecek bu durum, değişen koşullara uyum göstermelerini de zorlaştıracaktır. Bu bulgu mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin yeni bir bakış açısıyla problemleri düşünerek karmaşıklık ve belirsizlik durumlarda değişim karşısında zorlanma yaşadıkları (Yockey, 2015) şeklinde de açıklanabilir.

Değişimin sürekli yaşandığı eğitim örgütlerinde mesleki kıdemi düşük genç öğretmenlerin küresel dünyanın hızına yetişebilmeleri için kendilerini değişime uyarlamaları ve yeniliklere açık olmaları beklenmektedir. Ancak araştırma bulgusu bunu desteklememekte ve bu da eğitim örgütleri açısından endişe verici bir durumu uyandırmaktadır. Nitekim Sarısoy (2018) Türkiye'nin de dahil olduğu TALIS

(Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Araştırması) anketinin sonuçlarına göre öğretmenlerin dörtte birinin son 18 ayda herhangi bir öğrenme çalışmaya/etkinliğine katılmadıklarını belirtmiştir. Öte yandan artık neredeyse meslekten emekli olma yaşına gelmiş deneyimli öğretmenlerin değişim çevikliği düzeylerinin yüksek çıkması da olumlu olarak nitelendirilebilecek bir gelişmedir. Çünkü öğrenme çevikliği, bireyin örgütteki uzun vadeli başarısının temel bileşeni olarak görülmektedir (Lombardo ve Eichinger, 2004). Bu bulgu öğretmenlerin değişime uyum göstermelerinin, sürekliliğin ve başarının sağlanması açısından değerli olduğu düşüncesini doğurmaktadır. Nitekim Van Velsor, Moxley ve Bunker'a (2004) göre, öğrenme çevikliği yüksek olan bireyler hatalarından ders alırlar ve bundan dolayı başarısızlıkla karşı karşıya kalmazlar. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri söz konusu olunca akla tükenmişlik düzeyleri de gelmektedir. Mesleki tükenmişlik, insanların işten kaynaklanan stresle baş edememe durumları ya da bu tür bir durumla karşılaştıkları zaman ne yapmaları gerektiğini bilmemeleridir (Beemsterboer ve Baum, 1984). Tükenmişlik olumsuz bir duygudur (Kavla, 1998) ve öğretmenlerde tükenmişliğe neden olabilecek stres yaratan durumlar okul imkanları (kaynak yetersizliği, teknolojik imkanların yetersizliği vb.); okul yönetimi (sürekli denetlenme, teşvik etmeme vb.); öğretmenlik mesleği (mesleğin sıkıcı-yorucu olması, toplumsal statüsünün düşük olması vb.); meslektaşlar (rekabet, hırs, dedikodunun yaygın olması vb.); öğrenciler (disiplinsiz/sorun davranışlar, akademik yetersizlik vb.); veliler (yoğun talep-beklentiler, öğretmenin işine karışma vb.) ve kişisel nedenlerden (kendine zaman ayıramama, işine son verilme korkusu vb.) kaynaklanmaktadır (Aydın ve Kaya, 2016). Belirtilen durumlar öğretmenlik mesleğinin dayanıklılık gerektiren zorlu bir meslek olduğunu göstermektedir. Öğretmenler mesleğin gerektirdiği zorluklara dayanarak performanslarını sergilemek durumundadırlar (Argon ve Kaya, 2017). Tükenmişlik sendromu yaşayan bireylerin ise verimlerinin düştüğünden söz edilebilir. Örmən (1993) de genç ve tecrübesiz çalışanların, tecrübeli çalışanlara nazaran daha kolay tükenmişlik sendromu yaşayabildiklerini belirtmektedir. Dolayısıyla bu araştırma bulgularının tükenmişlikle de ilgili olabileceği düşünülmelidir. Mesleki kıdemi yüksek olan bireylerin tükenmişlik düzeylerinin daha az olduğu düşünülürse araştırma sonuçları daha anlaşılabilir olabilir. Ancak bazı araştırmalar öğrenmeye dair görüşlerin mesleki kıdemlere bağlı olarak farklılık göstermediğini belirtmektedir. Örneğin Ayaz (2016) mesleki kıdemin yaşam boyu öğrenmede bir farklılık oluşturmadığını belirtmektedir

Öğretmenlerin okullarında çalışma süreleri değişkenine göre görüşleri genel öğrenme çevikliği ve değişim çevikliğinde alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğine yönelik görüşleri arasındaki anlamlı fark 6-10 yıl ile 1-5 yıl arasında, 6-10 yıldır okulda çalışan öğretmenlerin lehinedir. Değişim çevikliği alt boyutunda ise anlamlı fark 1-5 yıl ile 21 ve üzeri yıldır okulda çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında, 21 yıl ve üzeri yıldır okulda çalışan öğretmenler lehinedir. Bunun nedeni, okullarında daha uzun yıllardır çalışan öğretmenlerin çalışma ortamlarında düşüncelerini daha rahat ifade etmelerinden kaynaklı olabilir. Çünkü aynı okulda yıllardır çalışan öğretmenlerin kendilerini daha rahat hissetmeleri ve bunu da iletişim becerilerine yansımaları doğaldır (Nacar ve Tümkaya, 2011). Korn/Ferry (2011) ve Allen'e (2016) göre zihinsel çevikliği yüksek bireyler düşüncelerini başkalarına açıklayabilmekte zorlanmazlar. Nitekim çevik olmak isteyen bir eğitim örgütü daha doğal ve esnek bir yapıda olmalı, işleyişte süreçleri güncellemede daha çabuk hareket etmelidir. Eğitim örgütlerindeki öğretmenlerin örgütsel çevikliği kolaylaştıran bir çalışma ortamında ve ikliminde olması, kendi çeviklik düzeylerini de olumlu etkileyecektir (Doğan ve Baloğlu, 2018). Bu görüşten hareketle öğretmenlerin zihinlerini harekete geçirecek öğrenme ortamlarının oluşması önemlidir. Okula yeni başlayan öğretmenlere uygulanabilecek oryantasyon programları ile çalışma ve öğrenme ortamlarına daha çabuk uyum göstermeleri sağlanabilir. 1-5 yıl arası okulda çalışan öğretmenlerin zihinsel çeviklik düzeylerinin düşük çıkmasına neden olan bir başka durum da bu öğretmenlerin okullarına karşı yeterli düzeyde güven oluşturamamaları olabilir. Zira örgüt ikliminde psikolojik güvensizlik varsa bireylerin öğrenme çeviklikleri de düşük olmaktadır (Catenacci-Francois, 2018). Ayrıca Kaysi ve Gürol (2016) öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra heyecanlarının ve öğrenme istekliliklerinin azaldığını belirtmektedir. Buna neden olarak da öğretmenlerin okullarını hayal ettikleri gibi bulmadıklarının etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Yine benzer şekilde 1-5 yıldır aynı okulda çalışan öğretmenlerin değişim çevikliği ile ilgili görüşleri 21 yıl ve üzeri aynı okulda çalışan öğretmenlerden

daha düşüktür. Bunun sebebi deneyimli öğretmenlerin aynı okulda uzun yıllardır çalışmış olmanın verdiği bir güvenle hareket etmeleri olabilir. Nitekim Bozkuş, Taştan ve Turhan (2015) öğretmenlerin aynı okulda görev yapmaları sonucunda okullarına karşı aidiyet geliştirdiklerini ve paydaşlarını daha iyi tanıdıklarını belirtmektedir. Öğretmenler, küreselleşen dünyadaki gelişen ve değişen koşulları algılayarak uyum sağlamalıdır (Kamat ve Sardesai, 2012). Bu nedenle 1-5 yıldır aynı okulda çalışan öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlamakta zorlandığı, yeni bir okulun ortamına uyum göstermek için daha fazla zamana ihtiyaç duydukları düşünülebilir.

Öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve tüm alt boyutlarına yönelik görüşleri medeni durum (evli-bekar), okul türü (ilkokul-ortaokul-lise), mezun olunan fakülte (eğitim fakültesi-fen/edebiyat fakültesi-diğer fakülteler), sendika üyesi olma ve maaşlarından memnuniyetleri değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemiştir. Medeni durum değişkeni açısından Mercan ve Eğin (2014) araştırması da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenlerin mesleklerine karşı öğrenmeye açık olma noktasında evli ve evli olmayan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmaması, evli veya bekar olmaları durumunun öğrenme çevikliği düzeylerini etkilememesi ile açıklanabilir. Buna sebep olarak öğretmenlerin mesleklerini icra ederken öğrenme çevikliği düzeylerini kullanmada medeni durumlarına bağlı olarak hareket etmedikleri gösterilebilir. Öğrenme çevikliği göstergelerine bakıldığında bu kişiler yeni deneyimlerle ilgili tutkulu olma eğilimindedir ve bilinmeyen keşfetmeye isteklidir. Ayrıca hedeflere ulaşma becerisine odaklanarak başkaları hakkında derinlemesine bilgi edinmeye isteklidirler ve farklı çevrelere veya kültürlere kolayca adapte olabilirler. Problemleri benzersiz veya özgün bir şekilde çözmeye karşı yetenekleri vardır (Knegtmans, 2018). Tüm bu çeviklik becerilerinin kişilerin karakteristik özellikleri olduğu ve medeni durumlarına bağlı olarak değişmeyeceği söylenebilir. Zira öğrenme çevikliğinin teorik temeli, insanların öğrenme şeklindeki bireysel bir fark olarak kendi kendine düzenlenen öğrenmeye dayanmaktadır (Rose, Loewenthal ve Greenwood, 2005). Bu da öğretmenlerin benzer düzeyde görüş bildirmeleriyle açıklanabilir.

Okul türü değişkeni incelendiğinde ise öğretmenlerin çalıştığı kademe ne olursa olsun öğrenme çevikliğine yönelik görüşlerinin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ne olursa olsun öğrenme çevikliği yetkinliğine sahip olmaları gerektiği ile açıklanabilir. Nitekim öğrencinin bulunduğu okul türü değişkenlik gösterse de öğretmenin her yaş grubuna yönelik olarak kendini geliştirmesi, problemleri ele alış biçimini ve çözüm yollarını öğrenmesi önemlidir. Her okul türünün kendi içinde farklı dinamikleri olmakla birlikte öğretmen, mesleğini profesyonel bir meslek olarak sürdürmekle yükümlüdür. Zira öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olduğu alanyazında ifade edilmiştir (Cerit, 2012; Tosun ve Bayram, 2017). Dolayısıyla mesleğini icra ederken o yaş grubunun özelliklerine göre sorunlara yaklaşması gerek öğrencilerle gerek meslektaşlarıyla iş birliği içinde olması, daha verimli ve etkili olabilmek için fırsatlar sunması ve öğrenmeye karşı açık olması sorumluluklarının gereğidir. Çünkü öğretmenlik mesleğini layıkıyla yerine getiren bir öğretmen, öğrencilerini nitelikli yetiştirmeyi hedefleyerek araştırmalar yapar ve kendisini yenileme ihtiyacı duyar (Ünal ve Akay, 2017). Bu nedenle farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile ilgili benzer düşüncelere sahip olması doğal kabul edilebilir. Alanyazında öğretmenlerin öğrenme çevikliğine dair görüşlerinin okul türüne göre incelemesine rastlanmamıştır. Bununla birlikte Ayaz'ın (2016) yaşam boyu öğrenmeyle ilgili çalışmasında, lise öğretmenlerinin diğer kademelerdeki öğretmenlere göre daha düşük yaşam boyu öğrenme puanına sahip olmaları bulgusu, bu araştırma ile dolaylı olarak benzerlik göstermektedir. Zira öğrenme çevikliği, yaşam boyu öğrenmeyle olumlu ilişkiye sahiptir.

Mezun olunan fakülte değişkeni de öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı fark oluşturmamıştır. Öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri mezunlarının ne gibi özelliklere sahip olması gerektiğinin belirlenmesi oldukça güç olduğu gibi mezunların hangilerinin bu özellikleri ne ölçüde taşıdığını tespit etmek de güçtür (Karaca, 2008). Gürbüz ve Kışoğlu (2007) fen edebiyat fakültesi mezunu olup öğretmen olmak için tezsiz yüksek lisans yapan öğrenciler ve eğitim fakültesinde eğitim gören öğrencilerle yapmış oldukları çalışmalarında, öğrencilerin fakültelerine göre öğretmenlik mesleğine

dair görüşlerinde anlamlı bir fark tespit edememişlerdir. Yapılan bu çalışmanın alanyazınla desteklendiği söylenebilir. Terzi ve Tezci (2007) ise eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmalarında katılımcıların öğretmenlik mesleğine karşı yüksek derecede olumlu tutum sergilediklerini bulmuş ve öğretmen adaylarının bu tutumlarının onların mesleklerinde başarılı olmalarına vesile olacağını yorumlamışlardır. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları başarılı şekilde mezun olabilmek için programlarında yer alan pedagojik formasyon derslerini geçmek zorundadırlar. Fen edebiyat fakültelerinde eğitim gören öğrenciler de öğretmen olmayı istemeleri durumunda, belirli şartları sağlıyorsa, eğitim fakültelerinden bu dersleri alabilir ve öğretmen olmaya hak kazanabilirler (Dünya Bankası, 2011; ÖSYM, 2009; YÖK, 2007). Bu durum kamuoyunda ciddi endişelere neden olmaktadır (Tosun ve Bayram, 2017). Ancak Tosun ve Bayram (2017) yapmış oldukları çalışmalarında eğitim fakültesi öğrencilerinin bu duruma karşı çıktılarını, bunun aksine pedagojik formasyon alan öğrencilerin, kendi durumlarını da göz önünde bulundurarak, fen edebiyat fakültesi mezunlarının da iyi öğretmen olabileceklerini düşündüklerini tespit etmişlerdir. Fen edebiyat fakültesi veya eğitim fakülteleri mezunu olan öğretmenlerin aldıkları eğitim temelli derslerin farklılık göstermemesi de araştırmanın bulgularını anlamlı hale getirdiği söylenebilir. Ancak Varkey GEMS Vakfı'nın (2013) raporuna göre eğitim fakültesinden mezun öğretmen adaylarının fen edebiyat fakültesinden mezun adaylara göre mesleki algıları daha yüksektir. Bu durumla araştırma sonuçları kıyaslandığında, sonuçların alan yazındaki bazı çalışmalarla desteklendiği bazı çalışmalarla desteklenmediği söylenebilir.

Sendika üyesi olma değişkenine göre öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ilişkin görüşlerinin değişmediği görülmektedir. Eğitim sendikaları öğretmenlere yararlı olmak ve onları destekleyen politikalar üretmek amacı gütmelidir. Ayrıca öğretmenlerin çalışma koşullarında iyileştirme ve geliştirme sağlayarak dayanışmayı ilke edinmeyi amaçlamalıdır (Köybaşı, Uğurlu ve Arslan, 2016). Bu amaç Türkiye'de layıkıyla gerçekleşmiyor olsa da gelişmiş ülkelerde sendikalara bakıldığında okullarda daha yaygın ve güçlü etkileri olan örgütler olduğu görülmektedir (Argon ve Sipahioğlu, 2015). Ancak Türkiye'de eğitim sendikalarının öğretim uygulamaları üzerindeki pasif etkisi, tartışma konusudur. Zira Varkey GEMS Vakfı'nın (2013) araştırması da eğitim sendikalarının etkisinin en az olduğu ülkeler arasında Türkiye gösterilmektedir. Bu sebeple araştırma bulgularında, öğretmenlerin sendika üyesi olup olmamalarının öğrenme çevikliğine dair görüşlerinde bir farklılık oluşturmadığı düşünülebilir. Hazzan ve Dubinsky'ye (2014) göre de çeviklik her grupta, her insanda, her örgütte ve kısacası her yerde istenilen bir özelliktir. Dolayısıyla öğretmenlerin sendikaya üye olsun ya da olmasın benzer düşüncelere sahip olması olağan kabul edilebilir.

Son değişken olan maaş memnuniyeti değişkenine göre de öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ilişkin görüşleri değişmemektedir. Öğretmenler genel öğrenme çevikliği ve alt boyutlarına ilişkin olarak yüksek düzeyde görüş bildirirken; sadece değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde görüş bildirmişlerdir. Değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde katılım göstermelerine neden olarak; öğretmenlerin ekonomik sebeplerle alanlarındaki değişimleri izleyememeleri, kendilerini yenileyecek isteklilikte olmamaları ve bu doğrultuda girişimde bulunmamaları gösterilebilir (Doğan, 2004). Türkiye'de devlet okullarında kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin birbirinden farklı maaş almamaları durumu söz konusuysen; özel okullarda da kıdem farkından kaynaklı öğretmenlere birbirinden çok farklı maaşlar verilebilmektedir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin maaş memnuniyetine bağlı olarak öğrenme çevikliğine dair görüşlerinde farklılık gözlenmemesi sevindirici bir durum olarak değerlendirilebilir. Daha az ücret almalarına rağmen öğretmenlerin öğrenmeye olan ilgilerinde farklılıklar gözlenmemesi, öğretmenlerin maaşı dikkate alarak eğitim-öğretim yapmadıkları anlamına da gelebilir. Ancak öğretmen maaşları iyileştirilerek sağlık güvencesi ve sosyal güvence gözetilmeli; ödenen maaşlarla öğretmenlere verilen hizmetlerin denk olmasına dikkat edilmelidir (Argon ve Sipahioğlu, 2015). Zira maddi beklenti olmaksızın mesleki becerilerini artırmak amacıyla verilen her türlü çaba, öğretmenin işini daha ustaca yapmasını sağlayacaktır (Argon ve Çelik Yılmaz, 2018). Elbette ki bu durum sadece maddiyatla ilgili değildir. Öğretmenlerin kendilerini psikolojik olarak rahat hissettikleri bir ortamda eğitim-öğretim yapmaları da verimli olmaları bakımından son derece

önemlidir. Ancak De Meuse, Dai, Hallenbeck ve Tang (2008) öğrenme çevikliğinde öğrenenin yaşadığı ortam, ailesel ya da kültürel yapısı, ekonomik durumu, iş ortamı, lideri ile kurduğu ilişki, öğrencilerinden ve liderinden beklentisi, yaptığı iş karşılığında aldığı ücret gibi argümanların etkisinden söz edilmektedir. Bu durum genel çalışanlara yönelik olduğundan, öğretmenlik mesleğinin özveriden kaynaklı bir meslek olması itibarı ile diğer mesleklerden farklı bir yapıya sahip olmasından bahsedilebilir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrenme çevikliklerinin yüksek olması ve kendilerini destekleyen bir okul ikliminde bulunmaları, aynı zamanda öğrencilerinin de düşünme ve eyleme geçme biçimlerini etkileyecektir. Sürekli yenilenme, değişme, uyum sağlama ve şeffaflık gibi kavramlar bu okulların daha canlı topluluklar olmasını ve çalışanların daha adaletli bir ortamda çalışmalarını destekleyecektir. Çocukları yaşama hazırlayan okulların kuşkusuz bu özelliklere sahip olması gerekmektedir. Görüldüğü gibi bunun yollarından biri öğrenme çevikliği yüksek öğretmenler topluluğunun bir araya gelerek, okulların amaçlarını gerçekleştirme düzeylerini üst düzeye çıkarmalarını sağlamaktan geçmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenme çevikliklerine etki eden kişisel değişkenlerin farklı çalışmalarla da güçlendirilerek ortaya konması son derece önem arz etmektedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler şöyledir: Öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ilişkin görüşlerinin ortalama olarak yüksek düzeyde benzerlik göstermesi olumlu olmakla birlikte bu seviyelerin artması açısından öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri ve sürekli güncellenmeleri için yönetsel olarak desteklendikleri okul ortamlarının sağlanması gerekmektedir. Bunun için de nitelikli ve liyakatle göreve gelmiş olan okul yöneticilerine ihtiyaç vardır. Eğitim fakültelerinin bu durumu dikkate alarak ihtiyaca yönelik nitelikli insan kaynağını yetiştirecek politikalar ortaya koyması önerilebilir. Öğretmenlerin değişim çevikliği düzeylerinin nispeten düşük olması Türkiye’de sıklıkla değişen eğitim politikalarının sağlam bir zemine oturtulması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bunun için de öğretmenlere istikrarlı bir şekilde eğitim olanakları sunulmalı ve bu eğitimlerden yararlanmaları için uygun koşullar sağlanmalıdır. Bu bağlamda MEB ile YÖK’ün iş birliği yaparak yaşam boyu öğrenmeyi hedefleyen projeleri hayata geçirmesi beklenmektedir.

Kaynakça

- Allen, J. (2016). *Conceptualizing learning agility and investigating its nomological network*. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida International University, U.S.A.
- Argon, T. ve Çelik Yılmaz, D. (2018). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı (ss. 1565-1577). Ankara: Pegem Akademi.
- Argon, T. ve Kaya, A. (2016). Özel okullarda insan kaynağı yönetimi işlevlerinden yönlendirme işlevinin okul yöneticilerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 140-152.
- Argon, T. ve Sipahioğlu, M. (2015). Eğitim sendika yönetici ve üyelerinin MEB insan kaynakları yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 315-334.
- Atabay, S. (2017). *Eğitim ve iş dünyasının gündemindeki yeni kavram: Öğrenme çevikliği*. 30.12.2018 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ogrenme-cevikligi-40336331> sitesinden alınmıştır.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Aydın, B. ve Kaya, A. (2016). Sources of stress and methods of coping with stress for teachers working at private schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 186-195, ISSN:2332 3213 (Online), DOI: 10.13189/ujer.2016.041324.
- Bakan, İ., Sezer, B. ve Kara, C. (2017). Bilgi yönetiminin örgütsel çeviklik ve örgütsel atalet üzerindeki etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 117-138.

- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretim kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 182-214.
- Barner, R. (2006). *Bench strength: Developing the depth and versatility of your organizations leadership talent. Contributors*. New York, NY: AMACOM.
- Beck, T. E. and Lengenick-Hall, C. A. (2016). Resilience capacity and strategic agility: Prerequisites for thriving in a dynamic environment. *In Resilience Engineering Perspectives (Volume 2)*, pp. 61-92. CRC Press.
- Beemsterboer, J. and Baum, B. H. (1984). Burnout definitions and health care management. *Social Work in Health Care*, 10(1), 97-109.
- Bernstein, R. (1999). Should you be the boss?. *Instructor-Primary*, 108(6), 33-35.
- Bozkuş, K., Taştan, M. ve Turhan, E. (2015). Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları ve beklentileri. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 298-326.
- Can, A. (2014). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cashman, K. (2013). *The five dimensions of learning-agile leaders*. Retrieved January 6, 2018, from <http://www.forbes.com/sites/kevincashman/2013/04/03/the-five-dimensions-of-learning-agile-leaders/>
- Catenacci-Francois, L. (2018). *Learning agility in context: engineers' perceptions of psychologically safe climate on performance*. Doctoral Dissertation, Columbia University, U.S.A.
- Cegarra-Navarro, J., Soto-Acosta, P. ve Wensley, A. K.P. (2016). Structured knowledge processes and firm performance: The role of organizational agility. *Journal of Business Research*, 69(5), 1544–1549.
- Celep, C. ve Kaya, A. (2016). *Yirmi birinci yüzyılda bilgi paylaşım kültürünü geliştirme*. Eğitime Dönüş e-kitap, 350-356, Ankara: EYUDER Yayınları.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Ceylan, G. (2007). *Öğretmen-öğrenci etkileşiminin sınıf atmosferine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Charan, R. (2005). Ending the CEO succession crisis. *Harvard Business Review*, 83(2), 72-81.
- Dai, G., De Meuse, K. P., & Tang, K. Y. (2013). The role of learning agility in executive career success: The results of two field studies. *Journal of Managerial Issues*, 25(2), 108-131.
- DeMeuse, K. P., Dai, G., Hallenbeck, G. and Tang, K. (2008). *Global talent management: Using learning agility to identify high potentials around the world*. Los Angeles: Korn/Ferry International.
- DeMeuse, K. P., Dai, G. and Hallenbeck, G. S. (2010). Learning agility: A construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 119.
- De Meuse, K. P., Dai, G., Eichinger, R. W., Page, R. C., Clark, L. P. and Zewdie, S. (2011, January). The development and validation of a self-assessment of learning agility. *In Society for Industrial and Organizational Psychology Conference*, Chicago, Illinois.
- DeRue, D. S., Ashford, S. J. and Myers, C. G. (2012). Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(3), 258-279.
- DeVor, R., Graves, R. and Mills, J. (1997). Agile manufacturing research: Accomplishments and opportunities. *IIE Transactions*, 29(10), 813-823.
- Dewey, J. (1938). *Experience in education*. New York, NY: Touchstone.
- Doğan, İ. (2004). *Toplum ve eğitim sorunları üzerinde felsefi ve sosyolojik tahliller (1.Basım)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, O. ve Baloğlu, N. (2018). *Örgütsel çeviklik ve bazı eğitim kurumlarındaki yansımaları*. 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Kongre Kitabı, e-kitap e-ISBN: 978-605-4561-66-7 (ss. 100-109).
- Dünya Bankası (2011). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler*. USA: WorldBank.
- Eğitim-Bir-Sen. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eichinger, R. W. and Lombardo, M. M. (2004). Learning agility as a prime indicator of potential. *Human Resource Planning*, 27, 12-16.

- Erakkuş, Ö., Başören, M. T. ve Abimbola, O. (2016). Özel okul yöneticilerinin öğretmen eğitiminden beklentileri üzerine nitel bir araştırma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 104-115.
- Erden, M. ve Altun, S. (2008). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (6th ed.). New York, NY: Basic Books.
- Gravett, L. S. and Caldwell, S. A. (2016). *Learning agility: The impact on recruitment and retention*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gündoğan, A. ve Kılıç, Z. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının liderlik ve öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 389-408.
- Gürbüz, H. ve Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-83.
- Hazzan, O. and Dubinsky, Y. (2014). *Agile anywhere: Essays on agile projects and beyond*. Springer International Publishing.
- Hewitt Associates. (2005). The top companies for leaders. *The Journal of the Human Resource Planning Society*, 28(3), 18-23.
- Howard, D. (2017). *Learning agility in education: analysis of pre-service teacher's learning agility and teaching performance*. Doctoral Dissertation, Tarleton State University.
- Ibarra, H. and Obodaru, O. (2009). Women and the vision thing. *Harvard Business Review*, 87, 62–70.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar (Çevr. ed: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Joiner, B. and Josephs, S. (2007). *Leadership agility: Five levels of mastery for anticipating and initiating change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kamat V. and Sardesai S. (2012). *Agile practices in higher education: A case study*. IEEE Proceedings Agile India 2012 Conference in Bangalore 17-19 Feb 2012 pp. 48-55.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(21), 61-80.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Kaya, A. (2019). *Öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumuna yönelik öğretmen görüşleri*. Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kavla, İ. (1998). *Hemşirelerde iş doyumu ile tükenmişlik ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaysi, F. ve Gürol, A. (2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 230-240.
- Knegtman, R. (2018). *Learning agility can be more important than experience*. *Cornerstone International Group*. Retrieved from <https://www.cornerstone-group.com/2018/08/23/learning-agility/>
- Korn Ferry (2016). *Korn Ferry assessment of leadership potential: Research guide and technical manual*. Retrieved from http://static.kornferry.com/media/sidebar_downloads/KFALP-Tech-Manual-JUNE-2016.pdf
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Arslan, C. (2016). Öğretmenlerin sendikal örgütlenmeye ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 101-123.
- Kucia, J. F. and Gravett, L. (2014). *Leadership in balance: New habits of the minds*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Lim, D. H., Yoo, M. H., Kim, J. and Brickell, S. A. (2017). Learning agility: The nexus between learning organization, transformative learning and adaptive performance. Adult Education Research Conference. 16.12.2018 tarihinde <http://newprairiepress.org/aerc/2017/papers/28> sitesinden alınmıştır.

- Lombardo, M. M. and R. W. Eichinger (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management*, 39, 321-330.
- Lombardo, M. and Eichinger, R. (2004). Learning agility as a prime indicator of potential. *Human Resource Planning*, 27, 12-15.
- Memişoğlu, S. P. ve Kaya, A. (2016). Private school teachers' metaphoric perception of concepts of supervision and supervisor, *Icled 2016 Conference Proceeding Book*, pp. 833-846. Accession Number: WOS:000392658100097, ISBN: 978-605-66495-1-6 (index ISI Web of Science).
- Mercan, S. I. ve Eğit, M. (2014). Öğretmenlerin branş tutum ilişkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 224-241.
- Nacar, F. S. ve Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 493-511.
- Nartgün, Ş. N. ve Soysal M. N. (2018). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, e-kitap e-ISBN: 978-605-4561-66-7 (p. 213).
- Nussbaum, M. (2009). Tagore, dewey, and the imminent demise of liberal education. In H. Siegel, *The Oxford Handbook Philosophy of Education*. Oxford Press.
- OECD (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖSYM (2009). *2009 Booklet of student selection and placement system candidates preferences for higher education programs*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi.
- Özerbaş, M. A., Bulut, M. ve Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 123-135.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E. ve Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 190-215.
- Özgür Boza Okulları (2019). Vizyon ve misyon. 01.04.2019 tarihinde <https://ozgurbozaokullari.k12.tr/kurumsal/hakkimizda/> sitesinden alınmıştır.
- Parsons, D. and MacCallum, K. (Eds.). (2019). *Agile and lean concepts for teaching and learning: bringing methodologies from industry to the classroom*. Springer.
- Prange, C. (2016). Engaging with complex environments: Why agility involves more than running hard. *International Journal of Complexity in Leadership and Management*, 3(3), 182-197.
- Roland, B. (2009). *Öğretme yürekleriyle öğrensinler*. (Çev: Aysin Akyor). İstanbul: İKÜ Yayınevi.
- Rose, T., Loewenthal, D. and Greenwood, D. (2005). Counseling and psychotherapy as a form of learning: Some implications for practice. *British Journal of Guidance & Counseling*, 33, 441-456.
- Sarısoy, B. (2016). Olmuş öğretmen mi? Öğrenen öğretmen mi?. 31.03.2019 tarihinde <http://ogrenmeyoldasi.com/olmus-ogretmen-mi-ogrenen-ogretmen-mi/> sitesinden alınmıştır.
- Schlechty, P. C. (2001). *Shaking up the school house: How to support and sustain educational innovation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-century learners: Strong leaders, confident teachers, innovative approaches*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Selçuk, Z. (2018). Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk öğretmenlere hitap etti. 2018 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=y2TW1B-plSU> sitesinden alınmıştır.
- Semerci, Ç. (2003). Eğitim sisteminde öğreticilerin kalitesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 203-210.
- Shoukri, M. M. (2018). *Analysis of correlated data with SAS & R*. CRC.

- Sims, L. and Tao, J. (2017). What are the best practices for measuring learning agility, cognitive ability, and personal inventory and how are companies currently using them? <https://hdl.handle.net/1813/74494>
- Spreitzer, G. M., McCall, M. W. Jr. and Mahoney, J. D. (1997). Early identification of international executive potential. *Journal of Applied Psychology*, 82, 6-29.
- Şeker, A. (2000). *Sınıf Öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- TEDMEM (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. Rapor Dizisi: 3, Ankara: TED.
- Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614.
- Tosun, F. Ç. ve Bayram, A. (2017). Farklı öğretmenlik programına devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 110-123.
- Ünal, K. ve Akay, C. (2017). Öğretmenlik mesleği ve yaşam boyu öğrenme: öğretmen adayları penceresinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 821-838.
- Van Velsor, E., Moxley, R. and Bunker, K. (2004). The leadership development process. In C.D. McCauley and E. Van Velsor (Eds.), *The center for creative leadership handbook of leadership development* (pp. 204 – 233). San Francisco: Josey- Bass.
- Varkey GEMS Foundation. (2013). Teacher Status Index. London.
- Yıldız, T. (2018). *Çalışmaya tutkunluk, iş özellikleri, kişilik tipleri, işkoliklik, stratejik çeviklik ve başarı hedef yöneliminin örgütsel bağlılığa etkisi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yockey, S. D. (2015). Creation and validation of a research-oriented learning agility measure. Western Illinois University.
- YÖK (2007). Faculties of teacher training and education (1982-2007). Ankara: Yükseköğretim Kurumu.
- Weller, D. (2013). Learning agility-5 factors.

Etik Kurul İzin Belgesi

Araştırmada veri toplama araçlarının örneklem kapsamındaki katılımcılara uygulanabilmesi için gerekli yasal izinler Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu (Protokol No: 2018/279) ile Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Sayı: 29065503-44-E.25131972) alınmıştır. Ankete katılımı gönüllülük esas alınmıştır. Bütün alıntılar kaynak gösterilerek ve atıfta bulunarak yapılmıştır.