



**FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL
ESNEKLİK VE SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİNİN BELİRLENMESİ VE
ARALARINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Emre AK

Yüksek Lisans Tezi

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı

2022

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL ESNEKLİK VE SINIF
YÖNETİMİ BECERİLERİNİN BELİRLENMESİ VE ARALARINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

(The Determination of Science Teachers' Classroom Management Skills and Cognitive
Flexibility and the Examination of the Relation with Each Other.)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emre AK

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Esra GEÇİKLİ

Erzurum
Şubat, 2022

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Emre AK tarafından hazırlanan “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklik ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Belirlenmesi ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışması 20 / 01 / 2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Dr. Öğretim Üyesi Figen ÇAM TOSUN

Sinop Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Esra GEÇİKLİ

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Yasemin TAŞ

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

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

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklik ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Belirlenmesi ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

20 / 01 / 2022

Aslı ıslak imzalıdır

Emre AK

Tez yazarının adı

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

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

TEŞEKKÜR

Akademik çalışmam boyunca desteğini üzerimden hiç esirgemeyen, akademi hayatını bana sevdiren, bilgi ve birikimleriyle daima yanımda olan değerli danışmanım sayın Dr. Öğretim Üyesi Esra GEÇİKLİ'ye, zaman zaman destekleri, bilgi ve birikimleriyle akademi sürecime katkıda bulunan Doç. Dr. Yasemin TAŞ'a, tez jürimde değerli katkılarını sunan Dr. Öğretim Üyesi Figen ÇAM TOSUN'a, beraber çıktığımız akademik yolculukta her anımda yanımda olup bana yardımcı olan arkadaşlarım Özge ATMACA ve Çiğdem KORAN' a ve ayrıca akademik sürecimde desteklerini hiç esirgemeyen aileme teşekkür ederim.

Emre AK

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL ESNEKLİKLERİ VE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN BELİRLENMESİ VE ARALARINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Emre AK

Şubat 2022, 99 Sayfa

Amaç: Bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri ve sınıf yönetimi becerilerini ve bilişsel esneklikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır.

Yöntem: Araştırma genel tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde, 2019-2020 yılında Erzurum’da görev yapan 261 fen bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örnekleme maksimum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmada sınıf yönetimi beceri ölçeği ve bilişsel esneklik envanteri kullanılmıştır. Çalışmada bilişsel esnekliğin alt boyutları olan alternatifler ve kontrol değişkenleri ile sınıf yönetimi becerisi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu hipotezi yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir.

Bulgular: Bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin hem sınıf yönetimi beceri ölçeğinin geneline ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalamalarının hem de bilişsel esneklik ölçeğinin genelindeki ve alt boyutlarındaki aritmetik ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Alternatifler ve kontrol değişkenleri ile fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi arasındaki ilişkiye ait önerilen yapısal modelin, istatistiksel olarak kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu görülmüştür ($\chi^2= 1011,803$, $df= 551$, $\chi^2 /df = 1,836$, $RMSEA = 0.057$, $SRMR = 0.059$, $CFI = 0.90$, $IFI= .90$). Bilişsel esnekliğin alt boyutlarından alternatifler değişkeninin sınıf yönetim becerisini (SYB) pozitif yönde yordarken kontrol değişkeninin SYB ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bilişsel esnekliğin sınıf yönetimi becerisindeki varyansın %22’sini açıklamaya yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlar: Fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ait tanımlayıcı istatistik değerleri incelenmiş ve fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek için alternatifler ve kontrol alt boyutları ve genel ortalama hesaplaması yapılmış ve fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esnekliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bilişsel esnekliğin alternatifler boyutu ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki belirlenirken kontrol boyutu ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Hesaplanan regresyon değeri ile alternatifler bilişsel esnek düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerin daha yüksek sınıf yönetimi becerileri sergileme eğiliminde olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, bilişsel esneklik, fen bilimleri öğretmenleri, yapısal eşitlik modellemesi.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE DETERMINATION OF SCIENCE TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS AND COGNITIVE FLEXIBILITY AND THE EXAMINATION OF THE RELATION WITH EACH OTHER

Emre AK

February 2022, 99 Pages

Purpose: In this research, it is aimed to examine the cognitive flexibility and classroom management skills of science teachers and the relationship between cognitive flexibility and classroom management skills.

Method: The research was carried out in relational screening model, one of the general screening methods, with 261 science teachers working in Erzurum in 2019-2020. The sample of the study was determined by the maximum sampling method. Classroom management skill scale and cognitive flexibility inventory were used in the study. In the study, the hypothesis that there is a significant relationship between the alternatives and control variables, which are the sub-dimensions of cognitive flexibility, and the classroom management skill variable was tested with the structural equation model.

Findings: In this study, it was determined that the arithmetic averages of both the general and sub-dimensions of the classroom management skill scale and the arithmetic averages of the general and sub-dimensions of the cognitive flexibility scale were high. The proposed structural model of the relationship between alternatives and control variables and science teachers' classroom management skills was found to be compatible at an acceptable level ($\chi^2=1011.803$, $df=551$, $\chi^2/df=1.836$, $RMSEA=0.057$, $SRMR=0.059$)., $CFI=0.90$, $IFI=.90$). It was concluded that while the alternatives variable, which is one of the sub-dimensions of cognitive flexibility, positively predicted classroom management skills (SYB), the control variable did not have a statistically significant relationship with SYB. In addition, it was determined that cognitive flexibility helped explain 22% of the variance in classroom management skills.

Conclusions: The descriptive statistics of science teachers' classroom management skill levels were examined and it was found that science teachers' classroom management skills were high. In order to determine the cognitive flexibility levels of science teachers, alternatives and control sub-dimensions and general average calculation were made and it was seen that the cognitive flexibility of science teachers was at a high level. While a positive and significant relationship was determined between the alternatives dimension of cognitive flexibility and classroom management skills, no significant correlation was found with the control dimension. With the calculated regression value, it can be said that teachers with higher cognitive flexibility in alternatives tend to exhibit higher classroom management skills.

Keywords: Classroom management, cognitive flexibility, science teachers, structural equation modeling.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırma Problemi	5
Alt Problemler	5
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	5
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Varsayımlar	6
Terim ve Tanımlar.....	7
Sınıf Yönetimi	7
Bilişsel Esneklik.....	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	8
Sınıf Yönetimi	8
Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler	9
Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	10
Sınıf Yönetimi Modelleri	11
Disiplin.....	14
İstenmeyen Öğrenci Davranışları.....	15
Bilişsel Esneklik.....	24
Bilişsel Esnekliğe Sahip Kişilerin Özellikleri.....	24
İlgili Araştırmalar.....	27
Sınıf Yönetimi İle İlgili Araştırmalar.....	27

Bilişsel Esneklik İle İlgili Yapılan Araştırmalar	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	42
Yöntem	42
Araştırma Yöntemi	42
Evren ve Örneklem	42
Veri Toplama Araçları	44
Kişisel Bilgi Formu	44
Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği	45
Bilişsel Esneklik Envanteri	48
Süreç	52
Verilerin Analizi	52
Geçerlik ve Güvenirlik	53
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	54
Bulgular	54
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyine İlişkin Bulgular	54
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklik Düzeyine İlişkin Bulgular	57
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bilişsel Esnekliklerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular	60
BEŞİNCİ BÖLÜM	63
Tartışma ve Sonuç	63
Öneriler	65
KAYNAKÇA	67
EKLER	80
EK-1. Araştırma Uygulama İzni	80
EK-2. Kişisel Bilgi Formu	82
EK-3. SINIF YÖNETİMİ BECERİ ÖLÇEĞİ	83
EK-4. Bilişsel Esneklik Ölçeği	84
EK-5. Ölçek Kullanım İzinleri	85
ÖZ GEÇMİŞ	87

TABLÖLER DİZİNİ

Tablo 1. <i>Örnekleme Ait Demografik Bilgiler</i>	43
Tablo 2. <i>SYBÖ ve Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	45
Tablo 3. <i>SYBÖ'ne Ait DFA Uyum İndeksleri</i>	46
Tablo 4. <i>BEE ve Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	49
Tablo 5. <i>BEE'ne Ait DFA Uyum İndeksleri</i>	49
Tablo 6. <i>SYBÖ ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler</i>	54
Tablo 7. <i>Fen Bilimleri Öğretmenlerinin SYBÖ “Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen” Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri</i>	55
Tablo 8. <i>Fen Bilimleri Öğretmenlerinin SYBÖ “Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Düzenlenmesi ve Zaman Yönetimi” Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri</i>	56
Tablo 9. <i>Fen Bilimleri Öğretmenlerinin SYBÖ “Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlenmesi” Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri</i>	56
Tablo 10. <i>BEE'ne Ait Betimsel Bulgular</i>	57
Tablo 11. <i>Fen Bilimleri Öğretmenlerinin BBE “Aternatifler” Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri</i>	58
Tablo 12. <i>Fen Bilimleri Öğretmenlerinin BEE “Kontrol” Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri</i>	59
Tablo 13. <i>İncelenen Değişkenler Arasındaki İki Değişkenli Korelasyonlar</i>	60
Tablo 14. <i>Araştırma Modeli YEM Sonuçları</i>	61

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. SYBÖ'ne Ait Tek Boyutlu <i>DFA Yol Grafiği ve Faktör Yükleri</i>	47
Şekil 2. SYBÖ'ne Ait 3 Boyutlu <i>DFA Yol Grafiği ve Faktör Yükleri</i>	47
Şekil 3. <i>BEE'ne Ait DFA Yol Grafiği ve Faktör Yükleri</i>	51
Şekil 4. <i>Alternatifler, Kontrol ve Sınıf Yönetimi Becerisi Arasındaki Yapısal Model (SY: Sınıf Yönetimi Becerisi)</i>	61

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
SYBÖ	: Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği
BEE	: Bilişsel Esneklik Envarteri
YEM	: Yapısl Eşitlik Modeli
PPEFD	: Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen
ÖÖİDZY	:Öğretmen-öğretnçi İlişkilerinin Düzenlenmesi ve Zaman Yönetimi
SİEDD	: Sınıf içi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bilginin hızla değiştiği 21. yüzyılda bireyler, değişen dünyaya ayak uydurabilmek için artık daha fazla bilgi ve beceriye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bilgi ve becerileri kazandırarak hızla değişen toplumlarda bireyleri yaşama hazırlamanın en önemli yolu, eğitimidir (Darling-Hammond, 2009). İnsanı, doğumundan itibaren topluma faydalı birey haline getirmeyi amaçlayan eğitimin en önemli parçası, eğitimin planlı ve programlı yürütüldüğü okul ve sınıflardır (Gümüş, 2016). Öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştiği, öğretmen ve öğrencinin yüz yüze etkileşime girdiği ortam olan sınıfın en önemli öğelerinden biri ise öğretmenlerdir (Kaplan-Adıyeke, 2019). Bireylerin topluma ve yaşama uyum sağlamasını kolaylaştırmanın temel amaç olduğu okullarda görev yapan öğretmenler, eğitim sisteminin kendine özgü kuralları ile en küçük sosyal alt birimi olan sınıflarda (Moghtadaie & Hoveida, 2015) hızla gelişen çağın ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde başrol oynamaktadırlar (Ekici, 2018).

Öğretmenler, gelecek kuşaklara yol gösterebilen, değişen çağa ayak uydurabilen, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilen, donanımlı ve çok yönlü bireyler topluma kazandırmaktadırlar. Bu aktarım sürecinin verimliliği öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlilikleri ile doğrudan ilişkilidir. Farklı yetkinliklere ve koşullara sahip olsalar dahi öğretmenlerden nihai eğitim-öğretim hedeflerine ulaşmaları beklenmektedir. Bu beklentiye karşılama sürecinde etkili sınıf yönetimi büyük önem arz etmektedir (Yılmaz, 2007).

Etkili bir sınıf yönetimi için öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgileri, yetenekleri, motivasyonları, hazırbulunuşlukları, yaşadığı ortam, çevresi ve sınıfın fiziksel özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu değişkenlerin olumsuz etkilenmesi sınıf ortamında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına neden olabilmektedir. İstenmeyen davranışlar, sınıf iklimini olumsuz etkileyerek eğitim ve öğretimin verimini ve kalitesini düşürmekte ve etkili bir sınıf yönetiminin gerçekleşmesini engellemektedir (Kaplan-Adıyeke, 2019). Ancak etkin bir sınıf yönetimi ile öğrencilerin öğrenme adına istekli olacakları ve böylelikle akademik başarılarının artacağı bir ortam oluşturulabilir (Martin vd., 2003). Ders için kullanılacak materyallerin yeterli, öğrencilerin öğrenmeye istekli ve fiziksel şartların uygun olduğu durumlarda bile etkili bir sınıf yönetimine ihtiyaç vardır. Aksi halde bu kadar uygun şartlarda dahi verimli bir

eğitim gerçekleşmeyebilir (Kendirici, 2019). Sınıf yönetim becerisi iyi olmayan öğretmenler sınıfta olumsuz bir öğrenme ortamı oluşumuna neden olabilecekleri için eğitim-öğretim faaliyetlerini başarılı bir şekilde yürütememektedirler (Norris, 2003).

Etkili bir sınıf yönetimi sürecinde öğretmenler, öğrenme sürecini planlayan, süreçte oluşan problemlere çözüm üreten, çözümleri doğru zamanda etkili şekilde uygulayabilen yani sınıf yönetim becerileri yüksek kişiler olmak durumundadırlar. Öğretmenler, bu süreci planlarken istenmeyen öğrenci davranışları nedeniyle çeşitli problemlerle karşı karşıya kaldıkları zaman sınıf yönetimi becerilerini kullanarak bu problemlere uygun çözümler üretebilmelidirler (Akkuş, 2018).

Öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışları karşısında çözümler üretirken zamanı verimli kullanarak vakit kaybetmemeli, öğrencinin dersten kopmamasını sağlamalı ve dersin akışının bozulmasını engellemelidirler. Sınıf yönetiminin etkili bir şekilde yürütülebilmesinde öğretmenlerin öğrenme sürecindeki her türlü problemi hızla farkedebilmeleri, alternatif çözüm yolları arasından en etkilisini seçebilmeleri ve uygulamaya koyabilmeleri büyük önem arz etmektedir (Erdoğan, 2019). Bu bağlamda öğretmenlerin dersi planlamadan uygun bir sınıf ortamı tasarlamaya, sınıf içerisinde karşılaşılan sorunlara çözüm üretmeye kadar etkili bir sınıf yönetimi sağlayabilmeleri için beyinlerini esnek bir şekilde kullanmaları gerekmektedir (Esen-Aygün & Şahin-Taşkın, 2019).

Beynin esnek kullanılabilmesi anlamına da gelen bilişsel esneklik, değişen çevre koşullarına karşı bilişleri değiştirebilme kabiliyetidir. Bu yetiye sahip bireyler beyinlerini esnek kullanarak karşılaştığı problemlerde hızlı ve alternatif çözüm yolları üretebilmektedirler (Gülüm & Dağ, 2012).

Martin ve Anderson'a (1998) göre bilişsel esnekliğe sahip olan bireyler, öz-yeterlik algısına sahip, karşılaştıkları yeni durumlara uyum sağlamada istekli ve çözüm için gerekli alternatif yolların farkındadırlar. Bilişsel olarak esnek bireyler, iç denetimi yönetme, alternatif çözüm yollarının farkında olma, yenilikçi bir yaklaşım sergileme ve olaylar karşısında çözümleyici olma özelliklerine sahiptirler. Bu bireylerin aynı zamanda iletişim ve sosyal becerileri diğer bireylere göre daha yüksektir (Esen-Aygün & Şahin-Taşkın, 2019). Ayrıca bilişsel olarak esnek olan bireyler, bilgilerin hızla değiştiği çağdaş dünyaya daha hızlı adapte olabilmekte ve değişimlerle daha kolay başa çıkabilmektedirler. Yeni durumlara çabuk adapte olabilen bu bireyler verilen karmaşık görevleri yerine getirmede, karşılaştıkları problemlerde yenilikçi çözüm üretmede ve zorlu talepleri yerine getirmede daha başarılıdırlar. (Akyüz, 2020). Ayrıca bu bireyler zor durumlarla baş edebilir algısında olan, yaşam süresince

karşılaşılan durum, olay ve davranışların fazla sayıda alternatifi olabileceğini algılama becerisine sahip ve beklenmedik ve zor durumlarda tek bir çözüme odaklanmadan alternatif çözümler üretebilen kişilerdir (Dennis & Vander Wal, 2010). Bilişsel esnekliğe sahip bireyler, herhangi bir problemle karşı karşıya kaldıklarında düşüncelerini harekete geçirirken çözüm için var olan alternatif seçeneklerin farkındadırlar. Çözüme ulaşabilecek seçeneklerin farkında olan bireylerin amacı, çözüm için en doğru yolu aramak değil birden fazla alternatif çözüm yolu üretmektir (Diril, 2011). Özetle;

bilişsel esnekliğe sahip bireyler ;

- ✓ Zor durumlarla baş edebilme
- ✓ Beklenilmeyen problem anında uygun çözüm bulabilme
- ✓ Değişime açık olma
- ✓ Kalıp düşüncelerde bulunmama
- ✓ Çözümleyici olma
- ✓ Hedefe odaklanma
- ✓ Yargılayıcı değil olumlu yaklaşma

gibi özelliklere sahiptirler (Asıcı & İkiz, 2015).

Bilişsel esnekliği zayıf olan bireyler ise değişime kapalı, rutin ve monoton işlerden haz duyan, dikkat yoğunluğu düşük ve karar verme aşamasında zaman kaybedebilen bireylerdir (Martin & Anderson, 1998). Bu bireyler karşılaştıkları problemlerde, problem ile ilgisinin olmadığını düşündüğü nesneleri, olguları ve düşünceleri beyinlerinde filtreleyerek kendilerini tek boyutlu düşünmeye iterler. Özellikle okulları fabrika, öğrencileri ise fabrikadan çıkan ürün olarak değerlendiren eğitim süreçlerinde bu durumlar olası görülmektedir. Bu olası durumların önüne geçip öğrencilerin çok yönlü düşünebilmelerini sağlamak için uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu imkanları sağlamakla yetkili ve onlara gerekli rehberliği yapacak en önemli eğitim uzmanı ise öğretmenlerdir (Başpınar, 2019).

Öğretmenler doğrudan insanla ilişki kurmakta, farklı olay, durum ve mizaçlarla karşılaşmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin değişik durumlara uyum sağlayabilmeleri, sorunlar karşısında farklı çözümler üretebilmeleri açısından bilişsel esnekliklerinin yüksek olması önemlidir. Bilişsel olarak esnek olan öğretmenlerin, eğitim paydaşları arasındaki iletişimi güçlendirmesi, karşılaştığı problemlerin çözümünde yapıcı olması, öğrencilerle olumlu etkileşim içinde olması ve öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimi ve uyumu etkin kılması eğitim ve öğretimin niteliğini arttıracaktır. Bilişlerini esnek olarak kullanabilen

öğretmenlerin, kişiler arası ilişkilerde kendini güvende hissederek anlaşmazlıklara karşı toleranslı ve sözel iletişimde daha ılımlı olmaları beklenmektedir (Diril, 2011). Bu bağlamda bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermede, öğrencilerin akademik başarılarının, sosyal gelişimlerinin ve iletişim becerilerinin artmasında öğretmenlerin bilişsel esnekliğe sahip olması önemli bir rol oynamaktadır (Esen-Aygün & Şahin-Taşkın, 2019). Ayrıca bilişsel esneklik, öğretmenlere, karşılaşılması muhtemel problemler için farklı bakış açıları geliştirme, ön yargılarla hareket etmeme ve olası çözüm yolları geliştirme açısından yardımcı olmaktadır. (Beverdors vd., 1999).

Spiro vd. (1988), öğretmenlerin, öğrencilerin kendi bakış açılarını ortaya koymalarına ve bu bakış açılarını değerlendirerek farklı bakış açıları geliştirmelerine olanak sağlaması ve bunu yapabilmek için de öğrenme ortamını öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliklerde tasarlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bilişsel esnekliği yüksek olan öğretmenlerin bu beklentileri daha kolay karşılayabileceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması hayatla iç içe olan fen bilimleri dersi için daha fazla önem arz etmektedir. Suyun belirli sıcaklıkta kaynaması, hareket eden topun sürtünme kuvvetinin etkisiyle durması gibi gündelik hayatta sıkça karşılaştığımız olaylar fen bilimleri dersi içinde yer almaktadır. Somut öğrenmenin etkili olduğu bir ders olan fen bilimlerinde materyal kullanımının önemi oldukça yüksektir. Öğrenme ortamının bu materyallerin aktif kullanımına uygun olarak düzenlenmesi kazanımların daha kolay kavranmasını sağlayabilir. (Soylu, 2019).

Yaşam ile iç içe olan fen bilimleri dersinde değişen durumlar söz konusu olduğundan öğretmenlerin bunlarla başa çıkılabilmesi gerekmektedir. Öğretmenler etkinlik veya deney sırasında istenmeyen durumlarla karşılaşabilmektedirler. Örneğin deney sırasında zararlı bir kimyasal maddenin dökülmesi veya temasında öğretmenin panik yapmadan hızlı bir şekilde sorun ile başa çıkabilmesi gerekmektedir. Bu gibi durumlarda öğretmenler bilişsel esnekliklerini kullanarak hızlı bir şekilde çözüm yolları geliştirmelidirler. (Soylu, 2019). Bu da bize özellikle fen bilimleri öğretmenlerinin etkili bir sınıf yönetimi için bilişsel esnekliğe sahip olmaları gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri ve sınıf yönetim becerilerini belirlemek, ayrıca bilişsel esneklikleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır.

Araştırma Problemi

Fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır ?

Alt Problemler

1. Fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?
2. Fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri ne düzeydedir?
3. Fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeyleri, sınıf yönetimi becerilerini yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Öğrenimin önceden planlanmış olan hedeflere uygun bir şekilde gerçekleştirilmesinde en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin sınıfı yönetme becerileri, sağlıklı öğrenme ortamı ve öğrencilerin derse adapte olmaları açısından oldukça önem arz etmektedir. Sınıf içerisinde öğrenci özelliklerinin birbirinden farklı olması nedeniyle istenmeyen öğrenci davranışları ile karşı karşıya kalan öğretmenlerin, bu davranışlara karşı kısa sürede doğru çözümler üretmeleri gerekmektedir (Özcan, 2018).

Çağdaş yaklaşımların uygulandığı sınıf ortamlarında öğrencinin özerkliğini ve girişimciliklerini destekleyen, motivasyonlarını artıran özgür ve esnek bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Esnek olmayan bir sınıf ortamında istenilmeyen öğrenci davranışlarında artış görülebilmektedir (Gümüş, 2016). Karşılaşılan problemlere ve yeni durumlara karşı bilişleri esnek kullanma, bilişsel esneklik kavramı ile açıklanmaktadır. Bilişsel esnekliği yüksek bireyler, karşılaştığı yeni durumlara, tek bir yola veya yönteme bağlı kalmaksızın alternatif yolların farkına vararak kolayca adapte olabilmektedirler. Bilişlerini esnek kullanabilen bu bireyler aynı zamanda karşılaştıkları problemleri çözebilmek için çok sayıda ve hızlı çözüm üretmektedirler (Dağgeçen-Başsu, 2016). Öğretmen açısından bakıldığında ise bilişsel esnekliği yüksek olan öğretmenler sınıf ortamında iletişimin sağlanması, karşılaşılan sorunlarda yapıcı rol üstlenerek çözüme ulaşılması, öğrenme ortamında uyumlu ve düzenli çalışılmasının sağlanması gibi görevler üstlenerek sınıf yönetimini etkin bir şekilde gerçekleştirebilmektedir (Fitzgerald, 1997). Dolayısıyla bilişsel esneklik ile sınıf içinde değişen koşullara uyum sağlama ve sınıf ortamında karşılaşılan problemlere karşı çok yönlü düşünüp hızlı ve doğru çözümler üreterek esnek bir sınıf yönetimi gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ve bilişsel

esnekliklerinin ne düzeyde olduğu ve aralarında bir ilişkinin olup olmadığı, ilişki varsa bu ilişkinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesinin önemli olduğu görölmektedir.

Alan yazında bilişsel esneklik ile ilgili çalışmalar incelendiğinde araştırmalarının çoğunlukla üniversite öğrencilerine yönelik olduğu ve eleştirel düşünme, iletişim (Martin vd., 1998), sosyal yeterlilik (Ciairano vd., 2006), stresle başa çıkma (Çuhadaroglu, 2011), öfke (Diril, 2011), algılanan stres (Altunkol, 2011), uyum, kaygı (Öz, 2012), öz-yeterlik (Çelikkaleli, 2014) ve depresyon (Güler, 2015; Soltani vd., 2013) gibi değişkenlerle birlikte incelendiği görölmektedir. Benzer şekilde problem çözme becerisine yönelik yapılan çalışmalarla ise umutsuzluk (Ağır, 2007), öz-yeterlik (Alcı, 2007), stresle başa çıkma (Tekeli, 2010), sosyal yetkinlik (Güneş, 2011) ve depresyon (Ay, 2015) gibi ilişkili değişkenler incelenmiştir.

Sınıf yönetimi ile ilgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin kişisel özellikleri (Komitoğlu, 2009), istenmeyen öğrenci davranışları (Sirkeci, 2010; Dada & Okunade, 2014), eleştirel düşünme becerileri (Güner, 2010), mizah (Akkaya, 2011), duygusal zeka (Valente & Lourenço 2020), branş (Süral, 2013), iletişim becerileri (Özdemir-Gültekin, 2015), öğretmen profilleri (Yaşar, 2016), motivasyon (Kendirici, 2019), pedagojik ve epistemolojik inançlar (Saritaç, 2019) ve öz-yeterlik algıları (Lazarides vd., 2020) gibi pek çok değişkenin sınıf yönetim becerileri ile ilişkisini gösteren çalışma olduğu görölmüştür. Yukarıdaki bilgiler ışığında alan yazın çalışmalarında sınıf yönetimi ve bilişsel esneklik kavramları ile ilgili ayrı ayrı pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Ancak bilişsel esnekliğin doğrudan sınıf yönetimi becerisi ile ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bilişsel esnekliğin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisinin incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı, sonraki çalışmalar için fikir vereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada, pandemi döneminde olunmasından dolayı veriler dijital platformlar aracılığıyla toplanmıştır. Bu araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinde görev yapmakta olan fen bilimleri öğretmenleri ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Fen bilimleri öğretmenlerinin dijital platformlar aracılığıyla ulaştıkları ölçekleri, iç ve dış etkenlerden çok fazla etkilenmeyerek tesadüfi hatayı en aza indirecek şekilde, samimiyetle ve dürüstçe yanıtladıkları varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetiminin en genel tanımı, belirli kurallar ve koşullar çerçevesinde öğrenme ortamının yönetilmesidir (Tertemiz, 2006). Sınıf yönetiminin bir başka tanımı ise, eğitim ve öğretim programlarında yer alan hedeflere ulaşabilmek için, eğitim ve öğretimin temel bileşenleri olan öğrenci, materyal ve fiziksel etkenleri bu hedeflere yönlendirme sürecidir. Hedeflere ulaşmak için kullanılan ilke, kavram, kural, model ve tekniklerin planlı, sistemli ve koordinasyon içinde uygulanması da sınıf yönetiminin kapsamı içerisinde yer almaktadır (Düzgün, 2016).

Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik, bireyin karşılaştığı bir problemde alternatif çözüm yollarının farkında olması, yeni durumlara uyum sağlamada istekli olması ve esnek düşünebilme yeterliliğidir (Martin & Rubin, 1995). Dennis ve Vander Wal' a (2010) göre ise bilişsel esneklik, bireyin kendi bilişsel sınırlarını değişen şartlara göre yenileyebilme ve meydana gelen yeni durumlara uyum sağlayabilme yeteneğidir.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetiminin en genel tanımı, belirli kurallar ve koşullar çerçevesinde öğrenme ortamının yönetilmesidir (Tertemiz, 2006). Sınıf yönetiminin bir başka tanımı ise, eğitim ve öğretim programlarında yer alan hedeflere ulaşabilmek için, eğitim ve öğretimin temel bileşenleri olan öğrenci, materyal ve fiziksel etkenleri bu hedeflere yönlendirme sürecidir. Hedeflere ulaşmak için kullanılan ilke, kavram, kural, model ve tekniklerin planlı, sistemli ve koordinasyon içinde uygulanması da sınıf yönetiminin kapsamı içerisinde yer almaktadır (Düzgün, 2016).

Sınıf yönetimi kapsamında yer alan diğer ögeler ise öğretimdeki zamanın etkili kullanılması, öğrencilerin çalışmalarına uygun ortamların hazırlanması, öğrencinin ve sürecin doğru yönetilmesidir. Sınıf yönetimi, orkestra şefinin farklı müzik aletlerinden doğru sesleri uyumlu bir şekilde çıkarmasına benzer. Sınıf yönetiminde de öğretmenler, bireysel farklılıkları olan öğrencilerden ortak amaçlara ulaşılmasını sağlamayı amaçlarlar (İlgar, 2007). Sınıfı başarılı bir şekilde yönetmek isteyen bir öğretmen, sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturmalı, fiziksel düzenlemeleri öğrenciye ve etkinliklere uygun yapmalı, zamanı iyi kullanmalı ve öğrencinin gelişim özelliklerini dikkate almalıdır (Kaplan-Adıyeke, 2019).

Sınıf yönetiminin temel amacı öğrencilerin, demokratik, hoşgörülü ve öğrenmeye uygun bir şekilde düzenlenmiş bir ortamda sosyal ve akademik yönden başarılı olmalarını sağlamaktır. Öğretmenler tarafından kullanılan geleneksel yöntemlerin günümüzde yerini çağdaş yöntemlere bırakmasıyla birlikte eğitim ve öğretim etkinliklerinin merkezini öğrenci almış ve öğretmen rehber bir konuma geçmiştir (Aydın, 2015). Temel görevi bireysel farklılıklara sahip öğrencilere, öğrenmede ilişkilerin ya da farkların farkına varma, durumu kavrama, anlatılanı anlama, içgörü kazanma ve problem çözme gibi becerileri kazandırmak olan öğretmenler, sınıfı iyi yöneterek bu kapsamda ilk adımı atmaktadırlar (Çınar, 2014). Öğrenciyi başarıya götürebilecek bir sınıf yönetiminde, öğretmenlerin alan bilgisinin ve liderlik özelliklerinin gelişmiş ve sınıf yönetimi becerisinin yüksek olması gerekmektedir (Düzgün, 2016).

Liderlik özellikleri yüksek olmayan öğretmenler sınıf yönetimi becerilerinde zayıf kalmaktadırlar. İstenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşan öğretmenler doğru sınıf yönetimi becerisi geliştirmelidirler. Tertemiz (2006), öğretmenlerle ilgili yaptığı bir çalışmada geçmiş yıllarda öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına odaklanarak bu davranışların kontrolünün disiplin yöntemiyle sağlanması gerektiğini düşündüklerini, günümüzde ise öğretmenlerin öğrenmeyi destekleyici demokratik bir sınıf yönetimi uygulamaları gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Yani geçmiş yıllarda sınıf yönetimi daha çok öğretmenlerin sınıfı otoriter bir tavırla ve disiplinin hakim olduğu bir anlayışla yönetmesi anlamında kullanılırken günümüzde ise öğrenmeyi sağlayıcı, demokratik ve öğrencinin aktif olduğu bir ortam yaratmak anlamında kullanılmaktadır (Saritaç, 2019; Topdemir, 2013).

Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Aydın'a (1998) göre sınıf yönetiminin temel öğeleri fiziksel ortam, öğrenci ve öğretmendir.

Öğrenci

Öğrencinin sınıfta yapacağı tüm davranışlar sınıf yönetiminin verimliliğini etkilemektedir. Aynı zamanda öğrencilerin yaşı, gelişim özellikleri, cinsiyeti, kişilik ve kültürel özellikleri, başarısı ve psikolojik durumu sınıf yönetimini etkileyen öğrenci özelliklerindendir (Kaplan-Adıyeke, 2019).

Bireysel farklılıklara sahip olan öğrencilerin olaylara bakış açısı, kendini ifade etme biçimleri ve davranışları da farklılık göstermektedir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerinin gelişim özelliklerini takip ederek öğrencilerini iyi tanımalı (Kaplan-Adıyeke, 2019), farklılıklar sonucu ortaya çıkabilecek problemlerde hızlı ve esnek düşünüp alternatif çözümler üreterek sağlıklı kararlar verebilmelidirler (Alparslan-Kardeş, 2016).

Fiziksel Ortam

Sınıflar öğrencilerin geleceklerini tayin edeceği ve zamanının büyük bölümünü geçirdiği deneysel laboratuvarlardır (Walters & Frei, 2007). Sınıfların büyüklüğü, öğrenci sayısı, sınıf düzeni, ortamın sıcaklığı ve ışığı gibi birçok özellik sınıfın fiziksel ortamını oluşturmaktadırlar. Sınıfların öğrenci mevcuduna göre çok büyük veya çok küçük, öğrenci sayısının olması gerekenden fazla ve ortamın aydınlanmasının ve ısınmasının yeterli olmaması durumunda sınıf yönetiminde problemler ortaya çıkmaktadır (Kaplan-Adıyeke, 2019). Sınıfın fiziksel ortamının yarattığı problemlerin önüne geçmek için öğrencilerin

bireysel farklılıkları dikkate alınarak sınıf ortamı öğrenme faaliyetlerine göre düzenlenmelidir (Çelik, 2019).

Öğretmen

Sınıf içi etkinliklerin amacına uygun ve başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için diğer faktörler arasında köprü olan en önemli öge şüphesiz öğretmendir (Radmard, 2021). Öğretmenin kişiliği ve bireysel yetkinlikleri, öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri ve inanç sistemleri, sınıfta kullandığı öğrenme-öğretme yaklaşımları ve öğrencilerden ne beklediği sınıf içi etkileşimleri olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Erdoğan, 2008). Öğretmen merkezli anlayıştaki sınıfta tek başına otorite olan, bilgiyi doğrudan öğrencilere aktaran, öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik en büyük tehdidi disiplin yetersizliği olarak gören ve bu nedenle enerjisini öğrenci davranışlarını düzenlemek için harcayan ve sınıf ortamını bireysel farklılıklardan bağımsız olarak düzenleyen öğretmen anlayışı zamanla değişmiş yerini öğrencileri ile birlikte araştıran, düşünen, sorgulayan, bilgiyi öğrencilerin keşfetmelerine rehberlik eden ve sınıf ortamını öğrenciye ve etkinliklere göre düzenleyen bir anlayış almıştır (Turan, 2019). Öğretmen sınıf içerisinde öğrenme-öğretme süreçlerini destekleyen durumları oluşturma ve devam ettirme gibi olumlu durumların yanında öğrenme-öğretme süreçlerini engelleyen durumların en aza indirgenmesi için de çabalayan, düzenleyici ve denetleyici kişidir (Romi vd., 2009).

Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

1) Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel yaklaşım, öğretmenin sınıfta mutlak hakimiyet kurduğu öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğretmen, aktif ve bilgiyi aktaran konumda iken öğrenci ise bilgiyi doğrudan edinen pasif bir konumdadır (Kaplan-Adıyeke, 2019). Sınıf kuralları belirlenirken ve etkinlikler planlanırken öğrenci ilgi ve istekleri göz önünde bulundurulmaz. Öğretmenin aldığı kararlar sorgulanmaz ve kararlara sıkı bir şekilde uyulması beklenir. Kalabalık sınıflarda tercih edilen geleneksel yaklaşımda, etkinliklere daha az yer verilirken teorik bilginin düz anlatım yoluyla aktarılması önemsenmektedir (Bayer, 2019).

Geleneksel yaklaşımın uygulandığı sınıflarda öğrencilerin ilgi ve istekleri göz önünde bulundurulmadığından öğrencilerin derse olan ilgisi azalabilir ve istenmeyen davranışlar ortaya çıkabilir. İstenmeyen davranışlar ortaya çıktığında ceza yöntemine başvurularak öğrencilere katı disiplin kuralları uygulanır. Bu yaklaşımın en önemli dezavantajları ise öğrencinin istediği için değil ceza almamak için öğretim etkinliklerini yerine getirmesi ve özgür bir öğrenme ortamı yerine katı disiplin kurallarına sahip bir öğrenme ortamında

öğretimin gerçekleştirilmesidir. Geleneksel yaklaşımın kullanıldığı öğrenme ortamında bir çok öğrenme bileşenleri göz ardı edildiği için günümüzde çok fazla tercih edilmemektedir. (Turan, 2019).

2) Çağdaş Yaklaşım

Çağdaş yaklaşım, geleneksel yaklaşımın aksine öğrencinin merkezde olduğu ve öğretmenin ise rehber konumda olduğu bir yaklaşımdır. Bireyin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun öğrenme ortamlarının oluşturulduğu bir yaklaşım olan çağdaş yaklaşımda, öğrenciler bilgiyi sorgulayarak özümserler (İlgar, 2007).

Çağdaş yaklaşımda amaç, öğrencilerin verilen bilgiyi direk almak yerine sorgulayan, hata yapmaktan çekinmeyen, farklı görüşlere saygılı olan ve kendi başına kararlar alıp uygulayabilen bireyler yetiştirmektir. Çağdaş yaklaşım ortamında öğrenim gören bireylerde eleştirel düşünme, sorgulama ve problem çözme becerilerileri gelişim göstermektedir (Bayer, 2019).

Sınıfta çağdaş öğretim yaklaşımı sergileyen bir öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilincinde olmalı, öğrencilerle iyi iletişim kurmalı, disiplin ile ilgili öğrencilerle beraber kurallar geliştirmeli ve bu kuralları şartlara göre esnek bir biçimde uygulamalıdır (Topdemir, 2013).

Çağdaş yaklaşımda öğretmenler, demokratik bir sınıf yönetimi sergilediğinde disiplin problemleri en aza iner ve olumlu bir öğrenme ortamı gerçekleşir. İstenmeyen problemlerle karşılaşıldığında ise öğretmenin öğrenciye sergilediği ılımlı tavır, saygı-sevgi çerçevesinde bir yaklaşım ve olumlu diyalog ile bu problemleri en aza indirmektedir (İlgar, 2007). Sınıf içerisinde etkili bir iletişim gerçekleştiremeyen bir öğretmen, pozitif bir öğrenme ortamı oluşturamayacağı gibi yapacağı diğer uygulamalarda da yetersiz kalacaktır (Covington & Müeller, 2001).

Sınıf Yönetimi Modelleri

Tepkisel Model.

Öğrenme ortamında istenilen veya istenilmeyen öğrenci davranışına karşı öğretmen ödül ve ceza yöntemini kullanarak tepkiler vermektedir (Ekici, 2018). Tepkisel modelde amaç, istenilmeyen davranışın istenilen davranışa dönüştürülmesi ve istenilen davranışın ise sürdürülmesidir (Kaplan-Adıyeke, 2019).

Tepkisel modelde, istenilen davranışı elde etmek için istenmeyen davranışa karşı verilen tepki bazen karşıt tepki oluşturabileceği için sıklıkla tercih edilmemektedir. Tepkisel

modelde öğretmenler, istenmeyen davranışın sebeplerine odaklanmak yerine bireye odaklandıkları için sorunları kendileri çözmeye çalışmaktadırlar. İstenmeyen öğrenci davranışı ile karşılaşıldığında öğretmenin bu sorunu kendisi çözmesi yerine, öğrenciye rehberlik ederek öğrencinin problemle nasıl baş edebileceğini öğretmesi gerekmektedir. Öğretmenin öğrenciye ceza vermek yerine, yaptığı davranışın doğru olup olmadığını sorgulatarak öğrencide öz değerlendirme yapma bilinci geliştirmesi önem arz etmektedir (Ekici, 2018).

Tepkisel model, geleneksel yöntemlerin uygulandığı sınıflarda daha çok tercih edilmektedir. Tepkisel modele sıklıkla başvuran öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin zayıf olduğu görülmektedir. Sınıf yönetim becerileri yüksek olan öğretmenler bu modeli tek başına kullanmak yerine diğer modellerle beraber kullanarak eğitim-öğretimi daha verimli hale getirmektedirler (Kendirci, 2019).

Önlemsel Model.

Meydana gelme ihtimali yüksek olan istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı önlemlerin alındığı yöntemdir. Önlemsel modelde amaç soruna çözüm değil sorunun ortaya çıkmasını engelleyerek tepkisel modele olan gereksinimi azaltmaktır (Gümüş, 2016).

Önlemsel modelde istenmeyen davranışlarla karşılaşmamak için planlama, tedbir alma ve ortaya çıkabilecek sorunları tahmin etme oldukça önemlidir (Gümüş, 2016). Bu modelde, ortaya çıkabilecek sorunları öngörmek önemli bir yer tuttuğu için öğretmenlerin birikim ve tecrübeleri önem arz etmektedir (Çelik, 2019).

Önlemsel modelde öğretmenler, birikim ve tecrübelerini kullanarak sınıf ortamını öğrenci özelliklerine göre düzenlemelidirler. Öğretmenler, öğrencilerin sosyo ekonomik durumlarını, aile yapılarını, fiziksel ve psikolojik durumlarını, birbirleriyle ve öğretmenlerle iletişimlerini ve ilgi ve yeteneklerini tespit ederek öğretim etkinliklerini planlamalı ve uygun bir sınıf ortamı oluşturarak istenmeyen davranışların oluşmasını engellemelidirler (Turan, 2019).

Gelişimsel Model.

Öğrencinin fiziksel, ahlaki, psikolojik, duygusal vb. yönden gelişimini dikkate alarak öğrenme ortamının gelişim özelliklerine uygun düzenlenmesidir (Demirtaş, 2009). Öğrencilerin her öğrenim kademelerindeki (İlkokul, ortaokul, lise) gelişim özellikleri farklı olduğu için öğretmenler yapacakları planlarını buna uygun ve düzenleyecekleri sınıf ortamını bu gelişim özelliklerini dikkate alarak oluşturmalarıdır (Kaplan-Adıyeke, 2019). Bu modelde

öğretmenler karşılaştıkları olaylarda öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak ilgi, heyecan, beklenti, duygu ve düşüncelerine göre tepkiler vermelidirler (Erdoğan, 2019)

Gelişimsel modelde istenilmeyen öğrenci davranışını en aza indirmek için önceden plan yapmak önemli bir yer tutmaktadır. Ders planı oluşturulurken ve öğretim etkinlikleri planlanırken öğrencilerin hazırbulunuşlukları dikkate alınmalı, sınıf kuralları oluşturulurken ve öğrencilerin sorumlulukları belirlenirken gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak gelişim seviyelerine uygun görevler verilmelidir (Turan, 2019).

Bütünsel Model.

Bütünsel model tepkisel, önlemsel ve gelişimsel modelin uygun yerde ve uygun zamanda birbiriyle ilişkili bir şekilde kullanılmasıdır (Başar, 2004). Bütünsel model gerektiğinde gerekli modeli uygulamaktır (Çelik, 2019). Bu modelde karşılaşılan veya karşılaşımla ihtimali olan durumlara karşı uygun sınıf yönetimi modeli kullanılarak esnek bir yönetim sağlanır. (Demirtaş, 2009).

Bütünsel modelde motivasyon, iş birliği ve olumlu iletişim önem arz etmektedir (Kaplan-Adıyke, 2019). Öğretmenler karşılaştığı problemlerde uygun sınıf yönetimi modelini kullanıp iletişim becerilerini devreye sokarak dayatıcı olmadan gerçekçi çözüm yolları üretmelidirler (Erdoğan, 2019).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemlerde geçici çözümler mi ürettiği, yoksa uzun vadede kalıcı çözümler mi ürettiği önem arz etmektedir. Öğretmenler karşılaştıkları bu sorunlarda anlık duygusal tepkiler verdiklerinde daha olumsuz durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenler problem anında çözüm üretmek için duygusal tepkiler yerine mantıklı, hızlı ve alternatif çözüm yolları geliştirerek kalıcı çözümler sağlamalı ve etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirmelidirler (Sevim, 2015).

Etkili bir sınıf yönetimi için öneriler;

- Öğrencilerin bireysel farklılıklara sahip olduğu kabul edilmeli ve öğretim ortamı düzenlenirken bu farklılıklar dikkate alınmalı
- Öğrencilerin kişisel, duygusal ve akademik özellikleri bilinmeli
- Öğrencilerle iyi bir iletişim kurulmalı
- Öğrencilere karşı içten davranılmalı
- Adil, demokratik ve eşitlik anlayışına sahip bir yönetim ve disiplin anlayışı benimsenmeli

- Esnek bir disiplin anlayışı benimsenmeli
 - Sınıf ortamında öğrenci mutlu ve rahat olmalı
 - Sınıf ortamı eğitim-öğretime uygun ve öğrenci ilgisini çekecek halde olmalı
 - İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı uygun yöntemler kullanılmalı
 - Öğrencilerden beklentiler olumlu yönde olmalı
 - Sınıf ortamı öğrencilerin ilgi ve ihtiyacına göre düzenlenmeli
 - Sınıf içi (Öğretmen, öğrenci, program ve sınıfın fiziki durumu) ve sınıf dışı (Aile, okul, yakın çevre ve uzak çevre) faktörler dikkate alınmalı
 - Öğretmenler, öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda rehberlik yapmalı
 - Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri dikkate alınmalı
- şeklinde sıralanmaktadır (Ada & Baysal, 2018 ; Aydın, 2015; Başar, 2004).

Disiplin

Disiplin, eskiden ceza vermek, uygun görülmeyen davranışları zorla değiştirmek anlamında kullanılırken günümüzde ise bireyin kendini yetiştirmesine ve başarı göstermesine yardımcı olmak manasında kullanılmaktadır (Kaplan-Adıyeke, 2019). Logan'a (2003) göre ise disiplin, istenmeyen davranışın istenen davranışa dönüşmesi olarak tanımlanmaktadır.

Disiplinde amaç dersin akışını bozacak ders içi ve ders dışı davranışları azaltarak öğrenime ayrılan süreyi arttırmaktır. Öğretmenler bu amaç doğrultusunda öğrencilerin, içinde yaşadığı toplumun değerlerine göre doğru ve yanlış değerlerin öğrenmesine yardımcı olarak kendi davranışlarını kontrol etme becerisi kazandırmalıdır (Kaplan-Adıyeke, 2019).

Disiplin sürecini oluşturmak için, öğretmenlerin eğitim-öğretim yılının başında yapacağı uygulamaları, etkinlikleri ve eğitimsel hedefleri planlamaları gerekmektedir. Bu nedenle sınıf kuralları önceden öğrencilerle beraber esnek bir şekilde oluşturulmalı ve disiplin süreci ile ilgili ulaşılmaması gereken hedeflerde izlenecek yöntemler de planlanmalıdır (Erdoğan, 2019).

Öğretmenler eğitim-öğretim hedefleri ve planlarına ulaşmak için disiplini doğru bir şekilde sağlamalıdır. Öğretmenler disiplini sağlarken öğrencinin ceza almaktan korkmadığı ve öğrencinin motivasyonunun yüksek tutulduğu bir sınıf ortamı oluşturmalıdır (İlgar, 2007). Ayrıca öğretmenler, tehdit etmek, takma ad kullanmak, azarlamak ve kişiliği kötüleyici davranışlar sergilemek yerine tutarlı, saygılı, kuralları uygulamada net ve olumlu bir iletişim

içinde olmalıdırlar. Bu amaçlar doğrultusunda oluşturulan sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışları azalmakta ve sınıf yönetimi kolaylaşmaktadır (İlgar, 2007).

İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Sınıf yönetiminin başarısını azaltan en önemli faktörlerden olan istenmeyen öğrenci davranışlarının tek bir tanımı olmadığı gibi benzer davranışları farklı öğretmenler farklı şekillerde tanımlayabilmektedir. Çünkü öğrenci davranışlarının istenen veya istenmeyen olmasının ölçütleri; kişiden kişiye, sınıfa, öğrencilerin özelliklerine, derse, zamana, yaşa, cinsiyete ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerine göre değişebilmektedir. Örneğin öğrencilerin derste arkadaşlarıyla konuşması istenmeyen öğrenci davranışı olarak kabul edilirken teneffüste bu davranışı gerçekleştirmesi olağan karşılanmaktadır (Kaplan-Adıyeke, 2019).

İstenmeyen öğrenci davranışı tanımlarından en yaygın olanı, sınıfta belirlenen kurallara uymama ve gerçekleştirilen öğretim etkinliklerini engelleyici davranışlarda bulunmaktır (Turan, 2019). Öğrencilerin ihtiyaçlarının, beklentilerinin, hazırbulunuşluk seviyelerinin, öğrenme hızlarının, duygularının ve tutumlarının farklılık göstermesi bazen sınıf iklimine olumlu yansırken bazen de olumsuz yansarak istenmeyen öğrenci davranışlarını oluşturmaktadır (Gümüş, 2016).

Bir davranışın istenmeyen öğrenci davranışı olarak kabul edilebilmesi için dört temel ölçüt bulunmaktadır. Bunlar:

1. Öğrencinin sergilediği davranışlarla kendisinin veya sınıfta bulunan diğer öğrencilerin öğrenmesine engel olması
2. Öğrencinin sergilediği davranışlarla kendisinin veya sınıfta bulunan diğer öğrencilerin güvenliğini tehlikeye düşürmesi
3. Öğrencinin sergilediği davranışlarla, okul eşyalarına veya sınıfta bulunan diğer öğrencilerin eşyalarına zarar vermesi
4. Öğrencinin sergilediği davranışlarla diğer öğrencilerin sosyalleşmelerini engellemesi

şeklinde sıralanmaktadır (Aktaş, 2019).

Okullarda sıklıkla karşılaşılan istenmeyen davranışlar ise;

- ✓ Söz almadan konuşmak

- ✓ Derse geç gelmek veya derse devamsızlık yapmak
- ✓ Kopya çekmek
- ✓ Gürültü yapmak
- ✓ Dersin işleyişini bozucu davranışlar gerçekleştirmek
- ✓ Derse hazırlıksız gelmek
- ✓ Saygı kurallarını ihlal etmek
- ✓ Sınıf kurallarını kabul etmemek
- ✓ Verilen görevleri yerine getirmemek
- ✓ Başkalarının eşyalarını izin almadan kullanmak

şeklinde sıralanmaktadır (Kaplan-Adıyeke, 2019).

Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve rahatsız oldukları durumlara karşı geliştirdikleri savunma mekanizmaları ihtiyaçlarının gereği gibi karşılanamamasının bir yansımasıdır. Bu yüzden öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışlarına odaklanmak yerine bu davranışın nedenlerini araştırmalı ve sorunun kaynağına inmelidirler. Bunu yapmak yerine doğrudan ceza gibi yöntemler kullanılırsa geçici çözüm sağlanabilir ancak uzun vadede kalıcı olmamakla birlikte sorun giderek artma eğilimi gösterebilmektedir (Turan, 2019).

İstenmeyen öğrenci davranışları beraberinde birçok olumsuz sonuç doğurmaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışlarının bazıları, öğrencinin kendisine, arkadaşlarına, öğretmenlerine ve ders araç-gereç ve materyallerine zarar verirken bazıları ise sınıf etkinliklerine ve sınıf iklimine zarar vermektedir (Gümüş, 2016).

Aşağıda bazı istenmeyen öğrenci davranışlar ve bu davranışların doğurduğu sonuçlar sıralanmaktadır (Erden, 2008).

- ✓ Sınıf düzeninin bozulması (Derse zamanında gelmeme, derse hazırlıksız gelme).
- ✓ Öğrencilerin kendi öğrenimlerini engellemesi (Derse odaklanmama).
- ✓ Öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenimlerini engellemesi (Öğrenciler arası konuşma).
- ✓ Öğrencilerin diğer öğrencilere duygusal, fiziksel ve psikolojik huzursuzluklar yaratması (İzin almadan konuşma, arkadaşlarına kötü söz söyleme).
- ✓ Öğrencilerin, öğretmenlerin aşırı derecede gerginliğine sebep olması (Öğretmenin söylediklerini yapmama, öğretmene karşı gelme).

- ✓ Öğretmenin veya öğrencilerin eşyalarına zarar gelmesi (Öğretmenin kişisel eşyasını kullanma, arkadaşlarının kitap ve defterlerine zarar verme).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının olumsuz sonuçlarına sebebiyet vermemek için öğretmenler bu davranışlara karşı ılımlı, ölçülü ve öğrenci hassasiyetine uygun tepkiler vermelidirler. İstenmeyen öğrenci davranışına karşı gösterilen olumsuz bir tepki öğrencinin içe kapanmasına, derse ilgisinin azalmasına ve disiplin problemlerine neden olmaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmenlerin sıklıkla verdikleri tepkiler;

- ✓ Azarlamak
- ✓ Jest ve mimik kullanarak uyarı yapmak
- ✓ Görmezden gelmek
- ✓ Göz teması kurmak
- ✓ İsmi söylemek
- ✓ Soru sormak
- ✓ Tehditvari konuşmak
- ✓ Fiziksel yakınlık kurmak (omuza dokunma)
- ✓ Mizah kullanmak

şeklinde sıralanmaktadır (Gümüş, 2016).

Bazı istenmeyen öğrenci davranışları (Kısa süreli dikkat dağınıklığı, etkinlikler arası geçişteki kısa konuşmalar ve çalışma esnasındaki kısa süreli duraklamalar vb.) olumsuz sonuçlar doğurmayabilir. Bu nedenle öğretmenler bu davranışlara karşı aşırı tepki göstermeyerek olumsuz bir sınıf iklimi yaratmaktan kaçınmalıdırlar (Kaplan-Adıyeke, 2019).

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri.

İstenmeyen öğrenci davranışlarına çözüm üretmek için ilk olarak atılması gereken adım davranışın sebebini öğrenmektir. İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini araştırırken bu davranışların birden çok sebeple olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Kaplan-Adıyeke, 2019). Öğretmenler eğitim öğretim süreci boyunca öğrencilerini iyi tanımalı, bu süreci iyi bir şekilde gözlemlemeli ve karşılaşılan problemlerde olaylar arasındaki bağlantıları iyi kurarak sorunların nedenlerine ulaşmalıdırlar (Gümüş, 2016).

Akçadağ (2009), istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerinin, sınıf içi ve sınıf dışı etmenler olarak iki grupta incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Sınıf içi nedenler; sınıfın

fiziki yapısı, öğretim programının uyumluluğu, öğretmenlerin etkinliklerde kullandığı yöntem ve teknikler, öğretmenin mesleki ve kişisel özellikleri ve öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan sebeplerdir. Sınıf dışı nedenler ise; aile, sosyal çevre, okul yönetimi, okulun fiziki yapısı, sık kullanılan sosyal medya ve iletişim araçlarında kaynaklanan sebeplerdir.

Aktaş (2019) ise istenmeyen öğrenci davranışlarının sebeplerini aileden, eğitim programından, sınıftan, öğrenciden ve öğretmenden kaynaklanan nedenler olarak sınıflandırmaktadır.

Aileden Kaynaklanan Sebepler

Aile, bireylerin eğitildiği ve yaşam için gerekli temel becerilerin kazandırıldığı ilk sosyal yapıdır. Ailenin kültürel yapısı, sosyo ekonomik düzeyi, eğitim durumu, bireye verdiği değer ve ebeveynlerin öğretmen ve okulla iletişimi gibi bir çok etmen bireyin okuldaki davranışları üzerinde rol oynamaktadır (Erdoğan, 2019).

Düzenli bir aile yapısına sahip olan, aileler arası ilişkilerin iyi olduğu bir ailede yetişen ve ailesinde iyi bir disiplin alan bireyler sınıf içi disipline daha iyi uyum sağlamaktadırlar. Aksi bir durumda ise sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına neden olabilmektedirler (Gümüş, 2016).

Ebeveynlerin otoriter, baskıcı veya ilgisiz ebeveyn tutumları bireylerin olumsuz davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır. Örneğin ebeveynlerin çocuklarına sürekli bağırarak, emrederek ve fiziksel cezalar vererek baskıcı ve fazla otoriter bir tutum sergilemesi sonucu bireyler, suç işlemeye ve istenmeyen davranışlar göstermeye meyilli olurlar (Yegen, 2019).

İstenmeyen öğrenci davranışlarına neden olan ailesel etmenler;

- ✓ Anne-baba arasındaki sorunlu ilişkiler
- ✓ Anne veya babanın çocuklara aşırı otoriter, baskıcı veya ilgisiz tutumu
- ✓ Ailede boşanma veya ölüm gerçekleşmesi
- ✓ Kardeşler arasında kıskançlık

şeklinde sıralanmaktadır (Taptık, 2019).

Eğitim Programından Kaynaklı Sebepler

Bireyde kalıcı izli davranış değişikliği meydana getirmek için eğitim programlarının, hedef ve içeriğinin uyumlu ve öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınmış olması

gerekmektedir. Nitekim ortalama öğrenci seviyelerine göre düzenlenen işlevsel ve esnek olmayan eğitim programları, uçlarda kalan öğrencilere hitap etmeyeceği için istenmeyen davranışlara sebebiyet verebilmektedir (Yegen, 2019).

Sınıfın Fiziki Yapısından Kaynaklanan Sebepler

Eğitim kurumlarındaki sınıfların konumu, büyüklüğü, mevcudu, düzeni, ısısı, ışığı, temizliği, sınıftaki renkler ve sıra düzeni gibi etmenler sınıfın fiziksel yapısını oluşturur ve sınıfı içi disiplini etkileyerek istenmeyen davranışlara neden olabilir (Kaplan-Adıyeke, 2019).

Sınıfın fiziksel yapısının öğrenime uygun hale getirilmemesi öğrenci güdüsüne, öğretmen performansına, öğretmen-öğrenci ilişkisine, öğrenci davranışlarına ve öğrenci motivasyonuna olumsuz yansiyarak sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının artmasına neden olmaktadır (Turan, 2019).

İstenmeyen öğrenci davranışlarına sebep olan sınıfın fiziki yapısından kaynaklı nedenler;

- ✓ Sınıf mevcudunun kalabalık olması
- ✓ Oturma düzeninde öğrencilerin bireysel farklılıklarına (Başarılı, başarısız, cinsiyet, boy, görme-işitme engeli...) dikkat edilmemesi
- ✓ Sınıf yerleşim düzeninin (Sıralı, U düzeni, grup çalışması...) öğretim etkinliklerine uygun olmaması
- ✓ Sınıftaki ısı ve aydınlatmanın az veya çok olması
- ✓ Sınıfın hijyenik olmaması
- ✓ Derste kullanılan materyallerin hareket edebilir olmaması (Çakılı olması)

şeklinde sıralanmaktadır (Taptık, 2019).

Öğrenciden Kaynaklanan Sebepler

Sınıf yönetiminde öğretmenler ile beraber en önemli etmen öğrencilerdir. Öğrenciler farklı yaşamışlıklardan gelerek sınıf ortamında heterojen bir grup oluşturmaktadırlar. Ailenin kültürel yapısı, sosyo ekonomik durumu, ailedeki kardeş sayısı ve çevresinin etkisiyle öğrenciler farklı kişilik özelliklerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine sahip olarak sınıf ortamına gelirler (Turan, 2019). Öğrencilerin yaşı, kültürel yaşantısı, kişilik özellikleri, cinsiyeti, değer yargıları, başarısı ve psikolojik durumu farklılıkları sebebiyle sergilediği tüm davranışlar sınıf yönetimini etkilemektedir. Örneğin öğrencinin sınıfa giriş-çıkışı,

arkadaşlarıyla konuşması, derse katılım durumu ve sorduğu sorular sınıf yönetimine etki etmektedir (Kaplan-Adıyeke, 2019).

Bireylerin ihtiyaçları üzerine çalışmalar yapan Maslow' a göre bireyin öncelikli olarak karşılanması gereken ihtiyaçları; yeme-içme ve barınma gibi fiziksel ihtiyaçlar ve bunların yanında güvende olma, ait olma ve sevilme ihtiyacı gibi duygulardır. Bu ihtiyaçların karşılanmaması durumunda öğrencilerin akademik başarısı düşer ve istenmeyen davranışlar ortaya çıkabilir (Kaplan-Adıyeke, 2019).

İstenmeyen öğrenci davranışlarına sebep olan öğrenci kaynaklı nedenler;

- ✓ Öğrencilerin, öğretmenin ve arkadaşlarının ilgisini çekme isteği
- ✓ Öğrencilerin dikkat eksikliği
- ✓ Öğrencilerin başarısız olduklarındaki mutsuzluğu
- ✓ Öğrencilerin savuruk ve dağınık davranışları
- ✓ Öğrencilerin arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı olumsuz tutumları
- ✓ Öğrencilerin temizlik ve öz bakım becerilerinin gelişmemiş olması
- ✓ Öğrencilerin çok hareketli veya içine kapanık olması

şeklinde sıralanmaktadır (Gümüş, 2016).

5. Öğretmen Kaynaklı Sebepler

Sınıf yönetimde rol oynayan en temel etken öğretmenlerdir. Öğretmenler tarafından ortaya konulan her davranış sınıf yönetimine doğrudan etki etmektedir. Bu bağlamda öğretmenler davranış biçimi ortaya koyarken deneyimlerinden yararlanmaktadırlar. Deneyimsiz öğretmenler sınıf yönetimde kendilerini yetersiz hissederken deneyimli öğretmenler bu konuda kendilerini daha yeterli görmektedirler (Evertson & Weinstein, 2006). Öğretmenlerin sahip olduğu yeterlilikler, öğrencileri genellikle olumlu etkilerken bazen de istemeyerek de olsa öğrenciyi istenmeyen davranışlara yöneltebilir (Kaplan-Adıyeke, 2019). Örneğin dışa dönük öğretmenler gürültülü ortamlardan fazla rahatsız olmazken, içe dönük öğretmenler bu ortamlardan rahatsız olurlar. Başka bir örnekte ise bazı öğretmenler derste sürekli soru sorulmasını isterken bazı öğretmenler ise derste fazla soru sorulmasını istememektedirler (İlgar, 2007).

Öğretmenlerin alan bilgileri, öğrencileri tanıma düzeyleri, öğrencilerden beklentileri ve derste kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri öğrenci davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Örneğin öğretmenlerin iyi bir ders planı hazırlamaması, öğrencilerin yaşlarına

uygun tepkiler vermemesi ve öğretim materyallerini kullanma becerisinin düşük olması istenmeyen davranışlara neden olmaktadır. Bunların yanı sıra öğrenciler arasında ayırım yapılması, öğrencilerin not ile tehdit edilmesi ve öğrencilere uygun pekiştireç kullanılmaması gibi öğretmen tutumları da istenmeyen öğrenci davranışlarına neden olmaktadır (Gümüş, 2016).

İstenmeyen öğrenci davranışlarına sebep olan öğretmen kaynaklı nedenler;

- ✓ Alan bilgisinin yeterli olmaması
- ✓ Uygun bir ders planı hazırlamaması
- ✓ Sınıf içi etkinlikleri uygun bir şekilde yönetememesi
- ✓ Öğrencilerini iyi tanıyamaması
- ✓ Ortaya çıkan sorunlara uygun tepkiler vermemesi
- ✓ Davranışın sebebine odaklanmaması
- ✓ Öğrencilere adaletli davranmaması
- ✓ Öğrencileri derste güdüleyememesi
- ✓ Disiplini aşırı katı veya aşırı gevşek uygulaması

şeklinde sıralanmaktadır (Turan, 2019).

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi.

Sınıf yönetiminde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmadan önlenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğretmenler davranış ortaya çıkmadan gerekli önlemleri almalıdırlar. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi arasındaki farkın, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan başarılı yöntemlerden değil istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmadan önlenmesindeki başarıdan kaynaklanmaktadır (İlgar, 2007).

Öğretmenler, karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına fazla zaman ayırdıklarında öğretim etkinlikleri aksayacağından bu davranışların ortaya çıkmadan engellenmesi önem arz etmektedir. Öğretmenler, eğitim ortamlarını etkili bir öğrenme için eksiksiz bir şekilde düzenleseler dahi istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşabilmektedirler. Öğretmenler, eğitim ortamlarında gerekli önlemleri alarak bu davranışların ortaya çıkma olasılıklarını en aza indirmelidirler (Turan, 2019).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasını önlemek için öğretmenler, eğitim ortamlarını, öğretim etkinliklerine, öğrenci özelliklerine ve sağlıklı iletişim olanaklarına

uygun düzenlemelidirler. Öğretmenler dönem başlarında öğrencilerle beraber sınıf kuralları oluşturarak istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkma olasılıklarını en aza indirmelidirler (Yegen, 2019). Ayrıca istenmeyen öğrenci davranış sıklığını azaltmak için istenilen davranışı belirtmek ve bu davranışa öğrenciyi teşvik etmek önem arz etmektedir (Emmer & Stough, 2001).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesindeki önemli bir diğer etken ise hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitim ortamında da plan yapmaktır. Plan yapmak oluşabilecek sorunları en aza indirmektedir. Öğretmenler ders planı oluştururken öğrenci özelliklerine, öğretim programına ve sınıfın fiziki kurallarına uygun bir şekilde oluşturmalarıdır. Öğretmenler ders esnasında ortaya çıkabilecek istenmeyen davranışları da göz önüne alarak esnek bir plan geliştirmelidirler. Etkili bir ders planı ile öğretmenler, zamanı etkili kullanarak derse başlangıçta, grup veya bireysel etkinliklerin uygulanmasında, etkinlikler arası geçilerde, materyal kullanımında ve öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişimlerinde ortaya çıkabilecek istenmeyen davranışları en aza indirirler. (Yegen, 2019).

İstenmeyen öğrenci davranışları ile karşı karşıya kalmak istemeyen öğretmenler sınıf içerisinde zamanı etkili bir biçimde kullanmalıdırlar. Sınıf içerisinde zamanı etkili kullanmanın en önemli yolu derse gelmeden önce iyi bir ders planı hazırlamaktır. Ders planı hazırlarken öğretmenler kullanacağı yöntemi, yapacağı etkinlikleri öğrencilerin soracağı tahmini soruları önceden planlamalıdır. Sınıf içerisinde zamanın etkili ve verimli kullanılması öğrencilerin derse odaklanarak ilgi ve motivasyonlarının artmasını sağlar ve istenmeyen öğrenci davranışlarını en aza indirir (Reeve vd., 2004). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları nedeniyle kaybedilen zaman öğrencinin derse katılımını ve öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir (DeJarnette & Sudeck, 2015). Ayrıca sınıf ortamında zamanı verimli kullanmak için olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak ve öğrencilerin dikkatini derse çekmek, istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasını engellemektedir.. (Longway & Cockman, 2002).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının önüne geçilebilmesi için yapılması gereken en önemli etkenlerden biri de öğrencinin zararlı çevreden uzaklaştırıp okulla bağının artırılmasıdır. Okul bahçesinin, okul kütüphanesinin ve oyun alanlarının ders dışı zamanlarda öğrencilerin etkin ve verimli bir şekilde bir program dahilinde ve öğretmen denetiminde kullanabilecekleri bir hale dönüştürülmesi, öğrencilerin zararlı çevreden uzaklaşıp okula olan ilgilerini arttırarak istenmeyen davranışları azaltabilmektedir (Gümüş, 2016).

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullanılan Yöntemler.

Öğretmen ve öğrencilerin yoğun etkileşim içinde olduğu ortamlar olan sınıflarda önceden ön görülemeyen ve aniden gerçekleşen olumsuz öğrenci davranışları ile karşı karşıya kalınabilmektedir (Voss vd., 2017). İstenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşan öğretmenlerin, atması gereken ilk adım sorunu çözmek değil sorunun kaynağını bulmaktır. Sorunun kaynağını bulan öğretmenin atacağı ikinci adım ise bu sorunun çözümünde kullanılacak yöntem/yöntemleri belirlemektir. Aksi halde kullanılacak yanlış bir yöntem sorunun daha da büyümesine veya sadece geçici bir çözüme neden olabilir. İstenmeyen davranışlar ortaya çıktığında öğretmenler sorunun nedenini bulup çözümü için uygun bir yöntem seçerek bu davranışın ortadan kalkmasını sağlamalıdır (Gümüş, 2016).

İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı çözüm üretmede öğrencinin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır. Öğrenciler bireysel farklılıklara sahip olduğu için davranışları da birbirinden farklılık göstermektedir. Birbirinden farklı davranışlara sahip öğrencilerin neden olacağı istenmeyen davranışlar da farklılık gösterebilir. Bu nedenle istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tek bir yöntem veya model yerine istenmeyen öğrenci davranışının çeşidine göre farklı yöntem veya model kullanılmalıdır. Genellikle öğretmenlerin kullandığı yöntemler deneyimlerine dayalı olduğundan okuldaki öğretmenler benzer davranışlara farklı yöntemler kullanmaktadırlar. Bu da istenmeyen öğrenci davranışlarının ortadan kalkmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmenler, birbiriyle ve idare yönetimi ile eş güdümlü olarak hareket etmelidirler (Gümüş, 2016).

İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı verilen tepkiler 3 boyutta ele alınmaktadır (Gümüş, 2016).

A. Davranışsal Tepkiler

- ✓ Göz teması kurma
- ✓ Görmezden gelme
- ✓ Öğrenciye doğru hareket etme
- ✓ Dokunma (Öğrencinin omzuna, eşyasına, masasına...)
- ✓ Ceza yöntemini kullanma (2. Tip ceza)
- ✓ Pekiştireç kullanma
- ✓ Rehberlik servisine yönlendirme

B. Sözel Tepkiler

- ✓ İstenilen davranışı pekiştirme
- ✓ Soru sorma
- ✓ Önceden belirlenmiş sınıf kurallarını hatırlatma
- ✓ Doğru davranışı belirtme
- ✓ Öğrenciyle görüşme yapma

C. Durumun Değiştirilmesi

- ✓ İstenmeyen davranışa neden olan etmenleri ortadan kaldırma
- ✓ Oturma düzenini değiştirme
- ✓ Sorumluluk verme
- ✓ Ortamdan uzaklaştırma

Bilişsel Esneklik

Bireyler hayatları boyunca birçok sorunla karşılaşmakta ve bu sorunlara çözüm üretmek ya da çözümler arasında tercih yapmak zorunda kalmaktadırlar. Bireyler sorunlara karşı çözüm üretirken alternatif çözüm yollarının farkında olmalıdırlar. Bireyler alternatif çözüm yollarının farkında olabilmesi için beyinlerini esnek bir şekilde kullanmalıdırlar. Bu durum da bireyin bilişsel esnekliğe sahip olma kapasitesiyle ilişkilidir (Polatoğlu, 2018).

Bilişsel esneklik, bireyin karşılaştığı bir problemde alternatif çözüm yollarının farkında olması, yeni durumlara uyum sağlamada istekli olması ve esnek düşünebilme yeterliliğidir. (Martin & Rubin, 1995). Dennis ve Vander Wal' a (2010) göre ise bilişsel esneklik, bireyin kendi bilişsel sınırlarını değişen şartlara göre yenileyebilme ve meydana gelen yeni durumlara uyum sağlayabilme yeteneğidir.

Bilişsel esnekliğin bir başka ifade ediliş şekli ise zihinde var olan benzer bilgiler ve deneyimler kullanılarak yeni bilgileri yaratıcı bir şekilde dizayn ederek yeni temsiller oluşturabilme kabiliyetidir. Bilişsel esneklik ile karşılaşılan çevresel uyarıcılara uygun tepkiler vererek yeni görüşlerin ortaya çıkması sağlanmaktadır (Deak, 2003).

Bilişsel Esnekliğe Sahip Kişilerin Özellikleri

Bireyin durumlar karşısında nasıl düşünmesi gerektiğini belirten bilişsel esneklik düzeyi kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bazı bireyler daha yüksek bilişsel esneklik düzeyine sahipken bazıları ise daha düşük bilişsel esneklik düzeyine sahiptirler. (Alparslan-Kardeş, 2016).

Esnek bir bilişsel yapıya sahip olan bireyler, karşılaştıkları yeni bir durum veya problemlerde yeni bir duruma uyum veya problemin çözümüne ilişkin alternatif yolların farkındadırlar. Bu bireyler alternatif yolları değerlendirecek motivasyona ve gönüllüğe sahip olmalıdırlar (Sevim, 2015). Yeni bir duruma uyum ve karşılaşılan problemlerin çözümü için alternatif yolların farkında olan bireyler, bu durumlarda sadece en doğru davranışı sergileyen bireylere göre bilişsel olarak daha esnektirler (Dağgeçen-Başsu, 2016). Bu bireyler değişen koşullarda dikkat dağınıklığı yaşamamakta ve deneyimlerini olaylara karşı doğru ve esnek bir şekilde kullanmaktadırlar (Dreisbach & Goschke, 2004). Bu özelliklere sahip bireyler çözüme giderken alternatif yolların farkında olarak sürecin ilerleyişine göre davranış değişikliğinde bulunabilmektedirler (Martin & Rubin, 1995). Bu bireyler, değişen koşullara karşı zihinlerinin olaylara bakış açısını değiştirerek zihinlerini zorlayan düşüncelere daha kolay uyum sağlarlar ve problemlere karşı alternatif yollar üreterek problemi daha baş edilebilir bir hale getirirler (Gülüm & Dağ, 2012). Bilişsel esneklik yapısına sahip olmayan bireyler değişim konusunda zorlanırken karşılaştıkları problemlerde alternatif yolların farkına varamazlar ve problemi çözmek yerine çaresizliğe kapılabilmektedirler (Parlaktaş, 2018). Bu bireyler kalıp düşüncelerle hareket eder, problemlere odaklanmakta zorluk çeker ve yenilik ve farklılıklara karşı uyumlu olmak yerine direnç gösterirler (Jonassen & Grabowski, 1993).

Bilişsel süreçleri esnek yürüten bireyler olumsuz duyguları minimum düzeye indirmektedirler (Corey, 2008). Bu bireyler problemle karşılaştığında kendini çaresiz hissetmeyip problemin üstesinden gelebilme inancına sahiptirler (Polatoğlu, 2018). Bu bireyler aynı zamanda karşılaştıkları problemleri, kendilerine farklı bir bakış açısı kazandırdığını düşündükleri için bir fırsat olarak görürler ve problemlere öz güvenli bir şekilde yaklaşırlar (Bertiz, 2018).

Bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin karşılaştığı problemlere karşı çözüm üretme ve yaratıcı düşünme becerileri yüksektir (Dağgeçen-Başsu, 2016). Bu bireyler yeteneklerini daha etkili kullanarak karar verme aşamasında alternatif yolların farkında olup sağlıklı karar verebilmektedirler (Aparslan-Kardeş, 2016). Bilişsel esneklikte en doğru seçimi görmekten ziyade önemli olan tüm seçeneklerin farkında olabilmektir. Bireyler beyinlerini esnek kullanarak karşılaştıkları problemlere birden fazla bakış açısıyla yaklaşarak çözüm üretmektedirler (Göksoy, 2021).

Bilişsel esnekliği yüksek bireyler karar aşamasında bilinçsiz davranmazlar ve kendilerini yeterli ve yetkin hissederek sağlıklı bir tercih yapacaklarına inanmaktadırlar. Bu bireyler olaylar karşısında her zaman güçlü durabilmektedirler. Bilişini esnek olarak kullanabilen bireyler verdikleri sağlıklı kararlar ile yaşam kalitesini yükseltirler ve hayattan

daha fazla doyum alırlar. Sabit fikirli bireylerin aksine olaylar karşında esnek davranan bu bireyler, durumlar arasındaki geçişleri daha kolay yaparak hayata karşı pozitif bir yaklaşım sergilerler (Soylu, 2019).

Kişiler arası ilişkilerin önemli olduğu ortamlarda bireyler esnek bir bilişsel yapıya sahip olmalıdırlar. Esnek bir bilişsel yapıya sahip bu bireyler sorumluluk sahibi ve deneyimlerini anlamlandırabilen bireylerdir. Aynı zamanda bu bireyler iletişimde kendini güvende hisseden, anlaşmazlıklara karşı toleranslı ve problemlere karşı kavgacı ve saldırgan olmak yerine ılımlı yaklaşmayı tercih eden bireylerdir (Diril, 2011). Esnek bir bakış açısına sahip bireyler başkalarının hislerini anlayabilmektedirler. Bilişsel olarak daha esnek olan bireyler başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkındadırlar. Bilişsel esneklik, karşıdaki bireyin duygu ve düşüncelerini anlamayı kolaylaştırarak iyi bir iletişim sağlar. Yeni bir duruma veya ortama uyum sağlamada bilişsel olarak esnek olan bireyler, bilişsel esnekliğe sahip olmayan bireylere göre daha başarılıdırlar (Parlaktaş, 2018).

Bilişsel esnekliği yüksek bireyler, başkalarıyla etkileşime girme, çeşitli girişimlerde bulunma ve sıra dışı gerçekleşen olaylarla baş etmede isteklidirler. Bireyler karşılabilecekleri problemlerde kendi kapasitesinin farkındadırlar. Bu bireyler problemler karşısında esnek davranma motivasyonuna sahiptirler ve kendi kapasitelerine güvenmektedirler. Çünkü bu bireyler düşüncelerini çeşitli süzgeçlerden geçirerek davranışlarını şekillendirirler (Oral, 2019).

Bireyler, kendilerinden farklı özellikteki insanlarla bir arada uyumlu bir şekilde yaşayabilmesi için o bireylerin kendisinden farklı olduğu için farklı davranışlar sergileyebileceğini kabul edebilecek esnek bir düşünce yapısına sahip olmalıdırlar (Dağgeçen-Başsu, 2016). Farklı kişisel özelliklere sahip bireylerin problemleri de farklılık gösterebilmektedir. Farklı problemlere ise aynı yöntemlerle müdahale edilmemelidir. Bilişsel esnekliği yüksek bireyler probleme yaklaşırken kendini sınırlandırmaz ve farklı olaylara farklı stratejilerle yaklaşır (Polatoğlu, 2018).

Değişimlerin az olduğu ve belli bir rutin içerisinde akademik bilgi ve uzmanlığı artan bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinde düşüş görülmektedir. Ancak öğretmenlik mesleğinde bu durum aksini ifade etmektedir. Öğretmenlerin uzmanlık derecesi ve akademik bilgisi arttıkça farklı karakterlerde bireylerle ve farklı olaylarla yüz yüze kalacağı için deneyimin bilişsel esneklik düzeyini yükseltmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin, sahip oldukları deneyim ve stratejileri öğrencilere aktarırken bilişsel esnekliğe sahip olması önemli bir yer tutmaktadır. Zira topluma faydalı bireyler yetiştirmekle görevli öğretmenlerin karşılaştıkları

problemlerin çözümü için düşünme süreçlerini kontrol etmesi ve stratejiler geliştirmesi önem arz etmektedir (Soylu, 2019).

Özellikle deney ve etkinlik ağırlıklı fen bilimleri derslerinde istenmeyen davranışların ortaya çıkma olasılığı daha yüksektir. Fen bilimleri öğretmenleri derslerini işlerken özellikle etkinlik ve deneylerde hangi davranışın nerede ve nasıl yapılması gerektiğini onlara gerekli bilgilendirmeleri yapıp önlemler alarak söylemelidirler. Aksi takdirde istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşmak kaçınılmaz olacaktır (Kakayev, 2019). Aniden istenmeyen durumlar ile karşılaşan öğretmenler bilişsel esnekliğini kullanarak çözüm yolları geliştirmelidirler. Örneğin yumurta ile yoğunluk deneyi yapan bir öğretmenin normal suda batan bir yumurtaya tuz eklediğinde yumurtanın yüzmesini göstermek istiyor. Ancak tuz eklediğinde yumurtanın yüzmediğini gören öğretmen deneyi sonlandırmak yerine bilişsel esnekliğini kullanarak bu duruma çözüm üretmesi gerekmektedir (Soylu, 2019).

İlgili Araştırmalar

Sınıf Yönetimi İle İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Düzeyleri İle İlgili Araştırmalar.

Kovaç (2011) tarafından yapılan araştırmada Kosova’da Türkçe eğitimde görev alan ilköğretim ve lise öğretmenleri (Türk) ile Adapazarı’nda görev yapan ilköğretim ve lise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde öğretim liderlikleri karşılaştırılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda Kosova’da görev yapan öğretmenlerin Adapazarı’nda görev yapan öğretmenlere göre öğretim liderliği davranışları daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu çalışmaya göre bu farkın ortaya çıkmasında Kosova’da görev yapan öğretmenlerin çeşitli eğitim, kurs ve seminerlere katılmasının etkili olduğu belirtilmiştir. Martin ve Shoho (2000) tarafından yapılan çalışmada ise stajyer öğretmenlerin, tecrübeli öğretmenlerin ve alternatif sertifika programına katılan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri incelenmiştir. Bu araştırmaya göre alternatif sertifika programına katılan öğretmenlerin ve tecrübeli öğretmenlerin, stajyer öğretmenlere göre sınıf yönetim becerileri anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. Ancak bir başka çalışmada ise (Marlov vd., 2015) 40 öğretmene sınıf yönetimi öğretimi kursu verilmiştir. Kurs sonrasında öğretmenlerin sınıf yönetimi hakimiyetindeki değişim yarı yapılandırılmış görüşme ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda kursun sınıf yönetimi hakimiyetine anlamlı bir etkisi görülmemiştir. Anlamlı bir etki görülmesi için uygulamalı eğitim verilmesinin gerekli olduğu ortaya konmuştur. Benzer bir görüşte olan Shamina ve Mumthas (2018) ise öğretmenlerin sınıf yönetiminde yeterli olmadıklarını ve sınıf yönetiminde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı uygulama merkezli bir

eğitim alınmasının şart olduğunu söylemişlerdir. Deneyimsiz öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda eğitim almaları gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin eğitiminde davranış yönetimi, sınıf yönetimi stratejileri ve içerik öğretimi yaklaşımları üzerinde durulması gerektiği ortaya konmuştur. Çitil (2016) tarafından üstün yetenekli öğrencilerin derslerine giren sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada, öğretmenlere olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi programını uygulamaları için gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırmak için öğretmenlere öğretim programı ve davranışsal danışmanlık desteği verilmiştir. Bu destekler sonrasında öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerine bakılmıştır. Her ikisi de öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerini arttırsa da davranışsal danışmanlık öğretim programına göre öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerini daha fazla arttırmıştır.

Güzel (2015), bir devlet ortaokulunda 7. ve 8. sınıflar ile ilgili yaptığı çalışmada öğrencilerden, öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliğini bir anketle değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplara göre öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliğinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetiminde demokratik davranışlara sahip oldukları ve bu davranışlardan en çok cevaplanan üçünün; “öğretmenlerin öğrencilere söz hakkı vermesi”, “öğretmenlerin öğrencileri derse katmak için çaba göstermesi” ve “öğretmenlerin gerektiğinde öğrencileri dinlemesi” olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliğini değerlendirmesi adına yapılan başka bir çalışmada (Özdel, 2018) ise 4. Sınıf öğrencilerinin metafor kullanarak öğretmenlerinin sınıf yönetimi etkililiklerini ortaya çıkarmışlardır. Öğrencilere boşluk doldurmalı sorular sorularak metafor üretmeleri sağlanmıştır. Örneğin “Dersin düzenini bozacak davranışlarda bulununca öğretmenim gibi davranır.” gibi ifadelerle metafor üreterek öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki rollerini belirlerlemeleri beklenmiştir. Öğretmen “canavar” cevabını fazlaca almış ise öğretmenin sınıf yönetiminde kızgın bir role sahip olduğunu “çiçek” cevabını almışsa ılımlı bir role sahip olduğunu gösterir. Ayrıca öğrencilere öğretmenini resmetmeleri istenerek öğretmenin sınıf yönetim rollerini belirlemişlerdir. Öğrencilerin oluşturduğu metaforlar doğrultusunda öğretmenler sınıf yönetiminin etkililiğine ilişkin plan program etkinlikleri ve zaman yönetimi alanlarında etkili bulunurken sınıfın davranış düzeni ve ilişki düzenini sağlama alanlarında etkili bulunamamıştır. Ayrıca öğrenciler öğretmenlerini güzel/tatlı, bilgili/çalışkan olarak ifade etmektedirler.

Ölmez (2018), FATİH Projesi kapsamında yer alan oratokul ve lise öğretmenleri ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin etkileşimli sınıf yönetimine hazırbulunuşlukları incelenmiştir. Bu hazırbulunuşluk “psikolojik”, “öz-yeterlik”, “teknik beceri” ve “kurumsal”

hazırbulunuşluk olarak dört alt boyutta incelenmiştir. Araştırma sonucunda idareci ve öğretmenlerin etkileşimli sınıf yönetimi hazırbulunuşluğunun yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Kakayev (2019) tarafından yapılan araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar yönetimi yeterlikleri incelenmiştir. Araştırmada “Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği” ifadesindeki “Sınıf” kelimesi çıkarılarak yerine “Laboratuvar” kelimesi konarak ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar yönetimi yeterlikleri yüksek çıkmıştır. Ayrıca laboratuvar yönetiminin, fiziksel düzeni sağlama, öğretim yönetimi, laboratuvar içi ilişkileri düzenleme, zaman yönetimi ve davranış geliştirme ve düzenleme alt boyutlarında da puanları yüksek çıkmıştır.

Olçun (2020) 165 fen bilimleri öğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini araştırmıştır. Bu araştırma sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetim yeterlik algıları yüksek çıkmıştır.

Koronavirüsün baş göstermesiyle beraber uzaktan eğitimin önemi artmış ve sanal sınıflar yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu kapsamda Can (2020) yaptığı çalışmada doküman incelemesi gerçekleştirmiştir. İncelemesinin sonucunda etkili bir sanal sınıf yönetimi için bu alanda kapsamlı araştırmalar yapılmasına, öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilmesine, teknolojik alt yapının iyileştirilmesine ve gerekli yasal düzenlemeler yapılmasına ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur.

Uludağ-Kırçıl vd. (2021) sınıf öğretmenleri ile ilgili yaptıkları durum çalışmasında yaratıcı okuma çalışmalarının sınıf yönetimine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı okumanın, istenmeyen öğrenci davranışlarını ortadan kaldırma veya önleme, sınıfta olumlu bir iklim oluşturma ve sınıf içi iletişimi arttırma gibi olumlu etkileri saptanmıştır.

Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi İle İlgili Araştırmalar.

Öğretmenlerin kişisel özelliklerinin sınıf yönetimine etkisi ile ilgili Komitoğlu (2009) tarafından yapılan araştırmada, erkek öğretmenlerin şevkat, ilgi ve kendini suçlama özelliklerinin kadın öğretmenlere göre daha baskın olduğu saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin ise başarıma, sebat ve danışmaya hazır oluş kişilik özelliklerinin erkek öğretmenlere göre daha baskın olduğu ortaya konmuştur.

Güner (2010) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan araştırmada eleştirel düşünmenin sınıf yönetimi yeterliliğine etkisi araştırılmıştır. Eleştirel düşünme ile sınıf yönetimi yeterliliği arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Buna göre eleştirel düşünmeye sahip olan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin mizah düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin mizah düzeyleri arttıkça sınıf yönetim becerileri azalmaktadır (Akkaya, 2011).

Özdemir-Gültekin (2015) tarafından sınıf öğretmenleri ile ilgili yapılan çalışmada, öğretmenlerin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki incelenmiştir. İletişim becerilerinin tüm alt boyutları (empati, saygınlık, eşitlik, etkinlik, yeterlik) ile sınıf yönetimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Bozbaş (2015) tarafından sınıf öğretmenleri ile ilgili yapılan bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öz-yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri de yüksek çıkmıştır. Ayrıca bu araştırmaya göre öz-yeterlik inançlarını yükseltmek amacıyla alınan önlemler sınıf yönetim becerilerini de yükseltmektedir. Bir başka araştırmada ise Lazarides vd. (2020), yaptıkları çalışmada Avustralya’da ilk ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre sınıf yönetim becerileri yüksek öğretmenlerin öz-yeterlik algıları da yüksektir. Bu araştırmalar ışığında öz-yeterliğin sınıf yönetim becerisini pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı söylenebilmektedir.

TV’lerde izlediğimiz filmler gerçek hayattaki olayaların bir yansımasıdır. Gökmen (2018) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin hayatlarına dokunan öğretmenleri konu alan farklı coğrafyalarda gerçekleşen beş film izlenmiştir. Filmler izlendikten sonra, sınıf içinde ve sınıf dışındaki yönetim teknikleri, öğretmenlerin kişisel özellikleri, ırk/etnik köken, cinsiyet ve sosyal sınıfı içeren kesişimsel etki faktörleri ve öğretmenlerin öğrencilerin hayatında olan diğer önemli figürler ile arasındaki ilişki şeklinde 5 kategori oluşturulmuştur. Bu araştırmanın sonucunda bu 5 filmi izleyen öğretmenler sınıf yönetiminde diğer öğretmenlerden daha başarılı olmuştur. Bunun nedeni ise öğrencilerle aralarında olumlu bir iletişim kurmalarıdır.

Kendirci (2019) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerisi ve motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ve motivasyonları arasında pozitif yönde orta düzeyde

anlamalı bir ilişki saptanmıştır. Bu da sınıf yönetim becerileri yüksek öğretmenlerin motivasyonlarının da yüksek olduğunu göstermektedir.

Özgün (2019), yaptığı araştırmada teknoloji destekli yürütülen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yerterlik algılarını incelemiştir. Araştırma ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşan bir çalışma grubuyla yapılmıştır. Çalışma sonucunda teknoloji kullanımı etkililiğine inancı yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetimi algıları da yüksek bulunmuştur.

Sarıtaç'ın (2019) 113 fen bilimleri öğretmeni ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin pedagojik (öğrenme-öğretmeye yönelik) ve epistemolojik (bilgiye yönelik) inançlarının sınıf yönetimi algılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetimi algıları ile pedagojik ve epistemolojik inançları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Yani fen bilimleri öğretmenlerinin yürüttüğü öğretimsel faaliyetler, pedagojik ve epistemolojik inançlardan etkilenmektedir.

Torun (2021) tarafından fen bilimleri, Türkçe ve matematik öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlere anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zeka ile ilgili yapılan başka bir araştırmada ise (Valente & Lourenço, 2020) duygusal zeka becerileri yüksek öğretmenlerin okul içinde karşılaştıkları problemlerin çözümünde daha uyumlu ve tamamlayıcı oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri İle İlgili Araştırmalar.

Yaşar (2016), sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerinin öğrencilerde görülen zorbalığa etkisi incelenmiştir. Bu araştırmaya göre;

- ✓ Mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin bulunduğu sınıflarda
- ✓ Kalabalık sınıflarda
- ✓ Ücretli öğretmenlik yapan öğretmenlerin sınıflarında
- ✓ 4. Sınıflarda

öğrenci zorbalığı daha fazla görülmüştür. Ayrıca zorbacı davranışın öğretmen profillerine göre görülme sıklığı ise sırasıyla; “başiboş ve aldırılmaz”, “otokratik” ve “takdir edilen” sınıf yönetimleri şeklinde sıralanmaktadır.

Üstün vd. (2017) tarafından sınıf öğretmenleri ile mülakat tekniği kullanarak yapılan bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda sınıf yönetimi stratejilerini uygulama becerisi ile öğrencilerin akademik başarı ve tutumları arasında anlamlı yönde pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Uçar (2019) tarafından ortaokul öğretmenleri ile yapılan araştırmada çağdaş sınıf yönetiminin, öğrencilerin düşünme becerilerinin üst düzeye çıkarılmasındaki etkisi incelenmiştir. Bu araştırmaya göre çağdaş sınıf yönetimi sergileyen öğretmenlerin, öğrencilerin düşünme becerilerinin üst düzeye çıkmasına katkı sağladığı görülmüştür. Öğrenci düşüncelerinin üst düzeye çıkarılması için çağdaş sınıf yönetimine sahip olan öğretmenlerde olması gereken özellikler, "adalet", "özgürlük", "saygı", "eşitlik", "model olma", "demokrasi" ve "güven" dir. Ayrıca çağdaş sınıf yönetimine sahip öğretmenler "sorumluluk verme", "yapıcı eleştiri yapma", "ortak kurallar koyma", "öğrenci ile yeteri kadar konuşma" ve "öğrenci ile düşünme" gibi davranışlarda bulunmalıdırlar.

Özdemir (2019), yaptığı çalışmada sınıf yönetimi ile ilgili 220 tez incelemiştir. Bu inceleme sonucunda en çok incelenen alt boyutlar; "sınıf yönetimi uygulamaları"(68 tez), "öğretmen ile ilgili özellikler"(57 tez), "sınıf yönetimi yeterlilikleri"(44 tez), "davranış düzenlemeleri" (27 tez) ve "öğretim yöntemi" (27 tez) dir. En az yer alan alt boyutlar ise; "sınıfın fiziksel ortamının yönetimi" (5 tez), "sınıf yönetimi eğitimi" (5 tez) ve "zaman yönetimi" (1 tez) dir. Ayrıca bu tezlerde en çok odaklanılan konular; "öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri", "öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilikleri", "öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları", "öğrencilerin istenmeyen davranışları", "istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma stratejileri" ve "öğretmen-öğrenci iletişimi" dir. Bu incelemenin sonucunda sınıf yönetimi ile ilgili yapılan tezlerde öğretmenler sınıf yönetiminin daha çok davranış ve ilişki alt boyutunda odaklanmakta, zaman ve fiziksel düzen gibi sınıf yönetimini etkileyen önemli değişkenleri ihmal etmektedirler.

İstenmeyen Öğrenci Davranışları İle İlgili Araştırmalar.

Kutlu (2006) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetiminde davranış düzenleme süreçlerine ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla tarama modelinde betimsel bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin en çok karşılaştığı istenmeyen davranışlar;

- ❖ Öğrencilerin birbirlerini şikayet etmesi
- ❖ İzinsiz konuşma

- ❖ Başarılı öğrencilerde ilgi görme isteği
- ❖ TV dizilerindeki karakterlere özenme
- ❖ Ödev yapmama
- ❖ Tahtayı karalama

şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca en az gözlemlenen istenmeyen öğrenci davranışı ise hırsızlık yapmaktır. İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmenler, ilk olarak sözel yöntemler ve beden dilini tercih etmektedirler. Çalışmada öğretmenlerin en çok tercih ettiği yöntemler öğrenciyle birebir diyalogla açık bir iletişimde bulunma, problemi kendi başına çözmeye çalışma, göz teması kurarak uyarma ve öğüt vermedir; en az kullandıkları yöntem ise fiziksel cezadır. Bu çalışmada, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı atılması gereken ilk adım olan problemin nedenini araştırmanın, öğretmenler tarafından yeterince yapılmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer boyutu olan cinsiyet faktöründe ise kadın öğretmenlerin sınıfında erkek öğretmenlere göre istenmeyen öğrenci davranışları daha sık görülmektedir. Araştırmanın kıdem boyutunda ise mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin sınıflarında;

- Öğrenciler arası tartışmaların daha az olması
- Problem durumunda veliyi hemen okula çağırma
- Dersi eğlenceli hale getirmek için etkinlik çeşidini artırma
- Ödül-ceza yöntemini gereğinden fazla kullanma
- Öğrencilerin yaş gruplarına göre problem davranışlarını bilme
- Öğrencilerin mazeretsiz devamsızlığının fazla olması

gibi davranışların mesleki kıdemi az olan öğretmenlere göre daha fazla görülmektedir. Ayrıca yapılan bu çalışmada sınıf yönetimini etkileyen en önemli boyutun mesleki kıdem olduğu tespit edilmiştir.

Beşdok (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada anadolu lisesi, imam hatip lisesi ve kız meslek lisesinde görev yapan öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışlarına çözüm üretmede kendilerini yeterli hissederken genel lise, endüstri meslek lisesi ve teknik liselerde görev yapan öğretmenler ise istenmeyen öğrenci davranışlarına çözüm üretmede kendilerini yeterli hissetmemektedirler. Okul türünün etkisini inceleyen bir diğer çalışmada (Sirkeci, 2010) özel okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre istenmeyen öğrenci davranışları ile daha az karşılaştıkları saptanmıştır. Bu çalışmalar, çalıştıkları okul türlerine göre öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları

ile karşılaşma sıklıklarının değiştiğini ve öğretmenlerin bu davranışlara çözüm üretmede kendilerini farklı düzeylerde yeterli hissettiklerini göstermektedir.

Kokkinos (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı etkisini incelemiştir. Tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı daha sert yöntemler kullanırken tükenmişlik düzeyi düşük öğretmenler ise istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı daha ılımlı yöntemler tercih etmektedir.

Yeterli bilgiye ve tecrübeye sahip olmayan öğretmenler karşılaştıkları sorunlara deneme yanılma yöntemiyle çözüm üretmeye çalışmaktadırlar. Bu da öğrencilerde olumsuz davranışlar oluşturabilmektedir. Bunun önüne geçmek için Yavuzcan (2010) tarafından tasarlanan sanal bir yazılım ile sanal ortamda sık karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek sonuçlar gözlemlenmiştir. Böylece öğrencilere zarar vermeden sanal ortamda problemlere çözüm stratejileri geliştirip sonuçlarını görmüşlerdir. Ayrıca görsellerle desteklenen ve uzaktan eğitim imkanı sağlayan bu yazılım öğretmenlerin eğlenerek bilgi edinebilmelerini sağlamıştır.

Reupert ve Woodcock (2010), sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmada adaylara “Davranış Yönetimi Uygulamaları Ölçeği” sunularak verdikleri cevaplar incelenmiştir. Bu cevaplar doğrultusunda öğretmen adaylarının istenmeyen öğrenci davranışları ile mücadelede kullanılan en iyi stratejinin önleyici yaklaşım olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde en çok kullandıkları davranışlar ise öğrenciyle fiziksel yakınlık ve öğrenciye uyarıda bulunurken ismiyle hitap etmektir. Sınıf yönetiminde en az sergiledikleri davranış ise mola vermektir.

Üstün (2013) tarafından yapılan çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvarda karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları incelenmiştir. Bu araştırmaya göre laboratuvar ortamında en çok karşılaşılan istenmeyen davranışlar;

- Laboratuvar çalışmasını boş geçen bir ders olarak görme
- Gerekli malzemeleri eksik getirme veya hiç getirmeme
- Ders sırasında ilgi çekmeye çalışma
- Zamansız not tutma çabaları
- Güvenlik kurallarına uymama
- Çalışmaların günlük hayatta işe yaramadığını düşünme
- Laboratuvarı amaçsız dolaşma

şeklinde sıralanmaktadır.

Dada ve Okunade (2014) tarafından Nijerya’da görev yapan sınıf öğretmenleri ile yapılan araştırmada sınıf yönetiminde en çok karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve bunlarla baş etme stratejileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre en sık görülen istenmeyen öğrenci davranışları ; “zorbalık”, “sınıfta çok gürültü yapma”, “hayvan taklitleri yapma” ve “yalan söyleme” dir. Öğretmenlerin ise bu davranışlara karşı en çok kullandıkları yöntem ödül-ceza yöntemidir.

Bilişsel Esneklik İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bilişsel Esnekliğin Duyuşsal Özelliklerle ilişkisini İnceleyen Araştırmalar.

Altunkol (2011), farklı bölümlerde okuyan 484 üniversite öğrencisiyle yaptığı araştırmasında öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bunun sonucunda öğrencilerin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani bilişsel esneklik düzeyleri yüksek öğrencilerin algılanan stres düzeyleri düşüktür. Yine Altunkol (2017), lise 3. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin bilişsel esnekliğin algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisini incelemiştir. Deney grubuna 12 hafta boyunca (haftada bir) kendi geliştirdiği Bilişsel Esneklik Psikoeğitim Programını uygulamıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerinin bilişsel esnekliğinin kontrol grubundakilere göre arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım gibi olumlu stresle başa çıkma stratejilerinin kullanılmasının kontrol grubuna göre arttığı, algılanan stres düzeylerinin ve çaresiz yaklaşım gibi olumsuz stresle başa çıkma stratejilerinin ise kontrol grubuna göre azaldığı saptanmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre bilişsel esneklik ve stres arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Öz (2011) tarafından yapılan araştırmada ergenlerin genel, sosyal ve kişisel uyumları ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören 11-19 yaş arası öğrenciler ve Çukurova üniversitesinde öğrenim görmekte olan 18-24 yaş arası öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırmanın sonucuna göre genel, sosyal ve kişisel uyumları yüksek öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Ciairano vd. (2006) ise bilişsel esnekliğin sosyal yeterliliğe etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İtalya’da yer alan 7-11 yaş arası 174 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda bilişsel esnekliği yüksek bireylerin sosyal yeterliliği yüksek bulunmuştur. Ayrıca bilişsel esnekliği yüksek bireylerin iş birliği yapabilme becerileri

de yüksek çıkmıştır. Bu araştırmalara göre bilişsel esnekliği yüksek bireyler bilişsel esnekliği düşük bireylere göre daha sosyaldır.

Bilgiç (2015), yaptığı araştırmada bilişsel esnekliğin karar verme becerisine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu liselerde yer alan 15-20 yaş arası ergen öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda bilişsel esnekliği yüksek olan ergenlerin mantıklı karar verme becerisi (seçenekleri değerlendirip düşünmek) yüksek çıkmıştır. Bilişsel esnekliği düşük olan öğrencilerin ise iç tepkisel karar verme becerileri (seçenekler üzerinde çok durmamak, fazla düşünmemek) ve bağımlı karar verme becerileri (başkalarının düşüncelerine göre karar vermek, tek başına karar verememek) yüksek çıkmıştır. Ayrıca Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin mesleki karar düzeyleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça mesleki kararsızlıklarının azaldığı görülmüştür. Yani bilişsel esnekliği yüksek öğrencilerin meslek seçiminde daha doğru karar verebilme becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Bilişsel esnekliği yüksek öğrenciler daha az içsel ve dışsal çatışmalar yaşamakta, daha fazla mesleki ve alan bilgisine sahip olmakta, daha fazla kendini tanımakta ve daha fazla akılcı inançlara sahip olmaktadır (Savaş, 2020). Bu araştırmalara göre bilişsel esnekliği yüksek bireylerin karar verme becerileri de yüksektir.

Öğrencilerin bilişsel esneklikleri ile matematik dersinde problem çözme becerisi ve öğrenilmiş çaresizlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada çalışma grubunda 8. Sınıf öğrencileri yer almaktadır. Bu çalışmanın sonunda bilişsel esneklik ile matematik dersine karşı öğrenilmiş çaresizlik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre bilişsel esnekliği yüksek olan öğrencilerin matematiğe karşı öğrenilmiş çaresizlikleri düşüktür. Bunun nedeninin ise öğrencilerin matematik dersinde farklı bakış açıları geliştirerek öğrenilmiş çaresizliğe kapılmamalarıdır. Bu çalışmadan edinilen bir diğer sonuç ise öğrencilerin matematik dersinde problem çözme becerileri ile bilişsel esneklikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır. Başka bir deyişle bilişsel esnekliği yüksek öğrencilerin problem çözme becerilerinin de yüksek olduğu söylenebilir (Taş, 2017).

Sevim (2015), ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenleri ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin bilişsel esnekliğinin kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlik algılarına, yapılandırmacı anlayışa ve geleneksel anlayışa etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bilişsel esnekliğin öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlik algıları ve yapılandırmacı anlayışları ile arasında pozitif yönde, geleneksel anlayışları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Polatoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile empati düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani bilişsel esnekliği yüksek olan öğretmenlerin empati düzeyleri de yüksektir. Çünkü özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin onları anlayabilme, ihtiyaçlarını saptayabilme ve onlarla iyi iletişim becerilerine sahip olabilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ve yaratıcılık düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durumun nedeninin ise bilişsel esnekliğe sahip bireylerin olaylar karşısında var olan geçmiş tecrübelerini sık kullanması yaratıcılıklarının yordayıcı olmamasına neden olmuştur.

Başpınar (2019), araştırmasında bilişsel esnekliğin üst bilişsel beceriler ve öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma üniversitede öğrenim gören sınıf öğretmenleri adayları ile yapılmıştır. Bu araştırmada bilişsel esnekliğin alternatif alt boyutunun, öğretmenlik mesleki yeterlilik boyutları olan; yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme boyutları arasında orta ve pozitif yönde, kontrol alt boyutunda ise düşük pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alternatif alt boyutun kontrol boyutu ile yüksek düzeyde anlamlı ilişki çıkmamasının nedeni ise bu becerinin kazanımında zihinsel süreçten çok rehberliğin ön planda olmasıdır. Ayrıca bu araştırmanın bir diğer boyutunda bilişsel esneklik ile üstbiliş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akyüz (2020), çeşitli bölümlerde öğrenim gören 595 öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin bilişsel esneklik, bilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının bilişsel esnekliklerinin bilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca bilişsel esnekliğin öğretmen adaylarının akademik başarıları ve kitap okuma oranları ile de pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu durumda bilişsel esnekliği yüksek olan öğretmen adaylarının akademik başarıları ve kitap okuma oranlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

Martin ve Anderson (1998), bilişsel esneklik ile ilgili üç araştırma yapmıştır. İlk araştırmada, bilişsel esnekliğin girişimcilik ve çözüm üretebilme becerileri ile ilişkisi incelenmiştir. Bu araştırmada bilişsel esneklik ile girişimcilik ve çözüm üretebilme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İkinci araştırmada ise bireylerin kendi bilişsel esneklik değerlendirmeleri ile arkadaşlarının düşünceleri arasında pozitif bir ilişki ortaya konmuştur. Yani bilişsel esnekliğe sahip olduğunu düşünen bireylerin arkadaşlarının

da bu birey hakkında aynı düşünceye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Üçüncü araştırmada da bilişsel esneklik ile iletişim davranışlarını sergileyebilme arasındaki ilişki incelenmiş ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Martin vd. (1998) tarafından yapılan araştırmada bilişsel esnekliğin iletişime etkisi incelenmiştir. Araştırmada bilişsel esnekliği yüksek bireylerin iletişim becerileri daha yüksek ve iletişime daha duyarlı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu araştırma sonucunda bilişsel esnekliği yüksek bireylerin kendini daha iyi savunabildiği ve daha az agresif davranış sergilediği tespit edilmiştir.

Soltani vd. (2013) tarafından 277 üniversite öğrencisi ile yapılan bir çalışmada bilişsel esnekliğin başa çıkma stilleri, depresyon ve psikolojik sağlamlılık üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda bilişsel esneklik ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani bilişsel esnekliği yüksek bireyler psikolojik olarak daha sağlam hareket etmektedirler. Bilişsel esneklik ile depresyon arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani bilişsel esnekliği zayıf olan bireylerde depresyon belirtileri daha fazla bulunmaktadır. Bilişsel esnekliğin başa çıkma stilleri ile ilişkisine bakıldığında ise başa çıkma stillerinin problem çözme ve bilişsel değerlendirme alt boyutları ile pozitif, duygusal kontrol ve fiziksel kontrol alt boyutları ile de negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Nazarzadeh vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada bilişsel davranışçı grup terapisinin bilişsel esneklik üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma yarı deneysel bir araştırma olup 31 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin bilişsel davranışçı grup terapisi sonunda bilişsel esneklik düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Mohammadzadeh vd. (2020) tarafından 7-9 yaş aralığında bulunan 60 çocukla yarı deneysel olarak yapılan çalışmada dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu incelenmiştir. Araştırma sonucunda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerde değişen durumlara karşı beynini esnek kullanamama, planlama yapamama ve zihinsel ilişkiler kuramama gibi bozukluklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda bilişsel esnekliğin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu üzerinde önemli bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Bilişsel Esnekliğin Öğrenme Üzerine Etkilerini İnceleyen Araştırmalar.

Alper (2003) tarafından yapılan araştırmada web ortamı problemlere dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma Ankara fen lisesinde okuyan 1. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bilişsel esneklik testi sonrası öğrenciler, düşük, orta ve yüksek bilişsel esneklik gruplarına

ayrılmışlardır. Öğrencilere uygulama öncesi ön test ve bilişsel esneklik testi, uygulama sonrası ise son test ve uygulama bitiminden 3 hafta sonra da kalıcık testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda web ortamlı probleme dayalı öğrenmenin öğrenci başarısı ve tutumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel esnekliğin ise öğrenci başarısı ve tutumu üzerine anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Farklı bilişsel esneklik düzeyine sahip öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasının nedenleri, başarıyı ölçmede kullanılan çoktan seçmeli testin başarıyı saptamada tek başına yeterli olmaması ve fen lisesine devam eden öğrencilerin başarılarının yüksek olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Yalçın (2020) tarafından yapılan araştırmada ise Erzincan ilinde sosyo ekonomik bakımından dezavantajlı olan 8. Sınıf öğrencileri ile ilgili yapılan çalışmada öğrencilerin bilişsel esneklikleri ile fen ve matematik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin akademik başarısında 7. sınıf fen bilimleri ve matematik yıl sonu başarı puanları baz alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilişsel esneklikleri ile fen ve matematik akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani bilişsel esnekliği yüksek öğrencilerin fen ve matematik akademik başarıları da yüksek bulunmuştur.

Ateş-Çobanoğlu (2013), yaptığı çalışmasında harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu Bilişim ve Etik dersini alan BÖTE 4. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın sonucunda harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin bilişsel esnekliklerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmektedir.

Zahal (2014) tarafından İnönü üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek sınavına katılan öğrencilerle ilgili yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin ve başarısının bilişsel esneklik düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda bilişsel esnekliği yüksek öğrencilerin sınavda daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca yerleştirme stilini benimseyen adayların, değiştirme stilini benimseyen adaylara göre bilişsel esneklikleri daha yüksek bulunmuştur.

Karslı (2015) tarafından yapılan araştırmada iki dil bilmenin bilişsel esneklik düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da yer alan üç Ermeni anaokulu ve iki Türk anaokulunda öğrenim gören çocuklar oluşturmaktadır. Ermeni anaokulunda yer alan öğrenciler Türkçe ve Ermenice olmak üzere iki dil bilirlerken Türk anaokulunda yer alan öğrenciler ise sadece Türkçe bilmektedirler. Çalışmanın sonucunda iki dil bilen çocukların bilişsel esneklikleri tek dil bilen çocukların bilişsel esnekliklerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Dağgeçen-Başsu (2016), yaptığı araştırmada öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın

Çalışma grubu ortaokul ve lisede bulunan ğretmen ve öğrencilerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ile öğrencilerin bilişsel esneklikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ile yaşları, branşları, cinsiyetleri ve kıdem yılı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Farklı bilişsel esnekliğe sahip öğrencilerin uzaktan eğitime karşı motivasyon düzeylerinin incelenmesi betimsel bir araştırmayla gerçekleşmiştir. Araştırmanın rneklemine özel bir üniversitede Türk Dili dersini alan 615 ğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin bilişsel esneklikleri ile uzaktan eğitime karşı motivasyonları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durumda bilişsel esnekliği yüksek olan öğrencilerin uzaktan eğitime karşı motivasyonları da yüksektir. Ayrıca bu araştırmada edinilen bir diğerk sonuç ise öğrencilerin bilgisayar kullanımı süresi arttıkça bilişsel esneklik düzeyleri de artmaktadır (Bertiz, 2018).

Parlaktaş (2018), yaptığı araştırmada üniversitede öğrenim gören fen bilgisi ğretmen adaylarının bilişsel esnekliklerinin laboratuvar öğrenme ortamları algısına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilişsel esneklikleri ile laboratuvar öğrenme ortamı algısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel esnekliği yüksek olan öğrencilerin laboratuvar öğrenme ortamları algıları da yüksektir. Ayrıca bu araştırmada, bilişsel esnekliğin, bilimi öğrenme, düşünceleri ifade etmeyi öğrenme, dünyayı öğrenme ve alternatif alt boyutları ile sosyal sorun çözme becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Soylu (2019), yaptığı araştırmasında okul öncesi ğretmenlerinin bilişsel esnekliklerinin fen öğretimine yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda bilişsel esnekliği yüksek olan öğretmenlerin fen öğretimine yönelik olumlu tutum gösterdikleri görölmüştür. Özele indiğimizde bilişsel esneklik ile, tutumun “kendini geliştirme” alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Bu da bilişsel esnekliğe sahip öğretmenlerin kendini geliştirdi, olaylar karşısında çok yönlü düşünceye sahip olduğunu ve yeniliklere açık olduklarını ifade etmektedir. Bilişsel esnekliğin pozitif ilişki içinde olduğu bir diyer boyut ise öz-yeterlilikler. Bu da bilişsel esnekliğe sahip öğretmenlerin öz güvenli olduğu ve mesleğiyle ilgili yeterli donanıma sahip olduğunu göstermektedir.

Tayvan’ da bulunan üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada bilişsel esnekliğin değışime açıklık ve akademik performans üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda üniversite ğrencilerinin bilişsel esneklik ile değışime açıklık ve akademik performans arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu araştırma sonucuna göre

bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler, akademik olarak başarılı ve değişime açıktırlar (Lin, 2013).

Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde bilişsel esnekliğin daha çok psikolojik ve sosyal alanlarda incelendiği görülmüştür. Yapılan araştırmalarda bilişsel esneklik ile ilgili öğretmenler üzerinde yapılan araştırmaların çok sınırlı olduğu, olanların ise özyeterlilik, demografik özellikler, branş, yaratıcılık ve empati üzerine olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bilişsel esnekliklerinin sınıfı yönetme becerisine etkisi ile ilgili ise herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile hızla 21. yy. becerileri arasına giren bilişsel esnekliğin eğitim-öğretim sürecinde önemli bir etkiye sahip olan sınıf yönetimi üzerine etkisi incelenerek alan yazındaki boşluk doldurulmak istenmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın metodolojisi; araştırma yöntemi, katılımcılar, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi bölümleri ile açıklanmıştır. Araştırmanın yöntemi kısmında ilişkisel tarama yöntemi tasarımına ilişkin bilgiler verilmiş ve tartışılmıştır. Evren ve örneklem bölümünde ise katılımcılara ait demografik özelliklere yer verilmiştir. Veri toplama araçları kısmında “Kişisel Bilgi Formu”, “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği (SYBÖ)” ve “Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE)” açıklanmış ve güvenilirlik ve geçerlikleri tartışılmıştır. Bölüm, verilerin analizinde kullanılan istatistiki yöntemlerin açıklandığı verilerin analizi başlığı ile sonlandırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve sınıf yönetimi becerilerini belirlemek ve bilişsel esnekliğin sınıf yönetimi becerilerine etkisini incelemek amacıyla genel tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmalarda amaç belirli bir zaman diliminde çok sayıda katılımcıdan elde edilen verilerin analizi ile mevcut olan durumu ortaya koymaktır (Gümüş, 2016). Çalışmada birden fazla değişkenin birbiri ile ilişkisi ve bu ilişkinin yönünü ve gücünü tespit etmek amaçlandığından (Büyüköztürk vd., 2018; Gürpınar, 2021) ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Veriler tek seferde toplandığı için de kesitsel bir çalışmadır (Cresswell, 2017, s. 157).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Erzurum ilinde görev yapan fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Erzurum il Milli Eğitim müdürlüğünden alınan bilgiler doğrultusunda Erzurum ilinde, il ve ilçe merkezleri ve bunlara bağlı köylerde görev yapan öğretmenler de dahil olmak üzere, toplam 494 fen bilimleri öğretmeni görev yapmaktadır. 494 kişilik evrende % 95’lik kesinlik düzeyinde ($\alpha=0,05$) araştırma yapılabilecek örneklem sayısı en az 218 kişi olmalıdır (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmaya dahil edilecek öğretmenler maximum örnekleme yöntemi ile seçilmiştir (Büyüköztürk vd., 2018, s. 95). Araştırmanın örneklemini 2019-2020 yılında Erzurum ilinde görev yapan 261 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin, araştırma kapsamında incelenen demografik değişkenlere göre frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemeye Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet Değişkeni	f	%
Kadın	183	70.1
Erkek	78	29.9
Toplam	261	100
Mesleki Deneyim	f	%
0-5	122	46.7
6-10	75	28.7
11-15	29	11.1
16 ve üzeri	34	13.1
Toplam	261	100
Mezun Olunan Fakülte	f	%
Eğitim Fakültesi	248	95
Fen Fakültesi	13	5
Toplam	261	100
Bölüm	f	%
Fen Bilgisi Öğretmenliği	238	91.2
Fizik Öğretmenliği	5	1.9
Kimya Öğretmenliği	2	0.8
Biyoloji Öğretmenliği	1	0.4
Fizik Bölümü	2	0.8
Kimya Bölümü	3	1.1
Biyoloji Bölümü	1	0.4
Diğer (Matematik Öğretmenliği, Matematik Bölümü)	9	3.4
Toplam	261	100
Görev Yapılan Okul Türü	f	%
Devlet Ortaokulu	215	82.4
Özel Ortaokul	10	3.8
İmam Hatip Ortaokulu	20	7.7
Yatılı Bölge Ortaokulu	13	5
Özel Eğitim Ortaokulu	3	1.1
Tablo1. (devamı)		
Toplam	261	100

Tablo1. (Devamı)

Görev Yeri	f	%
İl merkezi	101	38.7
İlçe merkezi	72	27.6
Köy	88	33,7
Toplam	261	100
Sınıf Mevcudu	f	%
1-15	76	29.1
16-30	160	61.3
31-45	25	9.6
Toplam	261	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin 183'ünün (%70,1) kadın, 78'inin (29.9) ise erkek olduğu; 122'sinin (%46.7) 0-5 yıl, 75'inin (%28.7) 6-10 yıl, 29'unun (%11.1) 11-15 yıl, 34'ünün (%13.1) ise 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca fen bilimleri öğretmenlerinin %95'inin (n=248) eğitim fakültesi, %5'inin ise (n= 13) fen fakültesi mezunu olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Örneklemin %91'inin (n=238) fen bilgisi öğretmenliği mezunu olduğu görülmektedir. “Diğer” seçeneğinde katılımcılar ise matematik bölümü veya matematik öğretmenliği mezunu olarak göze çarpmaktadır. Katılımcıların 215'inin (%82.4) devlet orta ortaokulunda görev yaptığı göze çarpmaktadır. Fen bilimleri öğretmenlerinin %38.7'si il merkezinde görev yaparken, %27.6'sı ilçe merkezinde ve %33.7'si ise köyde görev yapmaktadır. Katılımcıların %61.3'ü ortalama 16-30, %29.1'i 1-15 ve %9.6'sı ise 31-45 kişilik sınıflarda çalışmaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği (SYBÖ)” ve “Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE)” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Fen bilimleri öğretmenlerine ait çeşitli demografik özelliklerin toplanılması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda katılımcının cinsiyeti, mesleki deneyimi, mezun olduğu fakülte ve bölüm, görev yaptığı il, görev yaptığı okul türü ve görev yaptığı sınıfların ortalama mevcudu ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği

SYBÖ, Delson (1982) tarafından geliştirilmiş olup Türkçe'ye uyarlaması Yalçinkaya ve Tonbul (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yalçinkaya ve Tonbul (2002) ölçeğin 25 madde ve 6 boyuta sahip olduğunu belirtmiştir. Ölçek 5' li likert tipi dereceleme ölçeğidir. Ölçeğin maddeleri “çok iyi”, “iyi”, “orta” “zayıf” ve “çok zayıf” şeklinde derecelenmektedir. Daha sonra Korkut (2019) ise faktör analizi yaparak bu ölçeği güncellemiş ve 15 maddeye indirerek 3 boyutlu olduğunu ortaya koymuştur. Bu boyutlar, “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” (1, 2, 3, 4, 6, 12. maddeler) “öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman yönetimi” (5, 7, 8, 9, 10. maddeler) ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” (11, 13, 14 ve 15. maddeler) şeklinde adlandırılmıştır. Bu çalışmada da Korkut (2019) tarafından güncellenen 15 madde ve 3 boyuttan oluşan sınıf yönetim beceri ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten en az 15 en fazla 75 puan alınabilmekte ve artan puan sınıf yönetim becerisinin arttığını işaret etmektedir. Ölçek aynı zamanda tek boyut olarak da ele alınabilmektedir (Korkut, 2009).

Ölçeğin yapısı bilindiği için DFA yapılarak yapı geçerliğine yönelik kanıt aranmıştır (Brown, 2015). Öncelikle DFA'nın varsayımı olan normallik analizi yapılmıştır. SYBÖ ve alt boyutlarına ait normallik analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. SYBÖ ve Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	n	Madde sayısı	Çarpıklık	Basıklık
SYBÖ	261	15	-.670	.559
Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen	261	6	-.517	.913
Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman yönetimi	261	5	-.788	.251
Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri	261	4	-.875	.306

SYBÖ ve alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu, veri setinin ölçeğin bütünü ve alt boyutlarında normal dağıldığı görülmektedir (Tabachnick & Fidell, 2015).

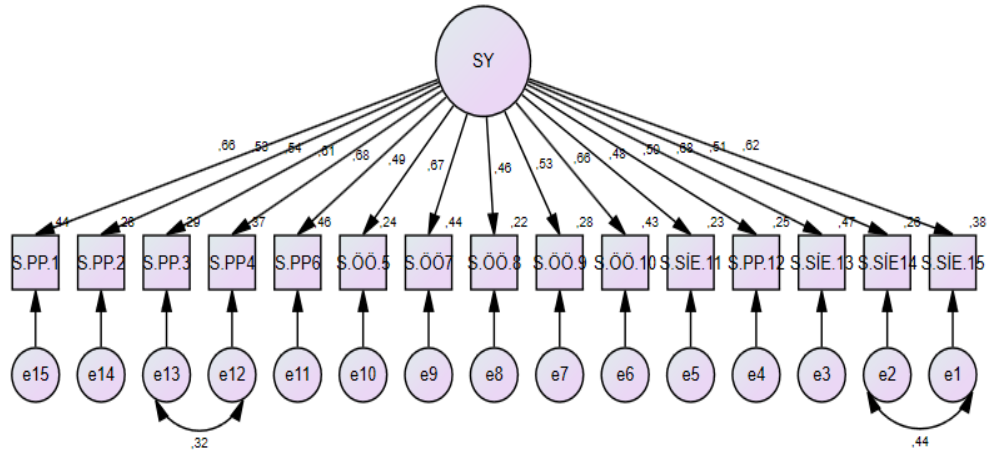
DFA, Amos programı ile yapılmış, DFA uyum indeksleri Tablo 3'te ve elde edilen yol grafiği Şekil 1'de verilmiştir.

Tablo 3. SYBÖ'ne Ait DFA Uyum İndeksleri

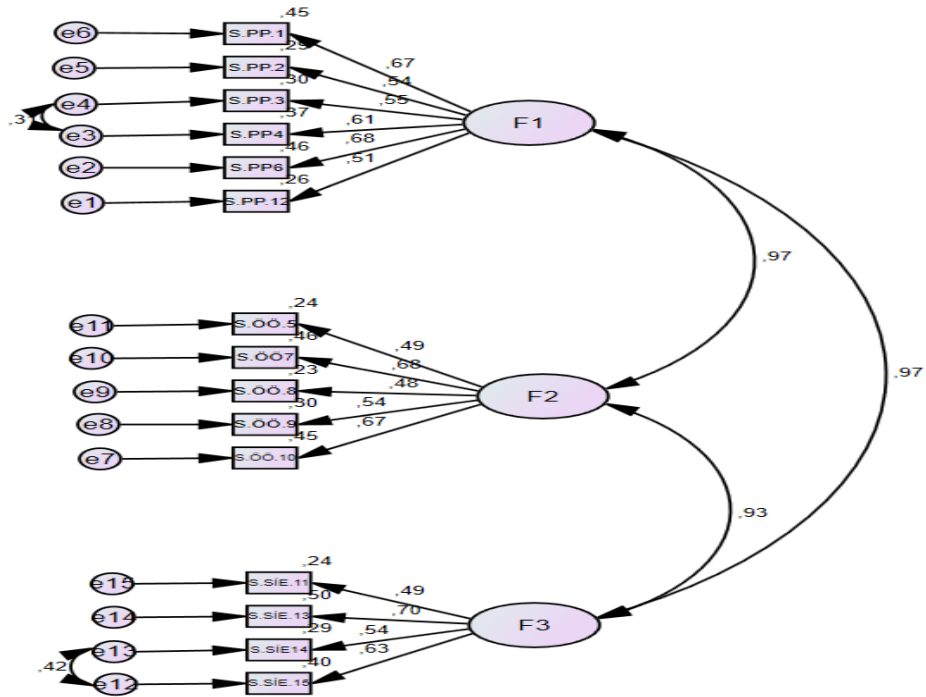
	1. DFA	2. DFA (Madde 14 ve 15'in varyansları ilişkilendirilmiş)	3. DFA (Madde 14 ve 15 ile Madde 3 ve 4'ün hata varyansları ilişkilendirilmiş)	Tek Boyutlu ölçek için DFA
Uyum indeksi	Değeri	Değeri	Değeri	Değeri
χ^2 / sd	2.793	2.421	2.183	2.14
CFI	.875	.902	.919	.92
GFI	.889	.900	.910	.91
IFI	.877	.903	.921	.92
TLI (NNFI)	.849	.880	.900	.90
RMSEA	.083	.074	.067	.067

Tablo 3'ten görülebileceği üzere, ölçek için hem üç boyutlu hem de tek boyutlu davranışı ortaya koymak üzere DFA yapılmıştır. Üç boyutlu model için modifikasyon yapılmadan uygulanan DFA sonuçlarından χ^2/df dışındaki değerlerin modelle uyumlu olmadığı görülmüş ve modifikasyon önerileri incelenmiştir. Modifikasyon önerileriyle uyumlu olarak Madde 14 ile Madde 15 ve Madde 3 ile Madde 4'ün hata varyansları ilişkilendirilmiştir. Modifikasyonlar kuramsal gerekçeyle uyumlu olarak ve aynı faktör altındaki maddeler ilişkilendirilerek yapılmıştır (Çokluk vd., 2016). Modifikasyon sonucunda CFI, GFI, IFI, TLI ve RMSEA değerlerinde iyileşme olduğu görülmüştür. Modifikasyonlar sonrası modelin uyumu indeksleri $\chi^2/df = 2.183$, CFI = .92, GFI = .91, TLI = .90 ve RMSEA = .067, SRMR = .054 olarak bulunmuştur. χ^2 /sd değerinin 3'ten, RMSEA ve SRMR değerinin .08'den küçük, CFI, GFI, IFI ve TLI değerlerinin .90'dan büyük olması model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Bentler,1990; Byrne, 2011; Hu & Bentler, 1999; Okçu, 2011; Seçer, 2013; Sharma vd., 2005; Tucker & Lewis, 1973). Tek boyut için üç boyutlu DFA modifikasyonları uygulanarak yapılmıştır. Tek boyutlu ölçeğin uyum indeksleri $\chi^2/df = 2.14$, CFI = .92, GFI = .91, TLI = .90 ve RMSEA = .066, SRMR = .054 olarak belirlenmiş ve ölçeğin tek boyutlu olarak da ele alınabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Korkut, 2009).

Şekil 1. SYBÖ'ne Ait Tek Boyutlu DFA Yol Grafiği ve Faktör Yükleri



Şekil 2. SYBÖ'ne Ait 3 Boyutlu DFA Yol Grafiği ve Faktör Yükleri



Not: F1 “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, F2 “öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman yönetimi”, F3 ise “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutlarını göstermektedir.

Şekil 1’de tek boyutlu ölçek için sunulan modelde faktör yüklerinin .46 ile .68 arasında değiştiği görülmektedir. Üç boyutlu model için çizilen yol grafiğinde ise plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen boyutunda yer alan maddelerin faktör yüklerinin .51 ile .68, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman yönetimi boyutunda yer alan maddelerin faktör yüklerinin .48 ile .68 ve sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri boyutunda yer alan maddelerin faktör yüklerinin ise .49 ile .70 aralığında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin tümüne ait faktör yükleri .48 ile .70 arasında değere sahiptir.

Ölçeği Türkçeleştiren Yalçınkaya ve Tonbul, (2002) ölçeğin güvenirlik kat sayısı Cronbach Alpha değerini .88 olarak bulmuştur. Ölçeği 15 madde ve 3 boyut olarak güncelleyen Korkut (2019) ise ölçeğin genelindeki güvenirlik kat sayısı Cronbach Alpha değerini .86, plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen alt boyutunda .73, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman yönetimi alt boyutunda .78 ve sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri alt boyutunda .74 bulunmuştur. Bu araştırmada elde edilen güvenirlik kat sayısı Cronbach Alpha değeri ölçeğin tümü için .88, plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen alt boyutu için .77, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman yönetimi alt boyutu için .71, sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri alt boyutu için ise .73 bulunmuştur. Ölçeğin ve alt boyutlarının güvenirlik kat sayısı Cronbach Alpha değerinin .70’in üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2018).

Bilişsel Esneklik Envanteri

Bilişsel Esneklik Envanteri, Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilmiş olup Türkçeye uyarlaması Gülüm ve Dağ (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek 2 alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Alternatifler boyutu 13 maddeden (1, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19 ve 20. maddeler), kontrol boyutu ise 7 maddeden (2, 4, 7, 9, 11, 15 ve 17. maddeler) oluşmaktadır. Kontrol boyutu 15. madde dışında olumsuz ifadelerden oluşmaktadır ve analizler için ters olarak kodlanmıştır. Alternatifler boyutu kişinin zorlu durumlara alternatif çözümler üretilbilceği ya da karşılaşılan durum ve davranışların muhtemel nedenleri için alternatif açıklamaların olabileceğine dair maddeler içermektedir. Kontrol boyutu ise zor durumların kontrol edilebileceğine dair önermelerden oluşmaktadır Ölçek 5’li likert tipi dereceleme ölçeğidir. Ölçeğin maddeleri “hiç uygun değil”, “pek uygun değil”, “kararsızım”, “uygun” ve “tamamen uygun” şeklinde derecelenmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek bilişsel esnekliğe işaret etmektedir (Dennis & Vander Wal, 2010).

Bu araştırmada fen bilimleri öğretmenleri için BEE’nin faktör yapısının doğruluğu DFA kullanılarak (Brown, 2015) test edilmiştir. DFA öncesinde normallik analizleri yapılarak Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. BEE ve Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	N	Madde sayısı	Çarpıklık	Basıklık
BEE	261	20	-.466	.205
Alternatifler	261	14	-.710	1.109
Kontrol	261	6	-1.361	1.862

BEE ve alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu, veri setinin ölçeğin bütünü ve alt boyutlarında normal dağıldığı görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015).

BEE'ne ait DFA uyum indisleri Tablo 5'te ve elde edilen yol grafiği Şekil 2'de verilmiştir.

Tablo 5. BEE'ne Ait DFA Uyum İndeksleri

İlk DFA		2. DFA (Madde 15 (MI=133.41) alternatifler boyutuna taşınmıştır.)	
Uyum indeksi	Değeri	Uyum indeksi	Değeri
X ² / sd	4.102	X ² / sd	3.022
CFI	.825	CFI	.886
GFI	.807	GFI	.832
IFI	.826	IFI	.886
TLI (NNFI)	.803	TLI (NNFI)	.871
RMSEA	.109	RMSEA	.088
2. DFA (Madde 18 ve 19'ün (MI= 28.879) hata varyansları ilişkilendirilmiştir.)		3. DFA (Madde 19 ve 20'nin (MI= 17.459) hata varyansları ilişkilendirilmiştir.)	
Uyum indeksi	Değeri	Uyum indeksi	Değeri
X ² / sd	2.836	X ² / sd	2.736
CFI	.897	CFI	.903
GFI	.846	GFI	.853
IFI	.898	IFI	.904
TLI(NNFI)	.883	TLI(NNFI)	.890

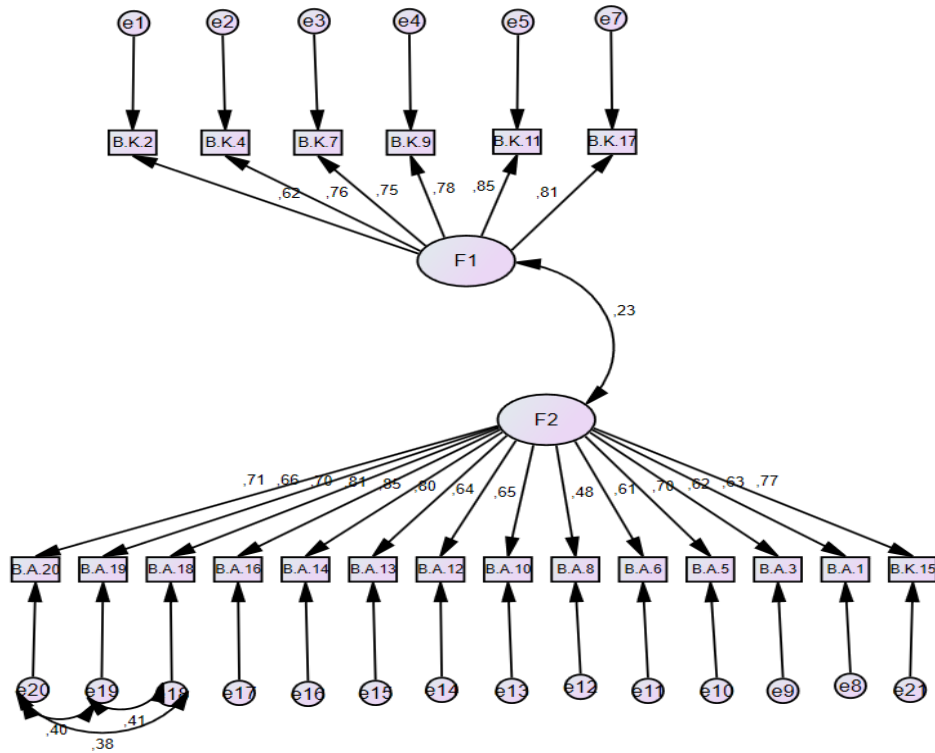
Tablo5. (Devamı)

RMSEA	.084	RMSEA	.082
4. DFA (Madde 18 ve 20'nin (MI=26,707) hata varyansları ilişkilendirilmiştir.)			
Uyum indeksi	Değeri		
X ² / sd	2.539		
CFI	.914		
GFI	.860		
IFI	.915		
TLI(NFI)	.902		
RMSEA	.077		

Tablo 5'ten görülebileceği üzere, modifikasyon yapılmadan uygulanan DFA sonuçlarından değerlerin modelle uyumlu olmadığı görülmüş ve modifikasyon önerileri incelenmiştir. Modifikasyon önerileriyle uyumlu olarak ilk olarak kontrol boyutunda yer alan 15. Madde alternatifler boyutuna taşınmıştır. Sapmaz ve Doğan (2013) BEE'ni Türkçeleştirdikleri çalışmalarında, özgün formda kontrol boyutunda yer alan 15. maddenin kendi çalışmalarında yaptıkları açımlayıcı faktör analizi sonrasında alternatifler boyutunda yer aldığını belirtmişlerdir. Sapmaz ve Doğan (2013) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında DFA yaparken maddeyi özgün forma sadık kalarak kontrol boyutunda değerlendirmişler ve uyum indekslerinde sorun yaşamamışlardır. Ayrıca Parlaktaş (2018) çalışmasında yaptığı açımlayıcı faktör analizi sonucunda aynı maddeyi binişik madde olarak belirlemiş ve ölçekten çıkarmayı tercih etmiştir. Fakat bu çalışmada yapılan DFA sonucunda kontrol boyutu gibi görünen ancak alternatifler boyutu ile paralel hareket eden 15. madde modifikasyon önerileri ile uyumlu olarak alternatifler boyutuna taşınmıştır. Madde 18 ile madde 19, madde 19 ile madde 20 ve madde18 ile madde 20'nin hata varyansları modifikasyon önerileri ile uyumlu olarak ilişkilendirilmiştir. Modifikasyonlar kuramsal gerekçeyle uyumlu olarak ve aynı faktör altındaki maddeler ilişkilendirilerek yapılmıştır (Çokluk vd., 2016). Modifikasyon sonucunda CFI, GFI, IFI, TLI ve RMSEA değerlerinde iyileşme olduğu görülmüştür. Modifikasyonlar sonrası modelin uyumu indeksleri $\chi^2/df = 2.539$, CFI = .91, GFI = .86, IFI= .92, TLI = .90, RMSEA = .077 ve SRMR= .0588 olarak

bulunmuştur. χ^2 /sd değerinin 3'ten, RMSEA ve SRMR değerinin .08'den küçük, CFI, IFI ve TLI değerlerinin .90'dan büyük olması model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Bentler, 1990; Byrne, 2011; Hu & Bentler, 1999; Okçu, 2011; Seçer, 2013; Sharma vd., 2005; Tucker & Lewis, 1973). Ancak RMSEA ve χ^2 /sd, CFI, IFI, TLI için uyumun bulunması ve GFI değerinin kabul edilebilir .90 düzeyine yakın olması nedeniyle modelin yeterli düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir (Hair vd., 2011). Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, BEE'den elde edilen verilerin yeterli düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğu belirtilebilir.

Şekil 3. BEE'ne Ait DFA Yol Grafiği ve Faktör Yükleri



Not: F1 “kontrol”, F2 “alternatifler” boyutlarını göstermektedir.

Şekil 2’de sunulan modelde kontrol boyutunda yer alan maddelerin faktör yüklerinin .62 ile .85, alternatif boyutunda yer alan maddelerin faktör yüklerinin .48 ile .85 aralığında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin tümüne ait faktör yükleri .48 ile .85 arasında değere sahiptir.

Ölçeği Türkçeleştiren Gülüm ve Dağ (2012), güvenilirlik kat sayısı Cronbach Alpha değerini ölçeğin geneli için .90, alternatif alt boyutu için .89 ve kontrol alt boyutu için ise .85 olarak tespit etmiştir. Bu araştırmada ise güvenilirlik kat sayısı Cronbach Alpha değeri ölçeğin geneli için .89, alternatif alt boyutu için .93 (14 madde), kontrol alt boyutu için .89 (6 madde) olarak saptanmıştır.

Süreç

Bu araştırmada 2019-2020 yılı bahar döneminde görev yapan ve maximum örneklem yöntemi ile seçilen 261 fen bilimleri öğretmenine SYBÖ ve BEE uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce ölçek sahiplerinden ve İl Milli Eğitim müdürlüğünden gerekli izinler (Ek 1 ve Ek 2) alınmıştır. Ölçek uygulamalarının yüz yüze yapılması planmış fakat pandemi şartlarından dolayı veriler online olarak toplanmıştır. Online uygulama için ölçekler google formda oluşturulmuş, çeşitli sosyal medya araçları (e-mail, fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki paylaşım yaptığı gruplar) kullanılarak öğretmenlere iletilmiş ve google form aracılığıyla dönütler alınmıştır. Daha sonra sonuçlar analiz edilmiş ve çalışma tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esnekliğinin sınıf yönetimi becerilerine etkisini incelemek amacıyla öğretmenlere uygulanan formlardan toplanan veriler IBM SPSS 22 programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Hatalı girilen değerler için gerekli düzeltmeler yapılmış ve kayıp veri kontrolü gerçekleştirilerek bilgiler analize hazır hale getirilmiştir. Yapısal eşitlik modeli çalışmaları SPSS ve AMOS programı ile yapılmıştır. Bu işlemten önce analizin varsayımları test edilmiş ve herhangi bir varsayım ihlalinin olmadığı görülmüştür.

Örneklemin demografik bilgileri değişkenlere ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak ortaya konulmuştur. Daha sonra ters puanlanan maddeler çevrilmiştir. SYBÖ için toplam puan ve 3 alt boyut için ayrıca puan hesaplaması yapılmıştır. BEE için ise yine toplam puan ve 2 alt boyut için ayrı ayrı puanlar hesaplanmıştır. Normallik analizi yapılarak bilişsel esneklik ve sınıf yönetimi değişkenlerinin aritmetik ortalama, mod, medyan, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır. Değişkenlerin normal dağılım göstermesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2015).

Fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli, gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin modellenmesine olanak sağlayan istatistiksel bir tekniktir (Jöreskog & Sörbom, 1993; Leech vd., 2005). Geleneksel yöntemlerden farklı olarak gözlenen değişkenlere ait ölçüm hatalarını dikkate alması YEM'in, sıklıkla tercih edilmesini sağlamıştır (İlhan & Çetin, 2014; Stevens, 2009). YEM'in öncelikli amacı; teorik modellerin veri seti tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymaktır.

Test edilmek istenen teorik yapının veri seti tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için uyum indekslerinden yararlanılmaktadır (Bentler, 1990). YEM'in faktör analizi, kanonik korelasyonu ve regresyon analizinin birleşimi (Tabachnick & Fidell, 2007) olması nedeniyle yol analizi, DFA (ölçüm modeli) ve yapısal model olmak üzere farklı türleri vardır. Bu çalışmada gözlenen değişkenler ile gözlenen değişkenler aracılığıyla ölçüldüğü kabul edilen örtük değişkenler arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla yapısal model kullanılmıştır (Raykov & Marcoulides, 2006; Wetson & Gore, 2006).

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel çalışmalarda geçerlik, araştırma sürecinde elde edilen bilgilere dayanılarak yapılan çıkarımların anlamlı, doğru, kullanışlı ve uygun olmasıdır (Creswell, 2017). Güvenirlik ise Turgut'a (1990) göre verilerin tesadüfi hatalardan arınma derecesi, Büyüköztürk vd.'ne (2014) göre ise ölçekte ölçülmek istenen özelliğin ne derecede ölçüldüğü anlamına gelmektedir.

Araştırmanın geçerliliğine önemli katkı yapan özelliklerden biri yeterli örneklem büyüklüğüne sahip olunmasıdır. Araştırmanın evreni Erzurum ilinde görev yapan 494 fen bilimleri öğretmenidir. 494 kişilik evrende % 95' lik kesinlik düzeyinde ($\alpha=0,05$) araştırma yapılabilecek minimum örneklem sayısı 217 kişi olmalıdır (Büyüköztürk vd., 2018). Ayrıca yapısal eşitlik modelleri için de örneklem sayısının 200'den az olmaması önerilmektedir (Kline, 2016). Araştırmaya katılan öğretmen sayısı ise 261'dir. Bu sayı araştırma evrenini yeteri düzeyde karşılayarak araştırmanın geçerliğine önemli katkı sağlamaktadır. Araştırmanın geçerliliğine katkı sağlayan başka bir özellik ise örneklemin evreni çeşitli açılardan temsil etmesidir. Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin, Erzurum ilinin tüm ilçelerinden olmaları, il merkezi, ilçe merkezi ve köylerde görev yapmaları ve aynı zamanda farklı okul türlerinde görev yapmaları örneklemin evreni çeşitli açılardan temsil ettiğini ortaya koyarak geçerliliğe önemli katkı sağlamaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde fen bilimleri öğretmenlerinin SYBÖ ve BEE'ne ait tanımlayıcı istatistikler, hipotez edilen model, uyum değerleri ve yol sabitleri sunulmuştur. Bulgular verilirken problemlere uygun bir sıra kullanılmıştır.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyine İlişkin Bulgular

Fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetim beceri düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. SYBÖ ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

	N	Madde sayısı	Min.	Max.	$\bar{X}$	s.s.
SYBÖ	261	15	2.87	5.00	4.37	0.41
Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen	261	6	2.33	5.00	4.20	0.47
Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman yönetimi	261	5	3.00	5.00	4.35	2.18
Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri	261	4	2.75	5.00	4.50	1.90

Tablo 6'da fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerine ilişkin ortalama, standart sapma, maksimum ve minimum değerleri görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ölçeğindeki aritmetik ortalamaları $\bar{X}=4,37$, plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen alt boyutuna ait ortalaması $\bar{X}=4,20$, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman yönetimi alt boyutuna ait ortalaması $\bar{X}=4,35$ ve sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlenmesi alt boyutuna ait ortalaması ise $\bar{X}= 4,50$ olarak görülmektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetim beceri düzeyine ilişkin ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen boyutuna ait maddelere verdikleri yanıtlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin SYBÖ “Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen” Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

		Yüzde (%)					
Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen boyutu		$\bar{X}$	Çok Zayıf	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi
M1	Sınıfın tertip ve düzenini sağlayabilme	4.42	0.0	0.4	3.1	50.6	46
M2	Ev ödevlerini verme, toplama ve düzeltmede zamanı iyi kullanabilme	4.13	0.0	1.1	10.7	62.1	26.1
M3	Değişik ders etkinliklerini ders saatine dengeli yayabilme	4.25	0.0	0.4	10.7	52.1	36.8
M4	Sınıf düzenlemesinin çekiciliği	4.03	0.0	2.3	19.9	50.6	27.2
M6	Dersin hızını ve seyrini öğrencinin öğrenme düzeyine göre ayarlayabilme, günlük planı buna uyarlayabilme	4.37	0.0	1.1	5.7	47.9	45.2
M12	Sınıftaki oturma düzenini, değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme	4.02	0.4	4.6	21.8	39.5	33.7

Fen bilimleri öğretmenlerinin plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen boyutuna ait maddelere verdikleri cevapların ortalama değerlerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bulgular fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından plan-program yapabilme ve sınıf düzenini sağlayabilme konularında çok iyi düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bu boyutta birinci maddenin en yüksek ($\bar{X}=4.42$), on ikinci maddenin ise en düşük ($\bar{X}=4.02$) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip madde incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin %30.8’inin sınıf oturma düzenini farklı öğrenme etkinliklerinin uygulamasına fırsat tanıyacak şekilde düzenleme konusunda iyi olmadığını düşündüğü görülmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman yönetimi boyutuna ait maddelere verdikleri yanıtlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin SYBÖ “Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Düzenlenmesi ve Zaman Yönetimi” Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

		Yüzde (%)					
Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman yönetimi		$\bar{X}$	Çok Zayıf	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi
M5	Derse başlamadan önce ders araç-gereçlerini hazır bulundurma	4.29	0.0	1.1	8.8	50.2	39.8
M7	Dersin hedeflerini belirleme ve ön öğrenmelerle ilişkilendirebilme	4.46	0.0	0.0	6.1	42.1	51.7
M8	Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinleme, anlayış gösterme	4.56	0.0	0.4	4.2	34.9	60.5
M9	Yanlış yanıtları ustalıkla düzeltebilme	4.41	0.4	0.0	6.1	44.8	48.7
M10	Bir etkinlikten diğerine geçişte, öğrencinin ilgisini sürdürebilme	4.20	0.4	0.0	12.6	53.6	33.3

Tablo 8’e bakıldığında fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman yönetimi boyutuna ait maddelerin ortalamalarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.56$) sekizinci maddeye, en düşük ortalama ($\bar{X}=4.20$) ise onuncu maddeye aittir. En düşük ortalamaya sahip maddede bile fen bilimleri öğretmenlerinin %87’sinin kendilerinin iyi veya çok iyi olarak değerlendirdiği görülmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlenmesi boyutuna ait maddelere verdikleri yanıtlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin SYBÖ “Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlenmesi” Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

		Yüzde (%)					
Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlenmesi		$\bar{X}$	Çok Zayıf	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi
M11	Soruları öncelikle bireye değil, sınıfın tümüne yöneltme	4.62	0.0	0.8	3.1	29.5	66.7
M13	Sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında canlı bir etkileşim ortamı yaratabilme	4.28	0.0	1.1	12.6	43.7	42.5
M14	Soruları belirli öğrencilere değil, farklı öğrencilere yöneltebilme	4.57	0.0	0.4	4.6	32.2	62.8
M15	Sınıftaki tüm öğrencileri derse katılmaları için teşvik etme	4.51	0.0	0.4	6.5	34.5	58.6

Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlenmesi boyutunda tüm maddelerin ortalamaların 4'ten büyük olduğu Tablo 9'dan görülmektedir. Bu bulgu fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf içerisindeki etkileşim ve davranış düzenlemeleri konusunda oldukça iyi olduklarını düşündüklerini göstermektedir. “Sorular tüm sınıfa yönetilmeli” maddesi en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4.62$) sahipken, “Sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında canlı bir etkileşim ortamı yaratabilme” maddesinin en düşük ortalamaya ($\bar{X}=4.28$) sahip olduğu yine Tablo 9'dan görülmektedir.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklik Düzeyine İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 10. BEE'ne Ait Betimsel Bulgular

	N	Madde sayısı	Min.	Max.	$\bar{X}$	s.s.	Çarpıklık	Basıklık
BEE	261	20	2.55	5	4.23	0.475	-.466	.205
Alternatifler	261	14	2.56	5	4.26	0.479	-.710	1.109
Kontrol	261	6	1.00	5	4.00	0.877	-1.361	1.862

Tablo 10' da fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esneklik becerilerine ilişkin ortalama, standart sapma, maksimum ve minimum değerleri görülmektedir. Öğretmenlerin bilişsel esneklik ölçeğindeki aritmetik ortalamaları $\bar{X}= 4.23$, alternatifler alt boyutuna ait ortalamaları $\bar{X}=4.26$, kontrol alt boyutuna ait ortalamaları ise $\bar{X}=4.00$ dır. Fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeyine ilişkin ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin bilişsel esnekliklerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin alternatifler boyutuna ait maddelere verdikleri yanıtlar tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin BBE “Aternatifler” Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri*

		Yüzde (%)						
Alternatifler		$\bar{X}$	Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Kararsızım	Uygun	Tamamen uygun	
M1	Durumları "tartma" konusunda iyiyimdir	4.21	0.0	0.4	6.5	64.8	28.4	
M3	Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım.	4.33	0.0	1.1	5.0	53.3	40.6	
M5	Zor durumlara değişik açılardan bakmayı tercih ederim.	4.34	0.4	2.3	5.7	45.6	46.0	
M6	Bir davranışın nedenini anlamak için önce, elimdeki dışında ek bilgi edinmeye çalışırım.	4.26	0.4	1.5	8.8	50.2	39.1	
M8	Olaylara başkalarının bakış açısından bakmayı denerim.	4.20	2.3	0.0	11.5	48.3	37.9	
M10	Kendimi başkalarının yerine koymakta başarılıyım.	4.29	0.0	0.8	10.3	48.3	40.6	
M12	Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir.	4.54	0.4	0.8	5.7	31.0	62.1	
M13	Zor durumlarda nasıl davranacağıma karar vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	4.39	0.4	1.9	6.1	41.8	49.8	
M14	Durumlara farklı bakış açılarından bakarım	4.40	0.4	0.8	5.0	46.0	47.9	
M15	Hayatta karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmeyi becerebilirim.	4.30	0.0	1.5	9.2	46.7	42.5	
M16	Bir davranışın nedenini düşünürken mevcut bütün bilgileri ve gerçekleri dikkate alırım.	4.36	0.0	1.9	5.4	47.1	45.6	
M18	Zor durumlarla karşılaştığımda önce bir durup çözüm için farklı yollar düşünmeye çalışırım.	4.32	0.0	2.3	5.0	51.3	41.4	
M19	Zor durumlarla karşılaştığımda birden çok çözüm yolu bulabilirim.	4.20	0.4	2.7	9.6	51.0	36.4	
M20	Zor durumlara tepki vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	4.31	0.4	2.3	6.1	48.7	42.5	

Tablo 11'e bakıldığında fen bilimleri öğretmenlerinin alternatifler boyutuna ait maddelerin ortalamalarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.54$) on ikinci maddeye, en düşük ortalama ($\bar{X}=4.20$) ise sekizinci ve on dokuzuncu maddelere aittir. En yüksek ortalamaya sahip madde ile fen bilimleri öğretmenlerinin tamamına yakını (%93) zor durumlara farklı açılardan bakmanın önemli olduğunu düşündüklerini beyan etmişlerdir. Ortalaması en düşük maddelerde bile fen bilimleri öğretmenleri önermelere %85'in üzerinde uygun olma durumu göstermişlerdir.

Tablo 12. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin BEE “Kontrol” Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

		Yüzde (%)						
Kontrol		$\bar{X}$	Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Kararsızım	Uygun	Tamamen uygun	
M2	Zor durumlarla karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim.	2.37	23.0	42.5	14.9	13.4	6.1	
M4	Zor durumlarla karşılaştığımda kontrolümü kaybediyormuşum gibi hissedirim.	1.99	37.9	39.5	12.6	5.0	5.0	
M7	Zor durumlarla karşılaştığımda öyle strese girerim ki sorunu çözecek bir yol bulamam.	1.74	56.3	27.2	7.7	3.1	5.7	
M9	Zor durumlarla baş etmek için çok sayıda değişik seçeneğin olması beni sıkıntıya sokar.	2.03	36.0	40.2	13.8	5.0	5.0	
M11	Zor durumlarla karşılaştığımda ne yapacağımı bilemem.	1.77	50.6	32.6	10.7	1.1	5.0	
M17	Zor durumlarda, şartları değiştirecek gücümün olmadığını hissedirim.	2.02	39.5	36.0	13.0	6.5	5.0	

Kontrol boyutu tamamı olumsuz 6 ifadeden oluşmaktadır. Tablo 12'den görüldüğü üzere bu boyuta ait en düşük ortalama ($\bar{X}=1.74$) yedinci, en yüksek ortalama ($\bar{X}=2.37$) ikinci maddeye aittir. Bu boyutta yüksek puan kişinin zor durumları kontrol edebileğini algılama eğiliminin düşük, düşük puan ise bu eğilimin yüksek olduğunu göstermektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin yaklaşık %20'si zor durumlarla karşılaştığında karar vermekte zorluk yaşadığını belirtirken %14.9'u kararsız kalmış, %68.5'i ise zorluk çekmediğini ifade etmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin %8.8'i zor durumla karşılaştıklarında çözüm bulamayacak kadar strese girdiklerini belirtirken yaklaşık %83.5'i aksi görüş ifade etmiş, %7.7'si ise kararsız kalmıştır.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bilişsel Esnekliklerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esnekliklerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisi Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) yardımıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Analizin varsayımları incelenmiş ve tüm varsayımların karşılandığı görülmüştür.

Fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri boyutları ile bilişsel esneklik başarı boyutları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı analizi ile çalışılmıştır. Tablo 13'te araştırmanın değişkenleri arasındaki iki değişkenli korelasyonlar sunulmuştur.

Tablo 13. *İncelenen Değişkenler Arasındaki İki Değişkenli Korelasyonlar*

Değişkenler (N=261)	SYB	PPEFD	ÖÖİDZY	SİEDD
BE	.392**	.366**	.320**	.345**
A	.422**	.405**	.336**	.365**
K	.155**	.123*	.144*	.148*

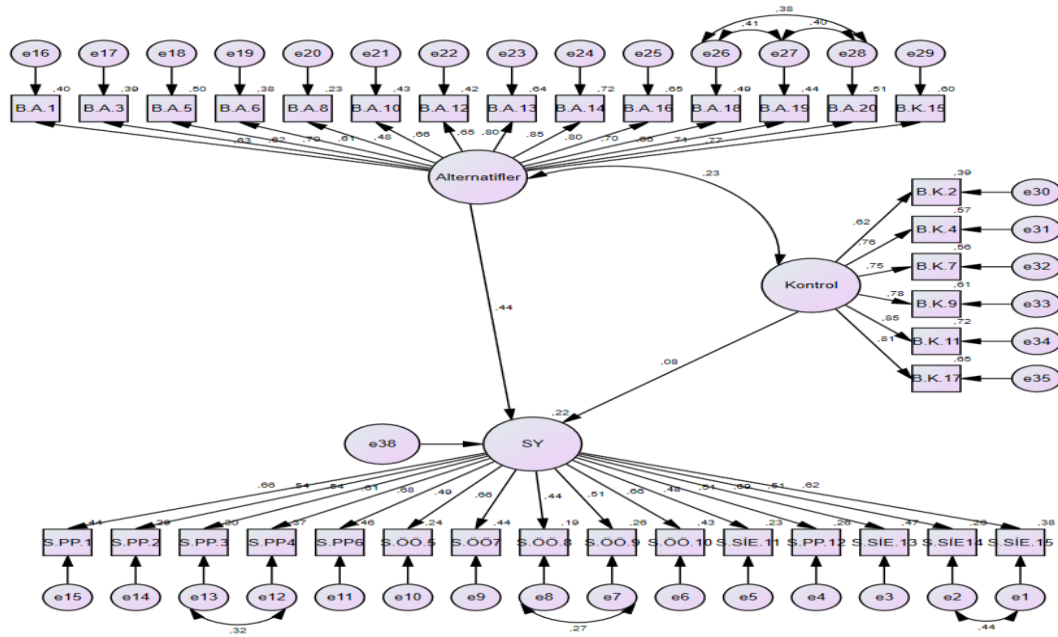
* p <0.05, ** p <0.01 Mutlak değer olarak korelasyon katsayısı .00-.30 aralığında düşük, .30-.70 aralığında orta ve .70'ten büyük ise yüksek düzeyde ilişkiyi göstermektedir (Büyüköztürk, 2020).

SYB: Sınıf Yönetimi Becerileri, PPEFD: Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen, ÖÖİDZY: Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Düzenlenmesi ve Zaman Yönetimi, SİEDD: Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri, BE: Bilişsel Esneklik, A: Alternatifler, K: Kontrol

Tablo 13 incelendiğinde değişkenler arasındaki Pearson korelasyonlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin bilişsel esneklik ve alternatifler alt boyutu ile orta düzeyde ($.30 \leq r \leq .70$) ve pozitif yönlü; kontrol alt boyutu ile de düşük düzeyde ve pozitif yönlü ilişkili olduğu söylenebilir.

Çalışmada bilişsel esnekliğin alt boyutları olan alternatifler ve kontrol değişkenleri ile sınıf yönetimi becerisi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu hipotezi test edilmiştir. Alternatifler ve kontrol değişkenleri ile fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi arasındaki ilişkiye ait yapısal model şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 4. Alternatifler, Kontrol ve Sınıf Yönetimi Becerisi Arasındaki Yapısal Model (SY: Sınıf Yönetimi Becerisi)



Bu modelde, SYB ilk olarak 3 alt boyutlu olarak ele alınmış, ancak uyum indisleri kabul edilebilir düzeyde bulunamamıştır. Ölçeğin tek boyutlu olarak da kabul edilebileceği Korkut (2009) tarafından belirtilmiş ve bu çalışmada da DFA yapılarak doğrulanmıştır (Tablo 3). Bu nedenle modelde SYBÖ tek boyutta ele alınıp uyum iyiliği değerlerini artırmak için modifikasyon önerileriyle uyumlu olarak hata varyansları ilişkilendirilmiştir (e7-e8). Sonrasında kuramsal modeldeki değişkenlerin modele katkılarının uyum indeksleri incelendiğinde, modelin istatistiksel olarak kabul edilebilir (Hair vd., 2011) düzeyde uyumlu olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 1011,803$, $df = 551$, $\chi^2 / df = 1.836$, $RMSEA = 0.057$, $SRMR = 0.059$, $CFI = 0.90$, $IFI = .90$). Şekil 3'te fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esnekliğin alt boyutları ile sınıf yönetimi becerisi arasındaki ilişkiye ait onaylanan yapısal model görülmektedir. Bu modele ait YEM sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Araştırma Modeli YEM Sonuçları

Yapısal ilişkiler	Tahmin	Standartlaştırılmış Tahmin (β)	Standart hata	Kritik oran (C.R.)	R^2	p
SYB <--- Alternatifler	.48	.44	.089	5.435	.22	***
SYB <--- Kontrol	.05	.08	.036	1.269		.204

*** <0.01

YEM sonuçlarına bakıldığında bilişsel esnekliğin alt boyutu olan alternatifler ile sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Kontrol örtük değişkeni ile sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken alternatifler örtük değişkeninin SYB örtük değişkenini $p < .01$ anlamlılık

düzeyindeki tahmin değeri $\beta=.44$ 'tür. Bağlı değişkendeki değişimlerin yüzde kaçının bağımsız değişkendeki değişmelerle açıklanabileceğini gösteren R^2 değeri .22 olarak bulunmuştur. Bu değer bize alternatifler ve kontrol değişkenleri ile SYB'deki varyansın %22'sinin açıklanabileceğini göstermektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve bilişsel esnekliklerine ait bulgulara dayalı sonuçlar verilmiş ve alan yazın ışığında tartışılmıştır. Öncelikle fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve bilişsel esneklik düzeyleri irdelenmiş, daha sonra bilişsel esneklik alt boyutları ile sınıf yönetim becerileri ilişkisini gösteren yapısal modele ait sonuçlar tartışılmıştır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri ve sınıf yönetim becerilerini belirlemek, ayrıca bilişsel esneklikleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışma bünyesinde toplanan verilerin analizi öncesinde veri toplama araçlarının güvenilirlik çalışmaları yapılmış, her iki ölçek için de DFA uyum indeksleri kontrol edilmiştir. DFA'nın uyum istatistikleri dikkate alındığında SYBÖ için ölçeğin daha önce belirlenen üç faktörlü, BEE için ise iki faktörlü yapıyla uyum içinde olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçme araçları ve alt boyutlarına ait hesaplanan güvenilirlik katsayıları her ikisinin de güvenilir olduğu sonucunu vermiştir.

Çalışmanın ilk araştırma problemi “Fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu soruya yanıt bulabilmek amacıyla fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ait tanımlayıcı istatistik değerleri incelenmiş ve fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde sınıf yönetim becerilerine yönelik farklı branş öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda çoğunlukla benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmekle birlikte (Çetin, 2009; Erol, 2014; Güven & Cevher, 2005; Kars, 2007; Korkmaz, 2007; Martin & Shoho, 2000; Ocakcı, 2017; Olçun, 2020; Terzi, 2001; Tunca 2010), düşük sınıf yönetim becerilerinin tespit edildiği çalışmalara da rastlanmaktadır (Karaman, 2016; Shamina & Mumthas, 2018). Ayrıca Yalçinkaya ve Tonbul (2002) öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini orta düzeyde nitelendirmiştir. Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin en çok plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen konusunda kendilerini yeterli gördükleri, bunu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman yönetiminin izlediği, en az ise sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemelerinde yeterli gördükleri görülmüştür.

Çalışmanın ikinci araştırma problemi “Fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri ne düzeydedir?” şeklindedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek için alternatifler ve kontrol alt boyutları ve genel ortalama hesaplaması yapılmış ve fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esnekliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Kılıç ve Demir (2012) bilişsel esnekliği öğretmenlerin sahip olması gereken ve aynı zamanda öğrencilere de kazandırmaları beklenen yeterlikler arasında belirtmektedirler. Ayrıca yapılandırmacılık ile temel ilkeleri örtüşen (Chieu, 2007) Bilişsel Esneklik Teorisi öğretim planlamacıları ve eğitimcilere ilgi çekici öğrenme ortamları ve durumları hazırlayabilmeleri için bir çerçeveye sunmaktadır (Cheng & Koszalka, 2016). Bu bağlamda fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esnekliklerinin yüksek olması arzu edilen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan yazında yüksek bilişsel esneklik bulgusuyla örtüşen çalışmalara rastlamak mümkündür (Çuhadaroglu, 2013; Erdoğan, 2018; Esen-Aygün, 2018; Yazgan, 2021) Fen bilimleri öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya, karşılaşılan zor durumlar karşısında farklı çözüm yolları bulabilmenin bir ölçüsü olarak düşünülen alternatifler boyutunda sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca fen bilimleri öğretmenlerinin kontrol boyutunda yüksek ortalamaya sahip olmaları zor durumları kontrol edebileceklerini düşündüklerini ifade etmektedir. Öğretmenlik mesleğinin sadece öğrenci, idareci ve veli iletişimi göz önünde bulundurulduğunda bile insanlarla oldukça yoğun etkileşim gerektirdiği açıktır. Dolayısıyla farklı insan, davranış ve durumlarla karşılaşma olasılığı da oldukça yüksektir (Yaşar, 2019). Sorunlara alternatif çözümler bulabilen ve zor durumlarda kontrol edebilen öğretmenlerin, etkileşim çeşitliliğinin bu denli yoğun olduğu öğretmenlik sürecini daha kolay yönetebileceği söylenebilir. Bu bağlamda da öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olması oldukça önemlidir.

Çalışmanın üçüncü araştırma problemi “fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeyleri, sınıf yönetimi becerilerini yordamakta mıdır?” şeklindedir. Bu soruya yanıt aramak adına YEM kullanılmıştır. Bilişsel esnekliğin alt boyutları olan alternatifler ve kontrol değişkenleri ile sınıf yönetimi becerisini ilişkilendiren bir model kurulmuş ve test edilmiştir. Kurulan modelin uyum iyiliği değerleri modelin istatistiksel olarak kabul edilebilir olduğunu göstermiştir. Sonuçlara göre bilişsel esnekliğin alternatifler boyutu ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki varken kontrol boyutu ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Hesaplanan regresyon değeri ile sınıf yönetimi becerilerindeki toplam değişimin %22’sinin bilişsel esneklik ile açıklanabileceği görülmüştür. Alan yazında pek çok değişkenin bilişsel esneklik ile ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Arıcı-Özcan (2019) çalışmasında algılanan stres ve sıkıntıya dayanma arasındaki ilişkide bilişsel esneklik ve bilinçli farkındalığın aracı rolü olduğunu gösterirken, Odacı ve Çıkrıkçı

(2018) bilişsel esnekliğin kişilik özellikleri ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkide kısmi aracı rol üstlendiğini belirtmiştir. Kuyumcu ve Kirazcı (2020) eğitsel stres ile bilişsel esneklik arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Bilişsel esneklik ile ilişkili değişkenlerin incelendiği pek çok çalışma olmasına rağmen sınıf yönetimi ile ilişkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat alan yazında öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi olabilecek kavramlar ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkileri orataya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Kaçay vd. (2021) beden eğitimi öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bilişsel esneklik ve öğretmen profesyonelizminin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan diğer bir çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile bilişsel esneklikleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir (Bozkurt vd., 2020). Ayrıca Ekici (2019) öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça duygusal tepkiselliklerinin de azaldığını saptamışlardır. Başpınar (2019) çalışmasında sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının üstbilişsel ve bilişsel esneklik becerilerinin, öğretmenlik mesleki yeterliliklerinin güçlü birer yordayıcısı olduğunu, ayrıca bilişsel esneklik becerileri ve öğretmenlik mesleki yeterlilikleri arasında orta ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf yönetiminin, öğrenme etkinlikleri planlama, sınıf ortamını öğrenme sürecine uygun hale getirme, sınıf ortamında sorunları ortaya çıkmadan önleme ya da sorun oluşmuşsa uygun biçimde çözebilme gibi becerileri kapsadığı düşünüldüğünde bilişsel esnekliğin uyum, dikkat, çözümleyicilik, ani durumlar karşısında ipuçlarından yararlanarak alternatifler üretme özellikleri ile uyumlu olduğu görülmektedir (Kaptanbaş-Gürbüz & Sezgin-Nartgün, 2018). Bu bağlamda öğretmenlerin bilişsel esnekliklerinin sınıf yönetim becerilerini yordama durumunun belirlenmesinin alan yazına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Bu çalışmanın araştırma grubu fen bilimleri öğretmenleri ile sınırlıdır. Farklı branşlardaki öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ile sınıf yönetimi becerileri incelenebilir.

- Bu çalışma Erzurum ilinde görev yapan fen bilimleri öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir, çalışma farklı illerde görev yapan fen bilimleri öğretmenleri ile de gerçekleştirilerek daha kapsamlı hale getirilebilir.
- Bilişsel esnekliğin sınıf yönetim becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu göz önüne alınarak, etkili bir sınıf yönetimi ile öğretim faaliyetlerinin kalitesinin artırabileceği gerçeğinden hareketle öğretmenlerin bilişsel esnekliğini artırmaya yönelik etkinlikler tasarlanabilir, hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğretmen adaylarının bilişsel esnekliklerini geliştirmeye yönelik dersler veya etkinlikler lisans programına eklenebilir.
- Bilişsel esnekliği ölçmek için örnek durumların verildiği alternatif ölçme araçları geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri sınıf ortamında yapılacak gözlemler ile belirlenerek bilişsel esneklik ile ilişkisi incelenebilir.
- Bilişsel esnek ile sınıf yönetimi becerisi arasındaki ilişki öğretmenlerle yapılacak görüşmeler ile daha detaylı olarak incelenebilir.
- Fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini yordayabilecek başka çalışmaların yapılması konusunda araştırmacılar desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, B., & Baysal, Z. N. (2018). *Sınıf Yönetimi*. Nobel.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No: 214121) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akçadağ, T. (2009). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Akkaya, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 289602) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akkuş, M. (2018). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin özliderlikleri ile sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki* (Tez No: 514858) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, A. (2019). *Sınıf yönetiminde sınıf içi disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri* (Tez No: 537258) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akyüz B. (2020). *Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 641815) [Yüksek lisans tezi, İzmir Demokrasi Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alcı B. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin, matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları, bilişüstü öz düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları, arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü* (Tez No: 159403) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alparslan-Kardeş, G. (2016). *Davranış-mekan uyumu: Bilişsel esneklik düzeyi farklı öğrencilere göre, okul ortamında olanaklıkların (Affordances) incelenmesi* (Tez No: 457551) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alper, A. (2003). *Web ortamı problemlere dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi* (Tez No: 127840) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 299899) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi- Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altunkol, F. (2017). *Bilişsel esneklik eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi* (Tez No: 485634) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Asıcı, E., & İkiz, F.E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 191 -211.
- Ateş-Çobanoğlu, A. (2013). *Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin erişilerine, algıladıkları bilişsel esneklik düzeylerine ve öz düzenleyici öğrenme becerilerine etkisi* (Tez No:

- 357335) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ay, T. R. (2015). *Lise öğrencilerinin anne-baba tutumlarının öğrencilerin sosyal problem çözüme becerilerine ve depresyon düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Tez No: 410139) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2015). *Sınıf Yönetimi*. Pegem Akademi.
- Başar, H. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Başpınar, Z. (2019). *Üstbilişsel ve bilişsel esneklik becerilerinin öğretmenlik mesleki yeterliliklerini yordama gücü* (Tez No: 555327) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bayer, B. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzları ile öğrencilerin ders motivasyonları arasındaki ilişki: İstanbul Maltepe ilçesi örneği* (Tez No: 579472) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bedel, A., & Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246.
- Bertiz, Y. (2018). *Farklı bilişsel esneklik düzeyine sahip öğrencilerin uzaktan eğitime karşı motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Tez No: 532709) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Beşdok, D. (2007). *Orta öğretim öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları isyenmeyen öğrenci davranışlarını önleyebilme yeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Tez No: 211802) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Beversdorf, D. Q., Hughes, J. D., Steinberg, B., Lewis, L. D., & Heilman, K. M. (1999). Noradrenergic modulation of cognitive flexibility in problem solving. *Neuroreport*, 10 (13), 2763-2767.
- Bilgiç, R. (2015). *Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 398245) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri algıları arasındaki ilişki* (Tez No: 407057) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, B., Kıran, B., & Alıcı, D. (2020). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yordayıcıları olarak Suriyelilere yönelik toplumsal uzaklık ve bilişsel esneklik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 382-393.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). New York: The Guilford.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Pegem Akademi.

- Camcı Erdoğan, S. (2018). Üstün zekâlılar öğretmenliği adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3),77-96.
- Can, E. (2020). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4, 251 -295.
- Canpolat, S. (2004). *Öğretmenlerde yaşanan tükenmişlik sendromunun sınıf yönetimi sorunlarını çözme becerisine etkisi* (Tez No: 148075) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ciairano, S., Bonino, S., & Miceli, R. (2006). Cognitive flexibility and social competence from childhood to early adolescence. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 10(3).
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*, (Çev.: Tuncay Ergene). Mentis Yayıncılık.
- Covington, M. V., & Müeller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: Anapproach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13(2),157-176.
- Creswell, J. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (1. baskı). Edam.
- Çelik, O. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 553475) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 39(176), 347-354.
- Çetin, F. (2009). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Davranışlarının İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara, , 173 s. (Yayınlanmamış Doktora Tezi)
- Çınar, İ. (2014). Eğitim ve Otoriteye Bağlılık. *Eğitişim Dergisi*, 42, 1307 -1785.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Çuhadaroglu, A. (2011). *Bilişsel esnekliğin yordayıcıları* (Tez No: 302901) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çuhadaroglu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(1), 86–101.
- Çitil, M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: Eylem araştırması* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dada, E.D., & Okunade, H.F. (2014). Classroom undesirable behaviours and strategies used for controlling them among primary school teachers. *Kuwait Chapter of Arabian Journal Of Business and Management Review*, 3(9), 51-57.
- Dağgeçen-Başsu, A. (2016). *Öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi* (Tez No: 443073) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Darling-Hammond, L. (2009). Teacher education and the american future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35–47.
- Deak, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 271-327.
- DeJarnette, N. K., & Sudeck, M. (2015). Supporting clinical practice candidates in learning community development. *Teacher Development*, 19(3), 311-327.
- Delson, K. M. (1982) A three dimensional approach to evaluating teaching performance, Paper Presented At The Annual Convention Of The American Council On The Teaching For Foreign Languages, New York.
- Demirel, Ö. (1994). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Usem Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2009). Sınıf Yönetiminin Temelleri. Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.
- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyodemografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi* (Tez No: 299894) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dreisbach, G., & Goschke, T. How Positive Affect Modulates Cognitive Control: Reduced Perseveration at The Cost of Increased Distractibility. Learning, Memory, and Cognition. *Journal of Experimental Psychology*, 2004; 30 (2), 343-353.
- Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Tez No: 443485) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Tez No: 443485) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ekici, C. (2018). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ile sınıf yönetimi, becerileri arasındaki ilişki (Çanakkale ili örneği)* (Tez No: 528831) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112.
- Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, A. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 549149) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi- Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi-ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları* (11. Baskı). Alfa Basın Yayım.

- Erol, E. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Yeterlilikleri (Manisa İli Sarıgöl, Alaşehir İlçeleri Örneği)*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Denizli, 87 s.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Esen-Aygün, H. (2018). Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 77, 105-128.
- Esen-Aygün, H., & Şahin-Taşkın, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında bilişsel esnekliğe ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 1475-1499.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson ve C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research practice and contemporary issues*. Routledge, 3–16.
- Fitzgerald, G. E. (1997). An interactive multimedia program to enhance teacher problem-solving skills based on cognitive flexibility theory: design and outcomes. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 6(1), 47–76.
- Gökmen, N. (2018). *Images of teachers in movies and how they promote change in their students using classroom management strategies* (Tez No: 505240) [Yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Göksoy, G.N. (2021). *Beden eğitimi ve spor dersinde taktiksel oyun yaklaşım modelinin bilişsel esneklik ve akademik (öğrenci) benlik üzerine etkisi* (Tez No:57832) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güler, B. (2015). *Ergenlerde bilişsel esneklik ölçümü ve depresyon belirtileri ile ilişkisi* (Tez No: 408601) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gülüm, İ.V. & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13, 216-223.
- Gümüş, E. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri* (Tez No: 432508) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gündoğdu, S. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşleri ve bu davranışlara karşı uyguladıkları stratejiler* (Tez No: 454233) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri* (Tez No: 112806) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güner, Ö. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterliliği algıları arasındaki ilişki* (Tez No: 262235) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin sosyal yetkinlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No: 280692) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi- Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Gürpınar, A. C. (2021). *Öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık bilişsel esneklik ve ruhsal belirtilerinin incelenmesi* (Tez No: 696622) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, E. D., Cevher, N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 18(18), 71-92
- Güzel, İ. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliği* (Tez No: 440005) [Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a Silver Bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-152
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling-A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma* (Tez No: 219751) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 5(2), 26-42.
- Jonassen, D. H., & B. L. Grabowski. (1993). *Handbook Of Individual Differences*, Learning And Instruction, Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood: Scientific Software International Inc.
- Kaçay, Z. (2019). *İşyeri yılmazlığının yordayıcıları: Örgütsel güven, lider-üye etkileşimi ve işyeri maneviyatı (Spor Genel Müdürlüğü örneği)* (Tez No: 603434) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kakayev, K. (2019). *Fen bilgisi öğretmenlerinin laboratuvar yönetimine ilişkin yeterliklerinin belirlenmesi* (Tez No: 600975) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kanno, Y., & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities in practice. *The Modern Language Journal*, 95(2), 236-252.
- Kaplan-Adıyeke, Ş. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda düşünceleri* (Tez No: 547750) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaman, S. Z. (2016). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri İle Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişki. Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Kars, Y. E. (2007). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kendi algılarına dayalı sınıf yönetimi yeterlikleri(Konak ilçesi örneği)* (Tez No: 209115) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaptanbaş-Gürbüz, E., & Sezgin Nartgün, Ş. (2018). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ve Öz Yeterlik Düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 628-640.

- Karşlı, Y. (2015). *Bilişsel esneklik, iki dillilik ve üstbilişsel kararlar arasındaki gelişimsel bağlantılar* (Tez No: 417849) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kendirci, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 548663). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, F., & Demir, Ö. (2012). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dayalı öğretim ortamlarının oluşturulmasına ilişkin görüşleri. *Elementary Education Online*, 11(3), 578-595.
- Kline, R. B. (2016). *Principle and practice of structural equation modeling (4th ed.)*. New York, NY: The Guilford.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 239234) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, N. (2007). *İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi İstanbul - Tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma* (Tez No: 211728) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki* (Tez No: 250873) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kovaç, F. (2011). *Sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma: Türkiye-Kosova örneği* (Tez No: 350158) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kutlu, E. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi* (Tez No: 190427) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kuyumcu, B., & Kirazcı, F. (2020). Lise Öğrencilerinde Bilişsel Esneklik ve Eğitim Stresi Arasındaki Bağlantı: Öğretmen Kabul Algısı Yoluyla Arabuluculuk. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 10(58), 515-530.
- Lazarides, R., Watt, H.M.G., & Richardson, P.W. (2020). *Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career*. *Learning and Instruction* doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346
- Leech, N. L., Barrett, K.C., & Morgan, G.A. (2005). *SPSS for intermediate statistics; Use and interpretation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Lin, Y. W. (2013). *The effects of cognitive flexibility and openness to change on college students' academic performance*. (Yayınlanmamış doktora tezi).
- Logan, J. G. (2003). Classroom management: Techniques, policies, procedures, and programs to ensure that discipline "rules" in your classroom. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479639.pdf>
- Longway, T., & Cockman, N. (2002). Lessons about motivation and classroom management. *The English Journal*, 91(4), 23-25.

- Marlow, R., Hansford, L., Edwards, V., Ukoumunne, O., Norman, S., & Ingarfield, S. (2015). Teaching classroom management – a potential public health intervention? *Health Education*, 115(3).
- Martin, M.M., & Anderson, C.M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9.
- Martin, M. M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive Communication Traits and Their Relationships with the Cognitive Flexibility Scale and the Communication. Flexibility Scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 531-540.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623–626
- Martin, N.K., & Shoho, A.R. (2000). Teacher Experience, Training, And Age: The Influence Of Teacher Characteristics On Classroom Management Style. *Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association*.
- Martin, N. K., Shoho, A. R., & Yin, Z. (2003). Attitudes and beliefs regarding classroom management styles: the impact of preparation vs. experience. *Research in the Schools*, 10(2), 29-34
- Moghtadaie, L., & Hoveida, R. (2015). Relationship between academic optimism and classroom management styles of teachers-case study: Elementary School Teachers in Isfahan International. Education Published by *Canadian Center of Science and Education Studies*, 8(11), 1913-9020.
- Mohammadzadeh, A., Khorrami Banaraki, A., Tehrani Doost, M., & Castelli, F. (2020). A new semi-nonverbal task glance, moderate role of cognitive flexibility in ADHD children's theory of mind. *Cognitive neuropsychiatry*, 25(1), 28-44.
- Nazarzadeh, R. S., Fazeli, M., Aval, M. M., & Shourch, R. M. (2015). Effectiveness of cognitive-behavior therapy on cognitive flexibility in perfectionist. *Psychology*, 6(14), 1780- 1785. doi: 10.4236/psych.2015.614174.
- Norris, J. A. 2003. Looking At Classroom Management Through A Social and Emotional Learning Lens. *Theory and Practice*, c. 4. s. 42:313.
- Ocakçı, E. (2017). Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri ve Sınıf Yönetimi İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Erzurum, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Odacı, H., Çıkrıkçı, Ö. (2019). Bilişsel Esneklik, Beş Büyük Kişilik Özelliği ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkiye Aracılık Eder. *Yaşam Kalitesine Uygulamalı Araştırmalar Dergisi*, 14, 1229-1246.
- Okçu, V. (2011). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No: 298433) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Olçun, H. (2020). *Fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No: 617103) [Yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi-Manisa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Oral, S. (2019). *Çekişmeli boşanma sürecindeki bireylerin empatik eğilim düzeyleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 590686) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Ölmez, İ. (2018). *Etkileşimli sınıf yönetimine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin hazır bulunuşluk durumlarının incelenmesi* (Tez No: 506050) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öz, S. (2012). *Ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 327682) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi- Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özcan, Ç. (2018). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminin etkinliğine ilişkin görüşleri* (Tez No: 529750) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdel, İ. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminin etkililiğini sağlama becerilerine ilişkin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları metaforlar* (Tez No: 527721) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi- Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ödemir, A. (2019). *Sınıf yönetimi etkililiği modeline göre okul yöneticilerinin görüşleri* (Tez No: 599080) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir-Gültekin, S. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 439908) [Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ., & Sezgin, F. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Nobel
- Özder, E. (2019). *Sınıf yönetimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi* (Tez No: 582171) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi-Rize]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özgün, Z. (2019). *Teknoloji destekli yürütülen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi* (Tez No: 561316) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Parlaktaş, B. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar öğrenme ortamı, bilişsel esneklik ve sosyal sorun çözme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi* (Tez No: 518288) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Polatoğlu, E. (2018). *Özel Gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No: 529376) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Radmard, S. (2021). Sınıf yönetimi olgusu üzerine yapılmış ulusal çalışmaların betimsel içerik analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 214-244.
- Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling*, Mahwah, MJ: Lawrence Erlbaum Associates, 238p
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teaching Education*. 6.

- Romi, S., Lewis, R., & Katz, Y. (2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China and Israel. *Compare*, 39, 439–452.
- Sapmaz, F., & Doğan, T. (2013). Assessment of cognitive flexibility: Reliability and validity studies of Turkish version of the Cognitive Flexibility Inventory. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 46(1), 143-162.
- Sarıtaç, S. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik-epistemolojik inanç sistemlerinin sınıf içi pratiklerine ve sınıf yönetimi algılarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Savaş, A. E. (2020). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin mesleki karar düzeyleri ile bilişsel esneklik ve duygusal özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 640080) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Method of Psychological Research Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Shamina, E., & Mumthas, N.S. (2018). Classroom management: Implications for teacher preparation programmes. *IOSR Journal Of Humanities and Social Science*, 23 (1), 41-44.
- Sevim, E. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları ile bilişsel esnekliklerinin kaynaştırmaya ilişkin özyeterlik algılarını yordama düzeyinin incelenmesi* (Tez No: 414431) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., & Dillon, W.R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58(1), 935-43.
- Sığırtmaç, G. (2015). Öğretmen ve Maarif Müfettişi Görüşlerine Göre Sınıf Yönetimi Yeterlik Algılarının İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Sirkeci, B. (2010). *Özel ve devlet ilköğretim okulları birinci kademesindeki öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ve yaklaşım biçimleri* (Tez No: 190427) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Soltani, E., Shareh, H., Bahrainian, S. A., & Farmani, A. (2013). The mediating role of cognitive flexibility in correlation of coping styles and resilience with depression. *Pajoohandeh Journal*, 18(2), 88-96.
- Soylu, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik tutumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 575876) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. K. (1988). *Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*. Champaign, IL: University of Illinois, center for the Study of reading.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval

estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173-180.

- Süral, S. (2013). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stillerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Tez No: 349520) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New York: Routledge
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (6th ed.). Nobel Tıp Kitabevleri.
- Taptık, E. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişki* (Tez No: 537936) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taş, S. (2017). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik öğrenilmiş çaresizliklerinin yordanması: problem çözme becerisi ve bilişsel esneklik* (Tez No: 483095) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tekeli, Ş. G. (2010). *Lise son sınıf öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma: Akademik benlik yeterliği, denetim odağı, stresle başa çıkma ve problem çözme becerisi* (Tez No: 273250) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tertemiz, N. (2006). *Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayınları.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Tez No: 101555) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Topdemir, S. (2021). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi* (Tez No: 425631) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Topu, F. B. (2010). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin okullarındaki rolleri, beklentiler ve karşılaşılan problemler: Erzurum ili örneği* (Tez No: 229363) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Torun, M. G. (2021). *Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişki* (Tez No: 669070) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38 (1), 1-10.
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal zeka düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 264508).
- Turan, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlara karşı kullandıkları stratejiler* (Tez No: 555163) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uçar, O. (2019). *Çağdaş sınıf yönetiminde düşünme becerilerinin üst düzeye çıkarılmasında, öğretmen ve okul yöneticilerinin rolünün öğretmen görüşlerine incelenmesi* (Tez No:

585376) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Uludağ-Kırçıl, R., Akın-Kösterelioğlu M., & Kösterelioğlu İ. (2021). İlkokulda yaratıcı okumam çalışmalarının sınıf yönetimi perspektifinde öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3, 1137-1157.
- Ünal, A. (2009). *İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin çoklu zeka kuramının uygulanmasına yönelik görüşleri* (Tez No: 229363) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Üstün, A., Bozkurt, E., Bayar A., & Sungurtekin, D. (2017). Sınıf öğretmenlerinin uyguladığı sınıf yönetimi stratejilerinin öğrencilerin derslerine karşı tutumları ve akademik başarılarına etkisi üzerine bir çalışma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 12, 756 -769.
- Üstün, Ö. (2013). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin laboratuvar ortamlarında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi* (Tez No: 345874) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Valente, S., & Laurenço, A. (2020). Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management. *Frontiers in Education*, 5(5), doi: 10.3389/feduc.2020.00005.
- Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U., & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 170-184. doi:10.1016/j.cedpsych.2017.08.002.
- Walters, J., & Frei, S. (2007). Managing classroom behavior and discipline. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Wetson, R., & Gore Jr, P. A. (2006). A brief guide to structural equation model. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751.
- Yalçın, E.O. (2020). *Sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin fen ve matematik başarıları ile koruyucu faktörler arasındaki ilişki* (Tez No: 646457) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yalçınkaya, M., & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 96-103.
- Yaşar, M. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri ile sınıflarında zorbalığın görülme sıklığı arasındaki ilişki* (Tez No: 460457) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yavuzcan, P. (2010). *Etkili sınıf yönetiminde öğrencilerin sorun davranışlarına cevap verme konusunda yetkinlik kazandıracak eğitim yazılımının tasarlanması* (Tez No: 266114) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yazgan, A. D. (2021). Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile kültürel zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 212-231.

- Yegen, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No: 572118) [Yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi-Bayburt]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, G. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin fen öğretimi özyeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi* (Tez No: 221626) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zahal, O. (2014). *Özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları arasındaki ilişki* (Tez No: 370137) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



EKLER

EK-1. Araştırma Uygulama İzni

	T.C. ERZURUM VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü	 T.C. ERZURUM VALİLİĞİ
Sayı : 36648235-605.01-E.6666503		29.04.2020
Konu : Uygulama İzni		
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)		
İlgi: a) 20/03/2020 tarihli ve 2000088716 sayılı yazınız. b) 23/03/2020 tarihli ve 2000090084 sayılı yazınız.		
İlgi yazılar gereği; 1) Üniversitesiniz Araştırmacılarından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Emre AK'ın, Dr. Öğr. Üyesi Esra GECİKLİ'nin danışmanlığında ilimiz ortaokullarında görev yapan Fen Bilimleri öğretmenlerine yönelik; "<i>Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklikleri ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Belirlenmesi ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi</i>" adlı çalışması ile, 2) Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Pınar Deniz KARGIN'ın, Doç. Dr. Şeyda GÜL'ün danışmanlığında: "<i>6. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde REACT Stratejisine Dayalı Materyallerin Etkinliğinin İncelenmesi</i>" adlı çalışmasının kabulüne ilişkin 28/04/2020 tarihli ve E.6615547 sayılı Valilik Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir. Bilgilerinize arz ederim.		
Salih KAYGUSUZ İl Millî Eğitim Müdürü		
Ek: 1-İlgi (a) (4 sayfa) 2-İlgi (b) (33 sayfa)		
	Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM Elektronik Ağ: http://erzurum.meb.gov.tr e-posta: arge25@meb.gov.tr	Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi Tel: (0 442) 234 4800-179 Faks: (0 442) 235 1032
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden adfc-45ed-3269-94bd-59c0 kodu ile teyit edilebilir.		

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü		FORM:2
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU		
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN		
Adı Soyadı	Emre AK	
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi	
Araştırma yapılacak iller	Erzurum	
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	İlimizde Ortaokullarda Görev Yapan Fen Bilimleri Öğretmenleri	
Araştırmanın konusu	Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklikleri ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Belirlenmesi ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi	
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle	
Araştırma / Proje / Ödev / Tez önerisi	Tez Önerisi	
Veri toplama araçları	Kişisel Bilgi Formu, Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği	
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.		
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede eğitim öğretimin aksatılmaması ve gönüllülük esası olması kaydıyla araştırmanın kabulüne karar verildi.		
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne	
Mamur Üyenin Adı ve Soyadı		
KOMİSYON		
Komisyon Başkanı Ömer Faruk PALA Şube Müdürü	Tunç AĞAVER	Mesut ARAS

EK-2. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet: Kadın ☐ Erkek ☐

Mesleki Deneyim: 0-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 20 yıl ve üzeri ☐

Mezun olunan fakülte türü: Eğitim Fakültesi ☐ Fen Fakültesi ☐ Diğer ☐

Mezun olunan bölüm türü: Fen Bilgisi Öğretmenliği ☐ Fizik Öğretmenliği ☐ Kimya Öğretmenliği ☐ Biyoloji Öğretmenliği ☐ Fizik ☐ Kimya ☐ Biyoloji ☐ Diğer ☐

Görev Yeriniz: İl merkezi ☐ İlçe merkezi ☐ Köy ☐

Görev yaptığınız okul türü: İmam Hatip Ortaokulu ☐ Özel Ortaokul ☐ Devlet Ortaokulu ☐ Yatılı Bölge Ortaokulu ☐ Özel Eğitim Ortaokulu ☐ Bilim Sanat Merkezi ☐

Ortalama Sınıf Mevcudunuz: 1-15 kişi ☐ 16-30 kişi ☐ 31-45 kişi ☐ 45 ve üzeri ☐

EK-3. SINIF YÖNETİMİ BECERİ ÖLÇEĞİ

Bu bölümde sınıf yönetimi becerilerinizi belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. İlgili ifadenin karşısında “ÇOK ZAYIF”, “ZAYIF”, “ORTA”, “İYİ” ve “ÇOK İYİ” arasında derecelendirilmektedir. Lütfen sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz (X). **LÜTFEN İŞARETSİZ İFADE BIRAKMAYINIZ..**

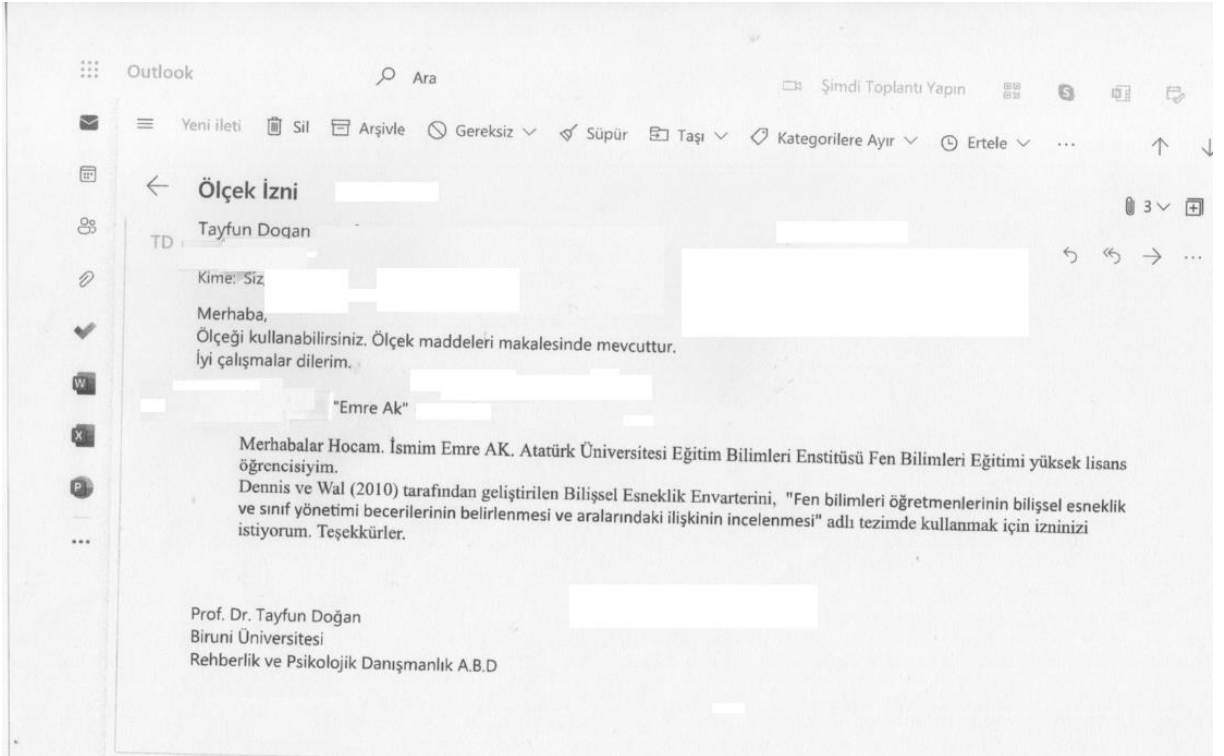
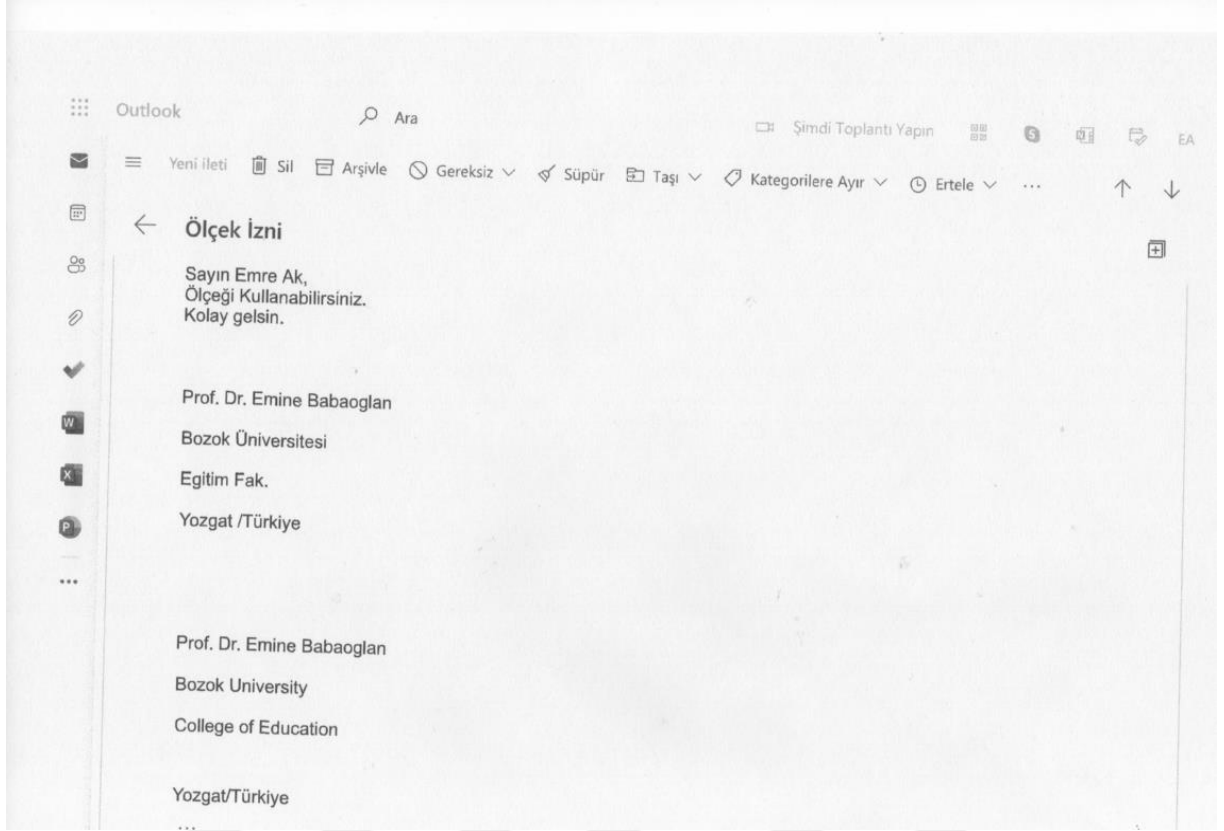
Kendinizi aşağıdaki sınıf yönetimi prensipleri açısından değerlendiriniz	Çok Zayıf	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi
1 Sınıfın tertip ve düzenini sağlayabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2 Ev ödevlerini verme, toplama ve düzeltmede zamanı iyi kullanabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3 Değişik ders etkinliklerini ders saatine dengeli yayabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4 Sınıf düzenlemesinin çekiciliği	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5 Derse başlamadan önce ders araç-gereçlerini hazır bulundurma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6 Dersin hızını ve seyrini öğrencinin öğrenme düzeyine göre ayarlayabilme, günlük planı buna uyarlayabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7 Dersin hedeflerini belirleme ve ön öğrenmelerle ilişkilendirebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8 Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinleme, anlayış gösterme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9 Yanlış yanıtları ustalıkla düzeltebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10 Bir etkinlikten diğerine geçişte, öğrencinin ilgisini sürdürebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11 Soruları öncelikle bireye değil, sınıfın tümüne yöneltme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12 Sınıftaki oturma düzenini, değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13 Sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında canlı bir etkileşim ortamı yaratabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14 Soruları belirli öğrencilere değil, farklı öğrencilere yöneltebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15 Sınıftaki tüm öğrencileri derse katılmaları için teşvik etme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-4. Bilişsel Esneklik Ölçeği

Aşağıdaki ifadeler, sizin kendi davranışlarınız hakkındaki inanç ve duygularınızla ilgilidir. Lütfen her cümleyi ayrı ayrı dikkatle okuyup, bunlara ne kadar katıldığınızı belirleyin. Her tutuma ilişkin kendi katılma derecenizi, yandaki cevap bölümündeki sayılardan birinin üzerine çarpı (X) işareti koyarak belirleyiniz.

Aşağıda belirtilen yargılara, yan taraftaki numaraları yuvarlak içine alarak önem derecenizi belirtiniz. Lütfen boş bırakmayınız.	değil	değil	Kararsızım	Uygun	Uygun
1. Durumları "tartma" konusunda iyiyimdir	1)	2)	3)	4)	5)
2. Zor durumlarla karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim.	1)	2)	3)	4)	5)
3. Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım.	1)	2)	3)	4)	5)
4. Zor durumlarla karşılaştığımda kontrolümü kaybediyormuşum gibi hissederim.	1)	2)	3)	4)	5)
5. Zor durumlara değişik açılardan bakmayı tercih ederim.	1)	2)	3)	4)	5)
6. Bir davranışın nedenini anlamak için önce, elimdeki dışı ek bilgi edinmeye çalışırım.	1)	2)	3)	4)	5)
7. Zor durumlarla karşılaştığımda öyle strese girerim ki sorunu çözecek bir yol bulamam.	1)	2)	3)	4)	5)
8. Olaylara başkalarının bakış açısından bakmayı denerim.	1)	2)	3)	4)	5)
9. Zor durumlarla baş etmek için çok sayıda değişik seçeneğin olması beni sıkıntıya sokar.	1)	2)	3)	4)	5)
10. Kendimi başkalarının yerine koymakta başarılıyım.	1)	2)	3)	4)	5)
11. Zor durumlarla karşılaştığımda ne yapacağımı bilemem.	1)	2)	3)	4)	5)
12. Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir.	1)	2)	3)	4)	5)
13. Zor durumlarda nasıl davranacağıma karar vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	1)	2)	3)	4)	5)
14. Durumlara farklı bakış açılarından bakarım.	1)	2)	3)	4)	5)
15. Hayatta karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmeyi becerebilirim.	1)	2)	3)	4)	5)
16. Bir davranışın nedenini düşünürken mevcut bütün bilgileri ve gerçekleri dikkate alırım.	1)	2)	3)	4)	5)
17. Zor durumlarda, şartları değiştirecek gücümün olmadığını hissederim.	1)	2)	3)	4)	5)
18. Zor durumlarla karşılaştığımda önce bir durup çözüm için farklı yollar düşünmeye çalışırım.	1)	2)	3)	4)	5)
19. Zor durumlarla karşılaştığımda birden çok çözüm yolu bulabilirim.	1)	2)	3)	4)	5)
20. Zor durumlara tepki vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	1)	2)	3)	4)	5)

EK-5. Ölçek Kullanım İzinleri



Outlook

Ara

Şimdi Toplantı Yapın

Yeni ileti Sil Arşivle Gereksiz Süpür Taşı Kategorilere Ayır Ertele

← Ölçek İzni

3 ek (538 KB) Tümünü indir Tümünü OneDrive'a kaydet

bilişsel esneklik ölçek m... 16 KB	Dennis-VanderWal2010_... 226 KB	ölçek makalesi.pdf 297 KB
---------------------------------------	------------------------------------	------------------------------

Merhabalar,
Çalışmanızda kullanmak üzere izniniz istemiş olduğunuz "Bilişsel Esneklik Envarteri"ne ilişkin bilgiler ve ölçek maddeleri ekte yer almaktadır.

Sağlıkla, iyi çalışmalar dilerim.

Emre Ak

Merhabalar Hocam. İsmim Emre AK. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim.
Dennis ve Wal (2010) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Envarterini, "Fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve sınıf yönetimi becerilerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi" adlı tezimde kullanmak için izninizi istiyorum. Teşekkürler.

ÖZ GEÇMİŞ

İlkokul ve ortaokul öğrenimini Erzurum’ da tamamladı. Lisede bilgisayar bölümünü bitirip 2012 yılında Afyon Kocatepe üniversitesi fen bilimleri öğretmenliğini kazandı. 2 yıl Afyon Kocatepe üniversitesinde okuduktan sonra yatay geçiş ile Atatürk üniversitesine geçiş yapıp ve lisans öğrenimini burada tamamladı. 2017 yılında ise Atatürk üniversitesi fen bilgisi eğitimi bölümü yüksek lisansı kazandı. 2018’ de de Erzurum Çat ilçesine fen bilimleri öğretmeni olarak atandı ve görevine hala burada devam etmektedir.

