

BEDEN EĞİTİMİ ve
SPOR ÖĞRETMEN
ADAYLARININ
ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ ile
BAŞARI İHTİYACI GÜDÜŐÜ
ARASINDAKİ İLİŞKİDE
DÜZEYLERİNİN
ARACI ROLÜ

Dr. Vesile ŞAHİNER GÜLER



**BEDEN EĞİTİMİ ve
SPOR ÖĞRETMEN ADAYLARININ
ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ ile
BAŞARI İHTİYACI GÜDÜŐÜ
ARASINDAKİ İLİŞKİDE
YANSITICI DÜŞÜNME
DÜZEYLERİNİN ARACI ROLÜ***

Dr. Vesile ŞAHİNER GÜLER

Editör

Prof. Dr. Yahya POLAT

* Bu kitap Vesile ŞAHİNER GÜLER'e ait Prof. Dr. Yahya POLAT danışmanlığında hazırlanan *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Öğrenme Çevikliği ile Başarı İhtiyacı Güdüsü Arasındaki İlişkiye Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Aracı Rolü* isimli doktora tezinden türetilmiştir.



*Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Öğrenme Çevikliği İle
Başarı İhtiyacı Gündüsü Arasındaki İlişkide Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin
Aracı Rolü*
Dr. Vesile ŞAHİNER GÜLER

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek
Editör: Prof. Dr. Yahya POLAT
Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar DESIGN
Basım Tarihi: Mayıs 2026
Yayıncı Sertifika No: 49837
E-ISBN: 978-625-8756-45-6

© Duvar Yayınları
853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir
Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com
duvarkitabevi@gmail.com

TEŞEKKÜR

Bu çalıőmanın yűrűtűlmesi ve tamamlanması sűrecinde, akademik bilgi birikimi, rehberlięi ve yűnlendirmeleriyle bana bűyűk katkı saęlayan deęerli danıőmanım Prof. Dr. Yahya POLAT' a en içten teőekkűrlerimi sunarım. Kendilerinin bilimsel yaklaőımı, titiz deęerlendirmeleri ve destekleyici tutumu, çalıőmamın űekillenmesinde belirleyici olmuőtur.

Bilgi ve deneyimlerini benimle paylaőarak bilimsel geliőimime saęladıęı katkılarla ufkumu geniőleten, mesleki ve akademik duruőuyla bana örnek olan saygıdeęer hocam Doç. Dr. Mehmet Behzat TURAN' a teőekkűrű bir borç bilirim.

Ayrıca tez sűrecinde göstermiő olduęu anlayıő, sabır ve manevi desteęiyle bana her daim gű veren kıymetli eőim İbrahim GŪLER' e teőekkűr ederim.

Katkı ve destekleriyle bu sűrecin baőarıyla tamamlanmasına yardımcı olan tűm kiői ve kurumlara teőekkűr ederim.

Vesile ŐAHİNER GŪLER

ÖZET

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarında öğrenme çevikliği ile başarı ihtiyacı güdüsü arasındaki ilişkide yansıtıcı düşünmenin aracı rolünün incelenmesi amaçlanan bu araştırmanın örneklemini Erciyes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören beden eğitimi ve spor öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Öğrenme Çevikliği Ölçeği, Başarı İhtiyacı Güdüsü Ölçeği ve Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi için SPSS v22 ve Jamovi 2.6.2.0 paket programları kullanılmıştır. Skewness ve Kurtosis değerlerinin kontrolü ile verilerin dağılımlarının normalliği test edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçek puanların demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasında grup sayısı 2 olanlar için Bağımsız Örneklem T testi, 3 ve daha fazla gruplu değişkenler için Tek Yönlü Varyans Analizi Testi uygulanmıştır. Farkın tespit edilmesinde Post Hoc testlerden LSD kullanılmıştır. Sonuç olarak ölçek puanlarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasında yaş, üniversite, sınıf ve çalışma durumu değişkenlerine göre ölçek puanları arasında fark tespit edilmemiştir. Ancak cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmada kişiler arası çeviklik puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Düzenli spor yapma durumuna göre öz farkındalık, değişim çevikliği, sonuç çevikliği ve başarı ihtiyacı alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir. Spor yaşına göre karşılaştırmada öz farkındalık, değişim çevikliği ve sonuç çevikliği puanları arasında fark tespit edilmiştir. Ölçek puanları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre değişkenler arasındaki uyum değerlerinin kabul edilebilir değerlere sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan aracı analizi sonucunda öğrenme çevikliğinin başarı ihtiyacı güdüsünü pozitif yönlü ve anlamlı yordadığı, öğrenme çevikliğinin yansıtıcı düşünme düzeyini pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı ve hem öğrenme çevikliğinin hem de yansıtıcı düşünme düzeyinin başarı ihtiyacı güdüsünü yordadığı tespit edilmiştir. Ancak YD modele dahil edildiğinde OgCev'in BIG üzerindeki etkisinin azaldığı ancak hala anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bulgular doğrultusunda Yansıtıcı Düşünmenin kısmi aracı değişken rolü üstlendiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Başarı İhtiyacı Güdüsü; Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri; Öğrenme Çevikliği; Yansıtıcı Düşünme.

ABSTRACT

The sample of this study, which aims to examine the mediating role of reflective thinking (RT) in the relationship between learning agility (LA) and need for achievement motivation (NAM) among physical education and sports teacher candidates, consists of physical education and sports teacher candidates studying at Erciyes University Faculty of Sports Sciences, Kırşehir Ahi Evran University Faculty of Sports Sciences, and Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Faculty of Sports Sciences. The Demographic Information Form, Learning Agility Scale, Need for Achievement Motivation Scale, and Reflective Thinking Level Scale were used as data collection tools in the study. SPSS v22 and Jamovi 2.6.2.0 package programs were used for the analysis of the research data. The normality of the data distribution was tested by examining the Skewness and Kurtosis values. It was determined that the data showed a normal distribution. In the comparison of scale scores according to demographic variables, the Independent Samples T-test was applied for variables with 2 groups, and the One-Way Analysis of Variance test was applied for variables with 3 or more groups. LSD was used from post hoc tests to determine the difference. As a result, no difference was found between the scale scores according to the variables of age, university, class, and working status in the comparison of the scale scores according to demographic variables. However, a significant difference was found in agility scores between individuals in the comparison based on the gender variable. A significant difference was found in the self-awareness, change agility, result agility, and need for success sub-dimensions according to regular sports activity status. A difference was also found in the self-awareness, change agility, and result agility scores in the comparison based on sports age. A significant relationship was found between the scale scores. According to the factor analysis results, it was determined that the fit values between the variables were at acceptable levels. As a result of the mediator analysis, it was found that learning agility positively and significantly predicted the need for success motivation, learning agility positively and significantly predicted the level of reflective thinking, and both learning agility and reflective thinking predicted the need for success motivation. However, when RT was included in the model, it was determined that the effect of LA on NAM decreased but remained significant. According to the findings, it was found that Reflective Thinking took on the role of a partial mediator variable.

Key words: Learning Agility; Need for Achievement Motivation; Physical Education and Sports Sciences; Reflective Thinking.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMA ve SİMGELER	ix
TABLO LİSTESİ	x
ŞEKİL LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ VE AMAÇ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	1
1.2. Araştırmanın Önemi	1
1.3. Araştırma Problemi, Alt Problemler ve Hipotezler	2
1.3.1. Araştırma Problemi	2
Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğrenme çevikliği ile başarı ihtiyacı güdüsü arasındaki ilişkide yansıtıcı düşünme düzeyinin aracı rolü var mıdır?	2
1.3.2. Alt Problemler.....	2
1.3.3. Hipotezler	3
1.4. Varsayımlar	3
1.5. Sınırlılıklar.....	3
1.6. Tanımlar	4
2. GENEL BİLGİLER.....	5
2.1. Beden Eğitimi	5
2.1.1. Sporun Tanımı ve Beden Eğitimi ile İlişkisi.....	5
2.1.2. Beden Eğitimi ve Sporun Ayrımı	5
2.1.3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni ile Öğretmen Adaylarının Rolü ..	6
2.2. Öğrenme.....	7
2.3. Öğretme	7
2.4. Öğretim	7
2.5. Eğitim	8
2.6. Öğrenme Çevikliği	8

2.6.1. Öğrenme Çevikliğinin Boyutları	8
2.7. Öğrenme Çevikliğinin Önemi	10
2.8. Öğrenme Çevikliğinin Kuramsal Temelleri.....	11
2.8.1. Deneysel Öğrenme Kuramı.....	11
2.8.2. Dönüşümsel Öğrenme Kuramı.....	14
2.8.3. Pratik Zekâ	15
2.8.4. Hedef Yönelimi	16
2.8.5. Meta Yeterlilik	16
2.9. Öğrenme Çevikliğinin Tarihsel Geçmişi	16
2.10. Öğrenme Çevikliği Yüksek Bireylerin Özellikleri	21
2.11. Başarı İhtiyacının Temelleri	22
2.12. Motivasyon Kavramı.....	22
2.12.1. Motivasyon ile Yakından Bağlantısı Olan Kavramlar	23
2.13. Abraham Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı.....	24
2.14. McClland' ın Motivasyon Teorisi.....	26
2.15. Yansıtıcı Düşünme.....	26
2.15.1. Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri	29
2.16. Yansıtıcı Düşünmenin Felsefi Temelleri.....	31
2.16.1. John Dewey	31
2.16.2. Kolb'a Göre Yansıtıcı Düşünme	33
2.16.3. Farra'nın Yansıtıcı Düşünme Modeli	33
2.16.4. Van Manen Modeli	34
2.17. Eleştirel Yansıtma Modeli	34
2.18. Yansıtıcı Pedagojik Düşünme Modeli	35
2.19. Yansıtma Alanları.....	36
2.19.1. Teknik Alanda Yansıtma.....	36
2.19.2. Uygulama Alanında Yansıtma	37
2.19.3. Eleştirel Alanda Yansıtma	37
2.20. Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesine İlişkin Yaklaşımlar	37
2.21. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme	39
2.22. Yansıtıcı Düşünmede Öğretmen ve Öğrencinin Rolü İle Önemi	40
2.23. Kavramlar ile İlgili Çalışmalar.....	43
2.23.1. Öğrenme Çevikliği ile İlgili Çalışmalar	43
2.23.2. Başarı İhtiyacı Gütüsü ile İlgili Çalışmalar	43
2.23.3. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Çalışmalar	43

2.24. Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	44
2.24.1. Zimmerman’ın Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modeli.....	44
2.25. Kavramlar Arası İlişkiler.....	45
2.26. Araştırma Konusunun Literatürdeki Yeri.....	47
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	49
3.1. Araştırmanın Yöntemi	49
3.2. Araştırmanın Evreni Ve Örneklemi.....	49
3.3. Araştırmanın Modeli.....	50
3.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi (Dfa).....	51
3.5. Verilerin Toplanması	52
3.5.1. Demografik Bilgi Formu.....	52
3.5.2. Öğrenme Çevikliği Ölçeği.....	53
3.5.3. Başarı İhtiyacı Güdüsü.....	56
3.5.4. Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Ölçeği	58
3.6. Veri Dağılımının Normalliğinin Belirlenmesi	62
3.7. Verilerin Analizi.....	64
4. BULGULAR.....	65
5. TARTIŞMA.....	78
5.1. Demografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	78
5.2. Öğrenme Çevikliği, Başarı İhtiyacı Güdüsü ve Yansıtıcı Düşünme Arasındaki İlişki	82
5.3. Öğrenme Çevikliği ile Başarı İhtiyacı Güdüsü Arasındaki İlişkide Yansıtıcı Düşünme Düzeyinin Aracı Rolü	82
6. SONUÇ.....	84
Eğitim Politikası Önerisi Olarak Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesine Dayalı Öğretmen Yetiştirme Modeli	84
Gelecekteki Çalışmalar İçin Öneriler	85
Uygulanabilir Öneriler.....	86
7. KAYNAKLAR.....	87

KISALTMA ve SİMGELER

BIG	: Başarı İhtiyacı Güdüsü
DFA	: Doğrulatoryıcı Faktör Analizi
ER	: Erciyes Üniversitesi
KAEÜ	: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
NEVÜ	: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
OgCev	: ğrenme evikliği
YD	: Yansıtıcı Düşünme
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli

TABLO LİSTESİ

Tablo 2.2. Yansıtıcı Düşünme Süreci	28
Tablo 2.3. Yansıtma Modelleri ve Özellikleri	36
Tablo 3.1. Tanımlayıcı İstatistikler	52
Tablo 3.2. Öğrenme Çevikliği Ölçeği Maddeleri Güvenirlik Kat Sayıları	54
Tablo 3.3. Öğrenme Çevikliği Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları	55
Tablo 3.4. Başarı İhtiyacı Güdüsü Ölçeği Maddeleri Güvenirlik Kat Sayıları	57
Tablo 3.5. Başarı İhtiyacı Güdüsü Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları	57
Tablo 3.6. Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeği Maddeleri Güvenirlik Katsayıları.....	59
Tablo 3.7. Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 3.8. Öğrenme Çevikliği Ölçeğine ilişkin Çarpıklık ve Basıklık Tablosu	62
Tablo 3.9. Başarı İhtiyacı Ölçeğine ilişkin Çarpıklık ve Basıklık Tablosu.....	63
Tablo 3.10. Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeğine ilişkin Çarpıklık ve Basıklık Tablosu	63
Tablo 4.1. Öğrenme Çevikliği, Başarı İhtiyacı Güdüsü ve Yansıtıcı Düşünme Düzeyinin Betimsel İstatistikleri	65
Tablo 4.2. Katılımcıların Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.	66
Tablo 4.3. Katılımcıların Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	67
Tablo 4.4. Katılımcıların Ölçek Puanlarının Üniversiteye Göre Karşılaştırılması.....	68
Tablo 4.6. Katılımcıların Ölçek Puanlarının Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	71
Tablo 4.7. Katılımcıların Ölçek Puanlarının Düzenli Spor Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	72
Tablo 4.8. Katılımcıların Ölçek Puanlarının Spor Yaşına Göre Karşılaştırılması.....	73
Tablo 4.9. Katılımcıların Öğrenme Çevikliği, Başarı İhtiyacı Güdüsü ve Yansıtıcı Düşünme Puanları Arasındaki İlişki (N=380).....	74
Tablo 4.10. Öğrenme Çevikliğinin Başarı İhtiyacı Güdüsü Üzerine Etkisi.....	75
Tablo 4.11. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Çevikliği ve Başarı İhtiyacı Güdüsü Arasındaki İlişkide Yansıtıcı Düşünmenin Aracı Rolü	76

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1. Deneyimsel Öğrenme Döngüsü	13
Şekil 2.2. Öğrenme Çevikliği Modeli	18
Şekil 2.3. Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	25
Şekil 2.4. McClland' ın Başarı Motivasyonu Teorisine Göre Motivasyon Süreci.....	26
Şekil 2.5. Yansıtıcı Düşünme Süreci.....	27
Şekil 2.6. Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesinde Çeşitli Yaklaşımlar	39
Şekil 2.7. Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesinde Strateji ve Etkinlikler	40
Şekil 3.1. G*Power Analizi.....	50
Şekil 3.2. Araştırmanın Modeli	51
Şekil 3.3. Öğrenme Çevikliği Ölçeğinin Modifikasyon Sonucunda Oluşturulan DFA Modeli	56
Şekil 3.4. Başarı İhtiyacı Güdüsüne İlişkin Oluşturulan Model.....	58
Şekil 3.5. Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeğine İlişkin Modifikasyon Sonucunda Oluşturulan Model	61
Şekil 4.1. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Çevikliği Puanının Başarı İhtiyacı Güdüsüne Etkisi	75
Şekil 4.2 Öğrenme Çevikliğinin Başarı İhtiyacı Güdüsü Üzerindeki Etkisi: Basit Doğrusal Regresyon Modeli.....	76
Şekil 4.3. Yansıtıcı Düşünmenin Aracılık Etkisi	77

1. GİRİŞ VE AMAÇ

21.yüzyılın hızlı değişim ve dönüşüm süreçleri, bireylerin hem kişisel olarak hem de mesleki yaşamlarında esnek, öğrenmeye açık ve öz değerlendirme yapabilen bireyler olmalarını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda, öğrenme çevikliği, bireyin yeni durumlara hızla uyum sağlama, yeni becerileri hızla öğrenme ve geçmiş deneyimlerinden etkili şekilde yararlanabilme kapasitesi olarak öne çıkmaktadır. Özellikle öğretmenlik gibi sürekli öğrenmeyi ve kendini yenilemeyi gerektiren mesleklerde, bu kapasitenin geliştirilmesi kritik öneme sahiptir.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği alanında görev alacak bireylerin yalnızca teorik bilgiyle donanmış olmaları yeterli değildir. Bu bireylerin aynı zamanda yüksek başarı güdüsüne sahip olmaları, hedef belirleme ve bu hedefe ulaşmak için motive olabilme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Başarı ihtiyacı güdüsü, öğretmen adaylarının akademik, mesleki ve bireysel gelişimleri üzerinde doğrudan etkili olan bir faktördür.

Bu iki temel kavramın etkileşiminde, yansıtıcı düşünme düzeyinin oynayabileceği aracı rol, literatürde giderek daha fazla dikkat çekmektedir. Yansıtıcı düşünme, bireyin kendi öğrenme süreçleri üzerine düşünmesini, deneyimlerinden anlam çıkarmasını ve bu farkındalıkla gelecekteki davranışlarını yeniden yapılandırmasını sağlar. Bu yetinin gelişmiş olması, hem öğrenme çevikliği hem de başarı güdüsünün daha etkili biçimde işlemesine katkı sağlayabilir.

Ancak literatürde, bu üç değişkenin birlikte ele alındığı, özellikle de aralarındaki ilişkiyel yapının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni adayları özelinde incelendiği çalışmalara sınırlı sayıda rastlanmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırma önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının bazı demografik değişkenlere göre öğrenme çevikliği, başarı ihtiyacı güdüsü ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin karşılaştırılması ve öğrenme çevikliği ile başarı ihtiyacı güdüsü arasındaki ilişkide yansıtıcı düşünme düzeylerinin aracı rolünün belirlenerek çalışma bulgularının öğretmen adaylarının eğitim müfredatının geliştirilmesine katkı sağlaması amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Literatürde, başarı ihtiyacı, öğrenme çevikliği ve yansıtıcı düşünmeye ilişkin ayrı ayrı çalışmalar mevcuttur. Ancak değişkenlerin tek bir araştırma konusunda toplandığı ve özellikle de spor alanında benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Ayrıca literatürde öğrenme çevikliği ile başarı ihtiyacı güdüsü arasındaki ilişkide yansıtıcı düşünmenin aracı rolüne ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmadaki öğrenme çevikliği, başarı ihtiyacı güdüsü ve yansıtıcı düşünme değişkenlerinin bu çalışmada yer alış biçimi araştırmanın önemi ve üstün yönünü oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme çeviklikleri ve başarı ihtiyacı güdüleri arasındaki ilişkide yansıtıcı düşüncülerinin aracı rolü belirlenerek aracı rolünün varlığının tespiti durumunda bireylerin öğrenme sürecinde yansıtıcı düşüncülerini geliştirmeye yönelik eğitimler verilebilir. Ayrıca çalışmanın gelişen teknolojik gelişmelere ve yeniliklere ayak uydurabilen ve bunu hem eğitim hem de mesleklerine aktarabilen başarı ihtiyacı duyan, öğrenme çevikliği ve yansıtıcı düşünme düzeyi yüksek öğretmenler yetiştirilmesi konusunda yol göstereceği düşünülmektedir.

1.3. Araştırma Problemi, Alt Problemler ve Hipotezler

1.3.1. Araştırma Problemi

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğrenme çevikliği ile başarı ihtiyacı güdüsü arasındaki ilişkide yansıtıcı düşünme düzeyinin aracı rolü var mıdır?

1.3.2. Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının demografik değişkenlere göre öğrenme çevikliği düzeyi nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının demografik değişkenlere göre başarı ihtiyacı güdüsü düzeyi nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının demografik değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyi nasıldır?
4. Öğrenme çevikliği ile başarı ihtiyacı güdüsü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğrenme çevikliği ile yansıtıcı düşünme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Yansıtıcı düşünme ile başarı ihtiyacı güdüsü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Yansıtıcı düşünme, öğrenme çevikliği ile başarı ihtiyacı güdüsü arasındaki ilişkide aracı (mediatör) rol oynar mı?

1.3.3. Hipotezler

H1: Katılımcıların cinsiyetine göre ölçek puanları arasında anlamlı fark vardır.

H1a: Katılımcıların yaşına göre ölçek puanları arasında anlamlı fark vardır.

H1b: Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversiteye göre ölçek puanları arasında anlamlı fark vardır.

H1c: Katılımcıların sınıfına göre ölçek puanları arasında anlamlı fark vardır.

H1d: Katılımcıların çalışma durumuna göre ölçek puanları arasında anlamlı fark vardır.

H1e: Katılımcıların düzenli spor yapma durumuna göre ölçek puanları arasında anlamlı fark vardır.

H1f: Katılımcıların spor yaşına göre ölçek puanları arasında anlamlı fark vardır.

H2: Öğrenme çevikliği ile başarı ihtiyacı anlamlı ilişki vardır.

H2a: Öğrenme çevikliği ile yansıtıcı düşünme arasında anlamlı ilişki vardır.

H2b: Yansıtıcı düşünme ile başarı ihtiyacı arasında anlamlı ilişki vardır.

H3: Öğrenme çevikliği, başarı ihtiyacı güdüsünü pozitif yönde yordar.

H3a: Öğrenme çevikliği, yansıtıcı düşünme düzeyini pozitif yönde yordar.

H3b: Yansıtıcı düşünme düzeyi, başarı ihtiyacı güdüsünü pozitif yönde yordar.

H3c: Yansıtıcı düşünme, öğrenme çevikliği ile başarı ihtiyacı güdüsü arasındaki ilişkide aracı bir rol oynar.

1.4. Varsayımlar

Öğretmen adaylarının çalışmaya gönüllü olarak katıldıkları ve sorulara içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

Veri toplama sürecinde ortam, zaman, katılımcı sayısı gibi dışsal koşulların çalışma sonuçlarını anlamlı düzeyde etkilemediği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmaya sadece 18 yaş ve üzeri katılımcılar dahil edilmiştir.

Araştırma sadece 2023-2024 eğitim öğretim yılı Erciyes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.

Araştırmanın örneklemini sadece beden eğitimi ve spor öğretmen adayları oluşturmaktadır.

1.6. Tanımlar

Öğrenme Çevikliği: Öğrenme çevikliği, bireyin yaşadığı deneyimlerden ders çıkararak, daha önce karşılaşmadığı durumlarda başarı gösterebilmek için bilgi ve becerilerini etkili bir biçimde kullanma isteği ve yeteneğidir (Lombardo ve Eichinger, 2000). Bireyin karşılaştığı durumları hızlıca analiz edebilmesi ve deneyimlerinden yararlanarak ya da onları aşarak farklı düşünceler arasında esneklikle geçiş yapabilme becerisi olarak tanımlanabilir (DeRue ve ark., 2012).

Başarı İhtiyacı Güdüsü: Başarı ihtiyacı, bireyin kendi performansıyla yüksek düzeyde bir başarıya ulaşma yönündeki çabasıyla ilişkilendirilir. Bu güdünün çoğu zaman bilinçli bir şekilde ortaya çıkmadığı ve temel bir gereksinim niteliği taşıdığı belirtilmektedir (McClelland ve ark., 1953; Topaloğlu, 2006).

Yansıtıcı Düşünme: Yansıtıcı düşünme, bireyin bir bilgi ya da inancı, dayandığı gerekçeler ve doğurabileceği sonuçlar doğrultusunda dikkatli, sürekli ve bilinçli bir şekilde değerlendirmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Dewey, 1933).

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Beden Eğitimi

Beden eğitimi dersi, eğitim programlarının temel unsurlarından biri olup bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimine bütüncül katkı sunar. Bu dersin temel amacı, çocukların fiziksel sağlığını korumak ve psikomotor gelişimlerini desteklemektir. Aynı zamanda kişilik gelişimini de hedefleyen bu ders, öğrencilerin ahlaki değerlerle donanmış, dengeli ve mutlu bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olur. Bu süreçte öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları bir bütün olarak ele alınır (Başoğlu, 1995).

Aracı'ya (2006) göre beden eğitimi, bireylerin fiziksel ve ruhsal sağlığını geliştirmeyi amaçlayan, çevresel ve bireysel koşullara göre şekillendirilebilen dinamik bir etkinliktir. Açak (2005) ise bu etkinlikleri psikomotor aktiviteler olarak tanımlar ve beden eğitiminin fiziksel, zihinsel ve duygusal bütünlüğü sağlayarak bireyin topluma faydalı hale gelmesini amaçladığını vurgular. Aslaner (2023), beden eğitiminin yalnızca fiziksel değil, sosyal ve bilişsel yönleri de geliştirerek bireyin yaşam kalitesini artırdığını ve çok yönlü gelişimi teşvik ettiğini belirtir.

2.1.1. Sporun Tanımı ve Beden Eğitimi ile İlişkisi

Türk Dil Kurumu (2024), sporu bireyin fiziksel, zihinsel ve sosyal yönlerini geliştirmeye yönelik, belirli kurallar çerçevesinde bireysel ya da grup halinde yapılan planlı hareketler bütünü olarak tanımlar. Bu etkinlikler hem eğlenceli hem de rekabet içerebilecek yapıda olabilir. Özbek'e (2000) göre spor; fiziksel aktiviteye dayalı, bireysel ya da takım halinde yapılan, yarışma içeren bir etkinliktir ve sağlıklı yaşam, boş zaman değerlendirme, stresle başa çıkma ve motivasyon gibi çok yönlü faydalar sunar.

Spor, beden eğitiminin daha özelleşmiş bir biçimi olarak kabul edilir ve çeşitli branşlara ayrılarak bireyin teknik, fiziksel ve psikolojik kapasitesini artırmayı amaçlar. Aracı'ya (2006) göre sporun hedefi sadece bedensel gelişim değil, aynı zamanda rekabet yoluyla başarıya ulaşmaktır.

2.1.2. Beden Eğitimi ve Sporun Ayrımı

Beden eğitimi ve spor zaman zaman birbirine karıştırılsa da kapsamaları farklıdır. Spor daha çok kurallara bağlı, rekabete dayalı etkinlikleri ifade ederken; beden eğitimi bireyin bedensel, ruhsal ve sosyal gelişimini destekleyen daha geniş kapsamlı bir eğitim sürecidir (Aracı, 2006).

Beden eğitiminin amacı, bireyin yaşamında denge kurmasına, kişiliğini geliştirmesine ve sağlıklı bir yaşam biçimi kazanmasına yardımcı olmaktır. Rekabetten çok eğitimsel kazanımlara odaklanır. Spor ise yüksek performans, rekor kırma ve mükemmellik üzerine kurulu bir yapıya sahiptir (Akkoyunlu, 1996). Ancak literatürde bu iki kavram arasındaki sınırların net olmadığı ve uygulamada zaman zaman iç içe geçtiği görülmektedir.

2.1.3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni ile Öğretmen Adaylarının Rolü

Öğretmenlik, insanlık tarihi kadar eski bir meslek olup bireyleri topluma yararlı bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan bir uzmanlık alanıdır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik, eğitim-öğretim ve yönetim işlevlerini yerine getiren özel bir ihtisas alanı olarak tanımlanır (Karataş, 2020). Okulların temel taşı olan öğretmenler, etkili öğretim yoluyla eğitim kurumlarının gelişimine katkı sağlar (Ko ve Sammons, 2013). Öğretmen ise yalnızca bilgi aktaran kişi değil, aynı zamanda pedagojik bilgiye sahip, öğrenme süreçlerini yöneten ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini destekleyen bir uzmandır (Chasani, 2022).

Öğretmen adaylığı ise bir dönüşüm süreci olarak değerlendirilir. Bu süreç, sadece teknik bilgi kazanımı değil; öz farkındalık, kişisel gelişim, kültürel duyarlılık ve mesleki yeterliliğin gelişimini de kapsar. Schön'e göre, öğretmen adayları teorik bilgilerini uygulama alanlarında pratiğe dökerek öğretme becerilerini geliştirirler (Can ve Baştürk, 2018).

Bu bağlamda beden eğitimi, yalnızca fiziksel aktiviteye dayalı bir ders olmaktan öte; öğrencilerin sağlıklı yaşam becerileri kazandığı, fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin desteklendiği temel bir eğitim alanıdır (Narayana, 2024). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ise bu sürecin yönlendiricisi ve rehberi olarak kritik bir role sahiptir. Bu öğretmenler yalnızca fiziksel becerileri kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin yaşam boyu fiziksel etkinliğe katılımını teşvik eden tutum ve alışkanlıklar geliştirmelerini sağlar (Stidder, 2023).

Etkili bir beden eğitimi öğretmeni, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate almalı, onların fiziksel potansiyellerini değerlendirerek pedagojik rehberlik sunmalıdır. Bu doğrultuda, öğretmenler hem fiziksel hem de sosyal gelişimi destekleyen rol modellerdir (Schnitziuse ve ark., 2019). Ancak bu rolün etkili şekilde yerine getirilebilmesi için öğretmen eğitim sistemlerinin sürekli olarak gözden geçirilmesi gerekir. Özellikle hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin kalitesi artırılmalı; temel eğitim düzeyindeki beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki gelişimi politika önceliği haline getirilmelidir (McLennan ve Thompson, 2015).

2.2. Öğrenme

Doğuştan gelen eğilim, olgunlaşma, geçici fizyolojik durum ve davranışı kapsamadan, dış çevreden gelen uyarılar aracılığıyla davranışların oluşması veya değiştirilmesi süreci öğrenme olarak tanımlanır (Bower ve Hilgard, 1981). Öğrenme, geçici fizyolojik etkilerle ve büyüme ile ilişkilendirilmeyen, deneyimler neticesinde oluşan davranışta veya potansiyel davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izlerin oluştuğu süreçtir (Senemoğlu, 2015). Davranış değişikliklerinin kalıcı oluşu öğrenme ile karakterize edilmektedir. Bu değişikliklerin bazıları zamanla azalabilirken bazıları bireyin yaşamı boyunca devam edebilir. Ancak, birey yeniden hatırlayabilir. Öğrenme sonucunda oluşan davranış değişiklikleri, hem olumsuz (yanlış ve kötü) hem de hem olumlu (güzel, iyi ve doğru) olabilir. Başka bir deyişle, bireylerin kazandığı davranışlar hem istenen hem de istenmeyen yönde olabilir. Bu iki yönlü davranış değişikliği öğrenme ile ifade edilir. Ayrıca öğrenme her iki durumda da meydana gelebilir (Büyükkaragöz, 1995).

2.3. Öğretme

Eğitim süreci, kişilerin davranışlarında istendik yönde değişiklikler meydana getirmeyi hedefleyen öğrenme deneyimleriyle şekillenir ve eğitimciler, bu değişikliklerin destek ve rehberlikle gerçekleştiğini belirtirler. Eğitimciler, kişinin davranışlarında değişiklik meydana getirmeyi amaçlayan tüm etkinlikleri öğretim olarak tanımlarlar (Senemoğlu, 2015).

Öğrenmenin gerçekleşmesi, etkin bir öğretim için esastır. Tıpkı satın almanın olmadığı bir yerde satışın olmaması gibi öğrenme gerçekleşmeden öğretim anlamsızdır. Öğretim, kişinin öğrenme sürecine katkı sağlıyor ve öğrenmeyi destekliyorsa değerli olduğundan, öğretim, öğrenmeyi kolaylaştırarak yönlendiren bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte öğretimin temel ölçütü öğrenmedir. Öğrenme olmadan öğretim var olamaz, çünkü öğrenme olmadan öğretim de gerçekleşemez. Öğretim, öğrenmeye rehberlik eden ve ona teşvik eden bir süreç olarak değer kazanır (Büyükkaragöz, 1995).

2.4. Öğretim

Öğretim, bir toplumdaki üyelere görülmesi arzulan niteliklerin kazandırılması için belirlenmiş hedeflere odaklanan, yapılandırılan bir süreçtir. Bireyin istendik davranışları hangi deneyimlerle kazanacağını belirlenmesi bu süreçteki önemli bir bileşendir (Arslan, 2017). Sünbül (2011) eğitimin, programa dayalı ve planlı olarak okulda uygulanan kısmı temsil eden bir süreç olarak tanımlar.

Eğitim hedeflerine ulaşmada kullanılan bir yöntem öğretimdir ve eğitim, belirlenen hedeflere ulaşmada planlı ğretim faaliyetleri ile gerçekleştirilir. Öğretmenler tarafından öğrencilerin beceri ve bilgilerinin geliştirilmesine yardımcı olmak için eğitici yapıda bir ortam oluşturulur. Öğrenciler, bu ortamda ğretmenlerinin yönlendirmesi aracılığıyla deneyimler edinerek öğrenirler ve süreç sonucunda, öğrencilerin değerlendirme, düşünce ve davranışlarında oluşan olumlu değeriklikler eğitimin kendisidir (Büyükkaragöz, 1995).

2.5. Eğitim

Eğitim kavramı literatürde çeşitli Şekillerde tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu (2024), eğitimi bireyin gelişimini sağlamak, onu eğitmek ve belirli bir alanda yetiştirmek süreci olarak tanımlar. Ayrıca bireylerin toplumda yer edinebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı ve kişilik gelişimini desteklemeyi amaçladığını belirtir. Adem'e (1981) göre ise eğitim, bireyin gelişimini desteklemek amacıyla çeşitli yöntemlerin kullanıldığı bir süreçtir. Bu süreç, bireyin insancıl, uyumlu ve yapıcı davranışlar geliştirmesini hedefler. Okul ve sınıf ortamında yürütülen eğitim etkinlikleri, öğrencilerde planlı davranış değeriklikleri oluşturmayı amaçlar ve bu doğrultuda bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılır (Büyükkaragöz, 1995). Arslan (2017), eğitimi bireyin yaşantıları yoluyla kazandığı bilgi, beceri ve tutumları edinme süreci olarak değerlendirir. Bu süreçte birey yeni bilgileri mevcut birikimiyle ilişkilendirerek zihinsel yapısını geliştirir. Senemoğlu'na (2015) göre ise eğitim, bireyin kişilik gelişimini sağlayan bir süreç olmasının yanı sıra, aynı zamanda insan sermayesine yapılan bir yatırımdır.

2.6. ğrenme evikliği

Pek çok farklı tanımlaması bulunsa da akademisyenler öğrenme evikliği kavramını deneyimden öğrenilerek sonrasında bu öğrenmenin yeni ya da ilk fırsatta başarıyla uygulanmasındaki yeterlilik ve isteklilik olarak ifade etmektedir. (Lombardo ve Eichinger, 2000).

Kavram olarak öğrenme evikliği, deneyim aracılığıyla öğrenme konusunda öğrenmenin bütününü içerdiğinden öğrenme becerisi ile eř anlamlıdır. Böylece kavramsallaştırılan öğrenme evikliğinde yapı, sadece öğrenme becerisinin bir bileşeni haline gelmiştir (Howard, 2017).

2.6.1. ğrenme evikliğinin Boyutları

ğrenme evikliği hakkında sonuçlara odaklanma evikliği, insan ilişkileri evikliği değerim evikliği, zihinsel çeviklik olmakzere yaygın bir Şekilde kabul

edilen 4 boyut bulunmaktadır (Allen, 2016; Beck ve Lengnick-Hall, 2016; Catenacci-Francois, 2018; DeMeuse ve ark., 2010; DeRue ve ark., 2012; Howard, 2017; Lombardo ve Eichinger, 2000; Prange, 2016; Sims ve Tao, 2017; Yockey, 2015).

2.6.1.1. Zihinsel Çeviklik

Zihinsel çeviklik, bireyin farklı bilgi türleri ve durumlar arasında hızla uyum sağlayarak geçiş yapabilmesi, alternatif düşünme biçimleri geliştirebilmesi ve karmaşık problemlere yenilikçi çözümler sunabilme yetkinliğidir (De Meuse ve ark., 2010). Dünya'daki iş gücünün değişmesi ile Amerika'da gerçekleştirilen bir araştırma bulgularına göre 18-24 yaş aralığındaki çalışanlar ortalama olarak şirketlerinde 18 ay kalmaktadır (Gravett ve Throckmorton, 2007). Geçen yüzyılda ayakta kalabilen örgütler, içlerinde bir bilgi yönetebilme yeteneği öğrenme topluluğu oluşturma ve yeni kavramları öğrenme yeteneğine sahiptir (Kucia ve Gravett, 2014).

2.6.1.2. İnsan İlişkileri Çevikliği

Gravett ve Caldwell (2016) farklı sektörlerde Amerika genelinde çalışmalar yürütmüşlerdir. Çalışmaları günümüzde insan ilişkileri çevikliğinin ilişki kurma ve kendini tanıma becerisi bakımından hayati önemi bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Gravett ve Caldwell (2016) günümüzdeki çalışma ortamındaki pek çok etkileşimin, zorlayıcı bir vizyon oluşturulması, güvene dayalı ilişkilerin kurulması, zor ve hoş olmayan görevlerin devredilmesi, zor kararların verilmesi ve duyulması, değişimin etkilenmesi, işlevsel olmayan yapıdaki takımlarda birlik duygusu, kötü davranış veya performansla yüzleşilmesi, iş birliği ve fikir birliğinin geliştirilmesi ile çatışmanın iş birliğine dönüştürülmesi için yüksek seviyede bir çeviklik düzeyi gerektirmektedir.

2.6.1.3. Değişim Çevikliği

Değişim çevikliğini Cashman (2013) deneyimden keyif alarak değişimdeki rahatsızlık ile etkin bir şekilde ilgilenilmesi olarak ifade etmiştir. Weller (2013) yüksek seviyede değişim yetkinliğine sahip bireylerin ilk olarak durumları araştırdığını belirtmiştir. İlk defa oluşan durumların araştırılması ile bu bireyler, yeni bakış açıları kazanarak değişimdeki sıcaklığı yakalayabilmektedirler. Yüksek değişim çevikliği sahibi bireyler karmaşık ortamlarda gelişebilirler ve oldukça başarılıdırlar (Yockey, 2015).

2.6.1.4. Sonuçlara Odaklanma Çevikliği

Problem çözüme Gravett ve Caldwell'e göre (2016) başkalarıyla birlikte veya tek tek uygun çözümlerin üretilmesi ve uygulanması için problemlerin tanımlanmasıdır. Birey mevcut olan durumun bilincine sahip olduğunda, bu bilinç hedef koymasını sağlar ve durumsal farkındalık, ayrıntıların ve okulun işleyişine dair azınlıkların farkında olarak bu bilgiyi potansiyel ve mevcut problemlerin ele alınmasında kullanma yeteneğidir (Bernstein, 1999).

Standartlaştırılmış testler eğitimde verilerin toplanması sürecinde bir temel olmuştur. Sonuçlara odaklanma çevikliği, parametreler ve değişkenler içinden en iyi seçeneğin seçilmesi birden fazla uygulanabilir çözüm üretme yeteğindedir (Gravett ve Caldwell, 2016).

Sonuçlara odaklanma çevikliği Gravett ve Caldwell'e (2016) göre, disiplin ve problemlerin çözülmesi için sistematik bir yaklaşımdır ve bireylerin kendi kendine gündelik durumlardaki bir problemi çözüme kapasitesi edinmesini sağlamaktadır

Değerlendirme sorgulama, çalışma sayfaları, yazılı sınavlar ve gözlem gibi resmi değerlendirmeler olmak üzere farklı şekillerde yapılabilir de öğretimdeki hedeflerle uyumlu olmadıkça değerlendirmenin hiçbiri etkili olmayacaktır (Taylor ve Smith, 2009).

Kotter'e (1996) göre hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşıldığı ya da ulaşılmadığının değerlendirilmesi ve değişim ile küçük kazançların oluşturulması, insanları cesaretlendirerek görevleri bunaltıcı olmaktan kurtaracaktır. Küçük hedeflere ulaşılması halinde onların kutlanması gerekmektedir.

Cashman (2013) sonuçlara odaklanma çevikliğini, takımlara, durumlara ilham vererek, başkalarına ve kendilerine güven veren bir varlık ile sonuçların teslim edilebilmesi olarak ifade etmektedir. Weller (2013) zorlu ve yeni durumlarda tekrar tekrar en iyi sonuçları verenler gibi, sonuçlarda daha rahat durumlarda ya da daha fazla sonuç vermekten ziyade, yüksek seviyede sonuçlara odaklanma çevikliğine sahip bireyleri tanımlamıştır. Yüksek seviyede sonuç odaklı çevikliğe sahip bireyler, ilk defa karşılaştıkları durumlarda bile diğerlerine ilham verirler ve önemli etkileri bulunmaktadır (Korn Ferry, 2016).

2.7. Öğrenme Çevikliğinin Önemi

Son zamanlarda gerçekleştirilen araştırmalar öğrenme çevikliğindeki yüksek potansiyelliğin bir göstergesidir (Charan, 2005; Caldwell, 2016; De Meuse, ve ark.2008; Eichinger ve Lombardo, 2004; Gravett ve Howard, 2017; Hewitt, 2005; Korn Ferry, 2016; Parsons ve MacCallum, 2019; Seferoğlu, 2004a) nitelikli

öğrencilerin sayısının artabilmesinde kendini güncelleyebilen ve iyi yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin görev alanına giren beceriler ve bilgiler fevkalade bir hızla geliştiğinden, öğretmenlerin becerilerini ve bilgilerini devamlı yenileyerek gelişime ve öğrenmeye açık olması gerekmektedir (Erakkuş ve ark. 2016; Yetim ve Göktaş, 2004).

Öğretmenlerde olması gereken özelliklerden biri de Millî Eğitim Bakanlığı'nca (2002) hazırlanan Öğretmen Yeterlilikleri kitabında belirtildiği üzere öğretmenlerin kendilerini geliştirmesidir.

Hazzan ve Dubinsky (2014) çevikliğin özellikle eğitim alanında kaliteli öğretmenlerin bulunmasında çok önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenme çevikliği hem uygulayıcılar hem de akademisyenler için yeni oluşan bir ilgi alanıdır. Öğrenme çevikliğinin kavramsal tanımlamasının daha net bir hale gelebilmesi için daha fazla çalışmanın yapılması gerekmektedir (Noe ve ark. 2014).

Ünal ve Akay (2017) çağımızda yenilikleri takip ederek bilgi edinmenin toplumların kalkınmasındaki en önemli değer olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin toplumsal yapıdaki rolleri nedeniyle değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri ve öğrenmeye açık olmaları son derece önemlidir (Tofur ve ark. 2016).

2.8. Öğrenme Çevikliğinin Kuramsal Temelleri

Öğrenme çevikliği hakkındaki çalışmalarda bu yapıyı incelerken literatürde bazı temel kuramlar referans alınır. Bu kuramlar Mezirow'un dönüşümsel öğrenme kuramı ve Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramıdır. Bunlar;

2.8.1. Deneyimsel Öğrenme Kuramı

Yetişkin eğitimindeki öğrenme süreci konusunda bütünsel çok yönlü bir model sunan deneyimsel öğrenme kuramı, öğrenme sürecinde deneyimin oynadığı temel rolü açıklar (Kolb ve ark., 2001). Bu kuram, insan gelişimi ve öğrenimi üzerine kuramları bulunan 20. yüzyıl araştırmacılarının (Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, John Dewey, Paulo Freire, Carl Roger, Carl Jung, gibi) araştırmalarına dayanmaktadır. Deneyim, bu araştırmacıların kuramlarında merkezi bir role sahiptir (Kolb ve Kolb, 2008). Kolb'un geliştirdiği deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme sürecinde deneyimin oynadığı temel rol vurgulanmaktadır.

Deneyimsel öğrenme kuramını Kolb altı önermeye dayandırır (Kolb ve Kolb, 2008). Bunlar;

- Öğrenme en iyi sonuçların düşünülmesinden daha çok bir süreç olarak tasarlanmaktadır. Bilgi aşamaları ile kısımlara ayrılmış olsa da öğrenmede her zaman bir öğrenme kazanımı sağlanmamaktadır. Öğrenme, bilginin değiştirilerek yeniden oluşturulduğu bağlantılı deneyimler süreci süresince oluşur.
- Öğrenmelerin tamamı yeniden öğrenmedir. Öğrenmenin kolaylaştırılması en iyi şekilde öğrenenlerin bir konuya yönelik sahip oldukları düşünce ve inançlarını ortaya çıkaran bir süreç ile sağlanabilir. Bu doğrultuda bu düşünce ve inançlar test edilebilir, incelenebilir ve daha yeni fikirler ile bütünleştirilebilir.
- Öğrenme, diyalektik açıdan zıt olan dünyaya uyum stilleri arasındaki çatışmaların çözümlenmesini gerektirir. Çatışma, anlaşmazlık ve farklılıklar gibi unsurlar öğrenme sürecini yönlendirir. Karşılıklı eylem ve düşünce biçimleri ile düşünme ve hissetme arasında ileri ve geri hareketin tekrarlanmasıyla bu gerilimler çözülür.
- Öğrenme dünyaya uyumun sağlanması ile ilgili bütüncül bir süreci ifade eder. Öğrenme, sadece idrak etmek ile ilgili bir sonucu göstermez aynı zamanda bireyin bütüncül olarak hissetme, düşünme, davranma ve algılama fonksiyonlarının bütünleşmiş işleyişini gerektirir. Bilimsel yöntemden yaratıcılık, karar verme ve sorun çözme süreçlerine kadar uyum ile ilgili özel tasarlanmış diğer modelleri de içerir.
- Öğrenme çevre ve birey arasındaki karşılıklı etkileşimden meydana gelir. İnsan öğrenmesinin kalıcı ve istikrarlı biçimleri, çevre ve birey arasındaki karşılıklı etkileşimden kaynaklanır.
- Öğrenme, bilginin üretilmesi sürecini ifade eder. Bilgi deneyimsel öğrenme kuramına göre iki türden bilgi arasındaki etkileşimdir. Bunlardan ilki sosyo-tarihsel bir bağlam ile oluşturulan toplumsal bilgi iken, diğeri öğrenen bireyin bireysel deneyimi olan kişisel bilgidir.

Bu öğrenme sürecini Kolb dört aşamadan meydana gelen bir döngü olarak açıklamaktadır. Buna göre bilgi kavranarak dönüştürülen deneyimlerden oluşmaktadır (Baker ve ark., 2012). Deneyimsel öğrenme sürecinin şeması Şekil 2.1’de sunulmuştur.



Şekil 2.1. Deneyimsel Öğrenme Döngüsü (Kolb, 1984).

Bu sürece göre yansımalar (düşünceler) için somut deneyimler bir zemin oluşturmaktadır. Bu yansımalar özüksendikten sonra, yeni uygulamaların yapılmasını sağlamak için soyut kavramlara ayrıştırılmaktadır. Bu uygulamalar yeni deneyimlerin kazanılması için bir rehber görevi görebilmekte ve aktif bir şekilde test edilebilmektedir (Erdoğan, 2017). Deneyimlenmek istenen öğrenmeleri Somut deneyim aşaması ifade etmektedir. Bir çocuğun bir bisiklete hemen binmeye çalışırken sık sık düşmesi ile yaşadığı içsel yaşantıları bu aşama kapsamındadır. Çocuk yansıtıcı gözlem aşamasında başkalarının bisiklete nasıl bindiklerini gözlemleyerek kendi deneyimlerine aktarmaya çalışmaktadır. Soyut kavramlaştırma aşamasında ise başkalarını izleyerek kazandığı deneyimler ile kendi deneyimlerini karşılaştırması sonucunda soyut kavramsallaştırmalar yapmaktadır. Örnek vermek gerekirse pedalı sürekli çevirip ileriye bakarak hızla gittiğinde daha kolay denge kurulduğu şeklinde bir soyut kavramsallaştırma yapılabilir. Ve son aşama olan aktif deneyim aşamasında da bu kavramsal bilginin uygulanması test edilmektedir. Birey ustalaşana kadar bu döngünün sürekli olarak devam etmesi ile öğrenmesini sürdürmektedir (Aydın, 2021). Ancak öğrenmenin kolaylaşması için deneyimin ilgili ve anlamlı olması da gereklidir (Knapp ve Benton, 2006).

2.8.2. Dönüşümsel Öğrenme Kuramı

Jack Mezirow ve Victoria Marsick'in 1978'de ortaya attığı fakat Mezirow'un konu hakkında kapsamlı yazılarından dolayı genellikle onun kuramı olarak atfedilen kuram dönüşümsel öğrenme kuramıdır (Howie ve Bagnall, 2013). Mezirow, bu kuramda bireyde basit davranış değişikliği oluşturmak şeklinde eğitim olgusunun tanımlanamayacağını savunarak ancak perspektif değişimi sayesinde önemli davranış değişikliklerinin mümkün olacağını ileri sürer (Şen ve Şahin, 2017). Deneyime dayalı bir süreç olarak görülen öğrenme kavramı bireyin deneyimleri aracılığıyla bu deneyimlerine düzeltilmiş veya yeni bir yorum geliştirip gelecekteki davranışlarına rehber olması sürecidir. Dönüşümsel öğrenme kuramı aracılığıyla Mezirow, kişilerin deneyimlerini yeniden yorumlayarak anlamlandırıp öğrenmeyi bu deneyimlerin nasıl sağladığını ortaya koymaktadır (Akçay, 2012). Özetle bir yetişkin öğrenme kuramı olan dönüşümsel öğrenme kuramı, yetişkinlerdeki deneyimleri anlamlandırma süreçlerini açıklamaya çalışır (Erden ve Yıldız, 2020).

Tetikleyici bir olay sonrasında bireylerin edindikleri varsayımlar üzerine eleştirel olarak bir yansıtma yapıp hayata karşı bakış açılarında bir değişimin oluşması, yaşantılarını bu geliştirilen bakış açılarına göre sürdürmeleri dönüşümsel öğrenme olarak ifade edilebilir (Erden ve Yıldız, 2020). Dönüşümsel öğrenmenin anahtarı, deneyime dayalı eleştirel düşünmedir. Fakat bir dönüşümü etkilemek için deneyime sahip olmak yeterli değildir. Bu kuramda deneyimin kendisi değerli olan değildir, deneyim üzerine düşünme sürecini izleyen entelektüel gelişme değerli olandır. Diğer bir deyişle etkili öğrenme olumlu bir deneyimden ziyade etkili bir yansımadan kaynaklanır (Merriam, 2004). Dönüşümsel öğrenme süreci Mezirow'a göre bir dizi aşamadan meydana gelmektedir. Bu aşamalar;

- İçinde bulunduğu ikilem/sorun nedeniyle kişinin aklının karışması,
- Kişinin kendisini gözden geçirmesi,
- Eleştirel açıdan mevcut varsayımlarını incelemesi,
- Kişinin dönüşüm sürecinin farkına varması,
- Yeni roller, eylemler ve ilişkiler ve için yeni yollar bulması,
- Kişinin eylem planı tasarlaması,
- Planlarını gerçekleştirmek amacıyla bilgi ve yetenekler kazanması,
- Kişinin yeni rolleri kazanmaya çalışması,
- İlişkiler ve yeni rollerde kendine güven ve rekabet duygusunu geliştirmesi
- Kendi yaşamına kazanılan yeni bakış açılarını uyarlaması şeklinde sıralanmaktadır (Akpınar, 2009).

Bireyin içinde bulunduğu ikilemin travmatik şiddeti, dönüşümün ortaya çıkmasındaki belirleyici bir diğer etmendir. Dönüşümün ortaya çıkma olasılığı genellikle içinde bulunulan durumun travmatik şiddeti arttıkça artmaktadır. Örneğin diğer öğrenmelere göre boşanma, işten atılma, eşin veya sevilen birinin kaybı, göç, emeklilik gibi travmatik durumların dönüştürücü öğrenmelere yol açması olasılığı daha yüksektir (Erden ve Yıldız, 2020). Dönüşümsel öğrenme kuramının temelini bireylerdeki yaşanan bu deneyimlerin eleştirel düşünümü oluşturmaktadır (Tusting ve Barton, 2011).

Dönüşümsel öğrenmede eski varsayımları ile yüzleşmesini gerektirdiğinden merkezde yer alan perspektif değişimi genel olarak bireylerde bir gerilime neden olarak memnuniyetsizlik oluşturur (Erden ve Yıldız, 2020). Bu perspektif değişimi hızlı olabilirken aşamalı veya yavaş da olabilmektedir (Howie ve Bagnall, 2013). Özetle Mezirow'a göre bu kuram, deneyimlerinin anlamını yetişkin öğrenenlerin nasıl yorumladığını, bu deneyimi yorumlarken sosyal ve diğer yapıların bunu nasıl etkilediğini ve öğrenenlerin onları işlevsiz buldukları zaman deneyimlerin anlamlandırılmasında etkili olan dinamiklerde nasıl bir değişim meydana geldiğini açıklamaktadır (Christie ve ark., 2015).

Bazı araştırmacılar öğrenme çevikliğinin teorik temellerini hedef yönelimi (De Rue ve ark., 2012b; Hoff ve Burke, 2017) pratik zekâ (Lombardo ve Eichinger, 2000) olarak açıklar, diğerleri ise meta yetkinlik (Breakspear, 2017; De Meuse ve ark., 2010) olarak açıklamıştır.

2.8.3. Pratik Zekâ

IQ'nun öğrenmeye olan olumlu etkilerini savunan bilişsel beceriden farklılık gösteren pratik zekâ öğrenme çevikliğinin öğelerinden biridir. Pratik zekâyâ sahip kişiler zayıf ve güçlü yönlerini keşfederek güçlü yönlerinden hareketle zayıf olan yönlerini telafi etme yeteneğine sahiptirler. Ek olarak düşünce ve bilgilerini kendi kariyerlerini yönetmek için kullanabildikleri kadar başkalarının kariyerlerini de etkileyebilmektedirler (Carrol, 1997; Sternberg ve ark., 1995; Wagner ve Sternberg 1985). Bu açıdan öğrenme çevikliği teorisinin temel bir dayanağı olan pratik zekâ, kişinin günlük yaşantısında ilk defa karşılaştığı problemlere karşı becerileri uygulayabilmesi olarak ifade edilmektedir (Sternberg, 2005). Öğrenme çevikliği teorisini ortaya koyarken Eichinger ve Lombardo'nun (2004) yeni bir bilgi kazanımında kişinin zekâsından ziyade deneyimler yoluyla edindikleri öğrenmeleri çıkış noktaları olmuştur. Öğrenme çevikliğinin kişilik özelliklerinin de etken olmadığı gibi bilişsel beceri ile de ilişkili olmadığı ve daha önemli bir yapı olduğu tespit edilmiştir (Bedford, 2011; Connolly, 2001).

2.8.4. Hedef Yönelimi

Hedef yönelimi, bazı araştırmacılar için öğrenme çevikliğini açıklamaya çalışırken dayandırdıkları teorilerden bir diğeridir. Bireylerin başarıya ulaşmak için tercih ettikleri hedefler, hedef yönelimi olarak adlandırılmaktadır (Elliot ve Mc Gregor, 2001). Literatürdeki ilki kişinin başarı sağlayabilmesi için mevcut becerilerinin geliştirdiği veya yeni beceriler öğrendiği öğrenme hedef yönelimi ve ikincisi ise bireyin geribildirim alma eğiliminde olduğu ve diğer bireylerden daha iyi ve yetkin olduğu alanları göstermesi ile ilgili performans hedef yönelimi olmak üzere iki tür hedef yöneliminden bahsedilmektedir. (Ames ve Archer, 1988; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Performans hedef yönelimi için bireyin çaba göstermesi yeterlilikleri ile performansını bir gurur duymak için araç olarak kullanmasıdır (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Öğrenme hedef yönelimi içerisinde olan bireyler anlama, öğrenme, kendilerini aşma ve bilgilerini geliştirme eğilimindedirler. Bu bireyler açık fikirli ve düşüncelidir. Başarıya odaklandıklarında karşılarına çıkacak belirsiz ve zorlu hedeflere nasıl ulaşacaklarını, deneyimlerinden nasıl yararlanacaklarını ve kendilerini ne şekilde değerlendireceklerini bilmektedirler (Kroll, 1988).

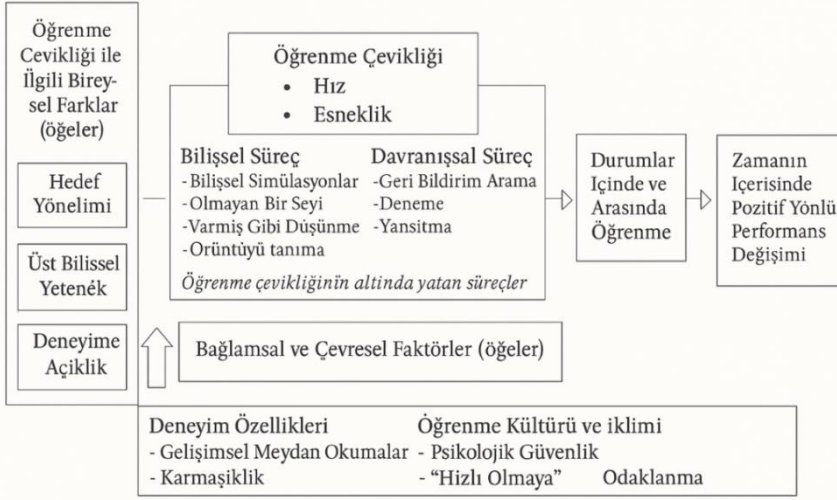
2.8.5. Meta Yeterlilik

Öğrenme çevikliğindeki teorik temellerin dayandırıldığı diğer bir yapı olan meta yeterlilik, öğrenme çevikliği, karmaşıklık ele ama becerisi (Douglas ve Chandler, 2005), geçmiş deneyim (Briscoe ve Hall, 1999), liderlikte erken bir gösterge olduğundan (De Meuse, 2019; Eichinger ve Lombardo, 2004) meta yeterlilik olarak tanımlanmaktadır (De Meuse ve ark., 2010). Bu bireyler yeterliliklerini ve öğrendiklerini diğer bireylere aktararak örgütsel öğrenmeyi arttırıp yeni durumlara uyum sağlama amacıyla öğrenmenin etkin hale gelmesine yardım ederler (Briscoe ve Hall, 1999). Güçlü yapıya sahip bir kişisel farkındalık oluşturan meta yeterlilik, kişinin yeteneklerinde yenilenme gerektiğinde bu durumun farkına varmasını sağlar ve bu da harekete geçilmesinde itici bir güç oluşturur (Douglas ve Chandler, 2005). Esneklik, meta yeterliliğin temelindedir ve öğrenme çevikliği ile eleştirel düşünme, yeni şeyleri keşfetmeye karşı duyulan arzu, zorlu durumlarla başa çıkma isteği, farklı fikir ve durumlara uyum sağlama gibi liderlik becerileri uyum göstermektedir (Briscoe ve Hall, 1999; De Meuse, 2017).

2.9. Öğrenme Çevikliğinin Tarihsel Geçmişi

Liderlik gelişimi literatüründe genel olarak öğrenme çevikliği kavramının kuramsal temeli yer almaktadır. Liderlik gelişimi konusu ile ilgilenen McCall ve arkadaşları (1988) kariyerlerinde başlangıçta başarılı olup bir süre sonra raydan

çıkan yöneticileri başarısızlığa sürükleyen nedenlerin başarılı olan yöneticiler ile karşılaştırılmasını “Deneyim Dersleri” kitabında açıklamıştır. Araştırmacılar, yöneticilerin motivasyon düzeylerinin ve deneyimden öğrenme yeteneklerinin başarı nedenlerinin belirleyici özellikleri olduğunu belirtmişlerdir. McCall ve arkadaşlarının (1988) öğrenme çevikliği kavramının oluşmasında kaynaklık eden çalışmaları yöneticilerin değişime uyum sağlama ve deneyimden öğrenme becerisinin uzun vadede başarıyı yakalamalarında fark oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Gelişim fırsatlarını öğrenme çevikliğine sahip bireyler yakından takip ederler. Deneyim edinmek için istekli oldukları ve öğrenmeye meraklı oldukları görülmektedir. Bu bireyler yeni davranışları geri bildirim aracılığıyla öğrenebilme gücüne sahiptirler (Beldford, 2011). Lombardo ve Eichinger (2000) çalışmalarında öğrenme becerisi ve hızının bileşenleri ile eşit seviyede tutulması, öğrenme çevikliğinin geniş bir perspektifte incelenerek pek çok yapının, unsurun içine dahil edilmesi eleştirilere sebep olmuştur (Beldford, 2011; DeReu, 2012a). Connolly (2001) teorinin sınırlarının belirlenmesi ve daha fazla tanımlanmasına yönelik yapmış olduğu araştırma öğrenme çevikliğinin geçerlilik kazanmasını sağlamıştır. Öğrenme çevikliğinin kişilik yapısı ve IQ ile ilişkisi olmadığını belirten Connolly (2001) performansın artırılmasında önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Yapmış araştırmada benzer sonuçlara ulaşan Bedford (2011), öğrenme çevikliğinin bilişsel beceri ve kişilik ile ilişkisi olmadığını ve bu özelliklerden farklı bir yapıda olduğunu desteklemektedir. Teoriye katkı sağlamak için öğrenme çevikliğini daha fazla kavramsal temele oturtmaya çalışan De Rue ve arkadaşları (2012a) ise öğrenme çevikliğinin bireysel yeterliklerini deneyime açıklık, hedef yönelimi ve üst bilişsel yetenek olarak tanımlamaktadırlar. De Rue ve arkadaşları (2012b) öğrenme çevikliği kavramını açıklama amacıyla gerçekleştirilen çalışmalara eleştirel bir gözle bakarak teorideki eksik parçanın esneklik ve hız olduğunu savunmuşlardır. Öğrenme süreçlerinde bazılarının diğerlerinden daha esnek ve hızlı olduğunu vurgulayarak yeniden teoriyi tanımlayarak bir yeni model sunmuşlardır. Öğrenme çevikliği yazarlara göre deneyimler yolu ile öğrenmenin yalnızca bir yönüdür. Deneyimden öğrenmenin ise motivasyonun ve yeteneğin bir fonksiyonu olduğunu belirtmişlerdir.



Şekil 2.2. Öğrenme Çevikliği Modeli (De Rue ve ark., 2012a)

Şekil 2.2'de öğrenme çevikliğindeki ön koşul deneyime açıklık, üst bilişsel yetenek ve hedef yönelimdir. Kişide bulunması gerekli olan bu unsurlar esneklik ve hız ile davranışsal ve bilişsel süreçlere neden olmaktadır. Ayrıca sürece daha önce öğrenme çevikliği teorisine dahil edilmeyen çevresel ve bağlamsal faktörler olan deneyim özellikleri, iklim ve öğrenme kültürü gibi öğeler de dahil edilmektedir. Deneyimlerden öğrenmeyi bu süreçler etkilemekte ve zaman içerisinde performans seviyesinde etkilere sebep olmaktadır (Yazıcı, 2020). Esneklik ve hızın öğrenme çevikliği yapısının ölçülmesindeki önemli bir faktör olduğunu kabul eden De Rue ve arkadaşları (2012b) gibi Hoff ve Burke (2017) yeni bir öğrenme çevikliği ölçeğini Colombia Üniversitesinde geliştirmiştir. Öğrenme çevikliğini Lal 9 boyutta incelemektedir. Bunlar:

Esneklik: Yeni deneyimlere ve fikirlere açık olunması ve yeni çözüm yollarının üretilmesi

Hız: Doğru öğrenmelerin hızlı bir şekilde edinilerek yeni öğrenmelere fırsat oluşturulması

Deneme: Yeni deneyimlerin denenmesi isteği

Risk Alma: Yeni fırsatlar deneyimlerde görev almadaki isteklilik ile daha fazla öne çıkmak için diğer çalışanlara meydan okunması.

Kişiler Arası Risk Alma: Değişimi ve öğrenmeyi sağlayacak fırsatlarda öncülük edilmesi

İş birliği: Başkalarıyla öğrenme için uyumlu çalışılması ve bunun sağlanması için çeşitli yolların denenmesi.

Bilgi Toplama: Sürekli yeniliklerin takip edilmesi ve bilgi arayışında olunması

Geri Bildirim Arama: Genel performansının ve fikirlerinin hakkında geri bildirim arayışında olunması

Yansıtma: Daha yüksek performansın sergilenmesi için kişinin kendini değerlendirmesi (Hoff ve Burke, 2017).

Yapının geçerliliğini kanıtlanması ve öğrenme çevikliğinin kavramsallaştırılması için birçok bilim insanının yaptığı öğrenme çevikliği araştırma sonuçlarına göre, çok boyutlu psikolojik bir yapı, yaşam ve iş deneyimlerinin bir bütünü, liderlik gelişiminde ve liderlik potansiyelinin tespit edilmesinde yordayıcı önemli bir unsur olduğu görülmüştür (De Rue ve ark., 2012b; De Meuse, 2015; Gravett ve Cadwell, 2016; Hoff ve Burke, 2017). Öğrenme çevikliği ile ilgili bu bağlama göre geliştirilen modeller Tablo 2.1'de yer almaktadır.

Tablo 2.1. Öğrenme Çevikliği ile İlgili Modeller

Öğrenme Çevikliği ile İlgili Modeller

Tek Faktörlü Model (Bedford, 2011)

Çevresinde meydana gelen değişim ve gelişmeleri sorgulayıcı bir tutumla ele alır, merak duyar.

Geri bildirimlere karşı açık olup, bu doğrultuda davranışlarını şekillendirir.

İşler planlandığı gibi gitmediğinde kendi yöntemini gözden geçirerek esnek bir tutum sergiler.

Kendi güçlü ve zayıf yanlarının bilincindedir; bu sayede yüksek düzeyde öz farkındalık geliştirir.

Yeni bilgi ve beceriler edinme konusunda gönüllüdür.

Kişisel gelişimine katkı sağlamak amacıyla sürekli kendini yenileyen etkinliklerde bulunur.

Farklı deneyimlere ve zorluklara karşı isteklidir, bu tür durumların peşinden gider.

Değişime ve yenilikçi düşüncelere karşı açık olup, bunlara kolaylıkla uyum sağlar.

Yaptığı hataların farkındadır ve bu hatalardan öğrenme eğilimindedir.

Yedi Faktörlü Model (De Meuse, 2015)

Bilişsel Yetenek: Stratejik bakış açısıyla çok yönlü ve eleştirel düşünebilme becerisine sahiptir.

Kişilerarası Sezgi: Hem kendisini hem de çevresindekileri motive etme konusunda süreklilik gösterir.

Değişime İsteklilik: Harekete geçmek ve motive olmak konusunda zorluk yaşamaz.

Başarı Gösterme: Zorlayıcı süreçleri etkili biçimde yönetebilme yetisine sahiptir.

İçgörü: Kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır ve bu farkındalıkla hareket eder.

Çevresel Farkındalık: Ortamdaki değişimleri algılayarak gerekli uyarlamaları yapar.

Geri Bildirime Duyarlılık: Başkalarından gelen değerlendirmelere açık olup, bu geri bildirimleri gelişim için kullanır.

Beş Faktörlü Model (De Meuse ve ark., 2011)

İnsan İlişkilerinde Çeviklik: Farklı bakış açılarına açık olup, insanlarla etkili iletişim kurma becerisine sahiptir; stresli ya da zorlayıcı durumları kolaylıkla yönetebilir.

Sonuç Odaklı Çeviklik: Daha önce deneyimlemediği durumlarda dahi etkili çözümler üretebilir; hem bireysel kabiliyetleri hem de ekip çalışması sayesinde karmaşık görevleri başarıyla tamamlar.

Zihinsel Çeviklik: Karmaşık yapılar karşısında zorlanmadan düşünebilir; araştırmaya ve keşfetmeye ilgi duyar, problemleri ayrıntılı biçimde analiz eder ve farklı kavramlar arasında özgün bağlantılar kurabilir.

Değişim Çevikliği: Değişim süreçlerini doğal karşılar ve bu süreçlere aktif biçimde katılır; sürekli olarak kendini geliştirir ve değişimin öncüsü olmayı hedefler.

Öz Farkındalık: Kendi karakteristik özelliklerinin bilincindedir; hem güçlü hem de gelişime açık yönlerini tanır ve buna göre hareket eder.

Dört Faktörlü Model (Gravett ve Caldwell, 2016)

İnsan İlişkilerinde Çeviklik: Kendi iç dünyasının farkında olan, zorlu durumlar karşısında sakin kalabilen ve sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirme yeteneğine sahip bir bireydir.

Sonuç Odaklı Çeviklik: Zorlayıcı koşullar altında dahi hedefe ulaşmayı başarır; aynı zamanda çevresindekileri motive ederek onların da performanslarını artırmalarına katkı sağlar.

Zihinsel Çeviklik: Belirsizlik ve karmaşa karşısında soğukkanlı kalabilir; karşılaştığı zorlukları analiz ederek farklı durumlar arasında anlamlı bağlar kurar.

Değişime Uyum Sağlama: Yeni şeyler denemekten keyif alır ve hızlı değişen koşullara etkili şekilde adapte olarak bu süreçleri verimli bir şekilde yönetir.

Dokuz Faktörlü Model (Hoff ve Burke, 2017)

Uyum Sağlama (Esneklik): Farklı düşüncelere açık olup, karşılaştığı durumlara yönelik yaratıcı çözümler geliştirebilir.

Hızlı Hareket Etme: Uygulamaları çabuk şekilde hayata geçirir ve karar alma süreçlerinde zaman kaybetmez.

Yeni Yollar Deneme: Alışılmışın dışında davranış biçimlerini deneyerek öğrenme fırsatları yaratır.

Risk Alarak Başarma: Olası fırsatları değerlendirir; rekabet ortamında öne çıkmak için cesur adımlar atar.

Kişilerarası Cesaret: Başkalarının gelişimini destekleyecek değişim yolları sunar ve onları öğrenmeye teşvik eder.

Etkili İş Birliği: Ortak hedeflere ulaşmak için çeşitli yöntemlerle başkalarıyla uyumlu şekilde çalışmanın yollarını araştırır.

Bilgi Güncelliği: Alanıyla ilgili gelişmeleri takip etmek amacıyla çeşitli kaynaklardan bilgi toplayarak uzmanlığını sürekli geliştirir.

Geri Bildirim Talebi: Kendi performansını iyileştirmek için bilinçli olarak geri bildirim istemeye açıktır.

Düşünsel Yansıtma: Daha etkili sonuçlar elde edebilmek için süreçleri durup değerlendirme alışkanlığı geliştirir.

Çevik Lider (Jonier ve Josephs, 2007)

Bağlamı Yönetme Çevikliği: Etkili iletişim kurar, stratejik düşünerek karar alabilir ve girişimci bir tutum sergiler.

Paydaşlarla Uyum Çevikliği: Farklı paydaşların hedefleri arasında denge ve bütünlük oluşturarak ortak çalışmayı kolaylaştırır.

Yaratıcı Problem Çözme Çevikliği: Karşılaştığı sorunları derinlemesine analiz eder ve alternatif çözüm yolları geliştirir.

Bireysel Liderlik Çevikliği: Kendi yetkinliklerinin farkındadır; geçmiş deneyimlerinden öğrenerek kişisel kapasitesini etkin biçimde kullanır.

Dört Faktörlü Model (Lombardo ve Eichinger, 2000)

İnsan İlişkilerinde Esneklik: Başkalarıyla sağlıklı ve yapıcı etkileşimler kurabilen, yaşadığı deneyimlerden ders çıkarabilen birey.

Sonuç Odaklı Esneklik: Zorlu şartlarda dahi yüksek performans sergileyerek hedefe ulaşabilen kişi.

Zihinsel Esneklik: Karşılaşılan sorunlara farklı perspektiflerle yaklaşabilen, düşünce ve çözüm önerilerini açık bir şekilde ifade edebilen birey.

Değişime Uyum Sağlama Esnekliği: Yeni fikirlere ilgi duyan, yenilikleri denemeye istekli olan ve becerilerini geliştirmek için fırsatları değerlendiren kişi.

Beş Faktörlü Model (Mitchinson ve Morris, 2012)

Yenilik Odaklılık: Kendisini geliştirme konusunda sürekli fırsatları izleyen ve değişimlere duyarlılık gösteren bir tutuma sahiptir.

Hızlı Uygulama Becerisi: Gözlem yapma ve analiz etme yetkinliği sayesinde edindiği bilgileri hızla eyleme dönüştürebilir.

Deneyimden Öğrenme (Yansıtma): Edindiği deneyimleri değerlendirerek bu süreçlerden anlam çıkarır; geri bildirimleri kullanarak daha derin bir öğrenme geliştirir.

Konfor Alanından Çıkma (Riske Açıklık): Alışılmış sınırlarının dışına çıkarak yeni yollar denemeye istekli olur.

Görüş Savunusu: Edindiği bilgileri ve aldığı geri bildirimleri özümseyip, gerektiğinde bunları açık ve bilinçli şekilde savunabilir.

2.10. Öğrenme Çevikliği Yüksek Bireylerin Özellikleri

Öğrenme çevikliği yüksek düzeyde olan bu bireyler hızlı öğrenirler, yeni çözümler deneme konusunda kendilerine güvenerek yeni bilgilerini farklı durumlarda uygularlar (Cavanaugh ve Zelin, 2012). Deneyimlerden öğrenen bireyler McCauley'e (2001) göre güçlü bir öğrenme oryantasyonuna sahiptir ve bu bireyler yaşamı bir dizi öğrenme fırsatı olarak görme eğilimindedirler. Lombardo ve Eichinger (2000) öğrenme çevikliği yüksek bireylerin yeni deneyimlerden ve karmaşık sorunlardan hoşlandıklarını, bu sebeple daha fazla deneyime sahip olduklarını, deneyim elde etmede gönüllü olduklarını, deneyimlerinden onları anlamaya ilgi duydukları için daha fazla yararlandıklarını bu yüzden de performanslarının daha iyi olduğunu ifade ederler. Roach (2015) ise yüksek öğrenme çevikliği olan bireylerin farklı (az rastlanan) iş sorunlarını ve değişen koşulları hızla anlayabilecek, inceleyebilecek ve bunları analiz edebilecek bir beceriye sahip olduklarını belirtmiştir. Öğrenme çevikliğine sahip

kişiler öğrendikleri dersleri uygularken esnek ve hızlı olabilirler. Hız kelimesi burada hızla yeni insanlara, ortamlara ve görevlere alışabilmeyi ifade ederken, esnek kelimesi ise durumun koşullarına uyum sağlayabilmeyi ve süreci kolayca değiştirebilmeyi belirtmektedir (Burke ve ark., 2016).

2.11. Başarı İhtiyacının Temelleri

James (1890) başarı ihtiyacı ya da başarı motivasyonu (güdüsü) olarak da bilinen bu kavramın temellerini, kişinin kendine saygının ve bir mutluluk duygusunun gelişiminde, kendi iradesiyle başarı hedeflerini belirleyerek nasıl sonuçlandığı ile ifade etmiştir (Stewart 1995). McClland ve arkadaşları (1953) başarı ihtiyacını kişisel performansı ile bireyin elde ettiği başarıdaki mükemmele ulaşmadaki çaba olarak tanımlar ve bireyin bunu bilinçle gerçekleştirmediğini hatta başarı ihtiyacının gereklilik olduğunu ifade etmişlerdir (Topaloğlu, 2006).

Cassidy ve Lynn (1989) iş etiği, statü tutkusu, para, rekabetçilik, varlık düşkünlüğü ve üstünlüğü başarı ihtiyacındaki temel unsurlar olarak belirlemişlerdir (Cassidy ve Lynn 1989; Kaya ve Selçuk 2007).

Bireysel performans için başarı ihtiyacı, üstlenmiş olunan sorumlulukları, işin zorluklarıyla mücadele etme ve belirsizliklerle yüzleşme davranışı olarak belirtilmiştir (Sagie ve Elizur 1999).

2.12. Motivasyon Kavramı

Kavramsal temeline bakıldığında motivasyonun kökeninin *hareket* manasına gelen *movere* kelimesinden geldiği ve Latinceye dayandığı görülür. Karmaşık insan davranışlarını sadece bu kelime ile tanımlamak elbette mümkün olmadığından insanların olaylar karşısında sergilediği davranışların temelindeki etmenleri tanımlayarak daha kapsamlı bir şekilde açıklamak için öne sürülen çeşitli motivasyon tanımları bulunmaktadır (Topaloğlu 2006).

Motivasyon kavramı literatürde farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Robbins (2003) motivasyonu, bireyin belirli bir amacı gerçekleştirme yönündeki çabasının yoğunluğu, yönelimi ve sürekliliği açısından değerlendirmektedir (Topaloğlu, 2006). Atkinson (1958), motivasyonu bireyin belirli bir davranışı ortaya koymasını sağlayan eğilim olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre, davranışın altında yatan temel unsur, etkili bir yönlendirici gücün varlığıdır. Vroom (1964) bireyin çeşitli davranış alternatifleri arasından bilinçli seçimlerle yönlendirdiği istemli bir süreç olarak motivasyonu görmektedir. Bu yaklaşım, karar verme mekanizmalarındaki motivasyonel boyuta vurgu yapmaktadır. Maslow'un (1970) tanımı ise daha bütüncül bir bakış açısı sunar. Maslow'a göre motivasyon,

sürekli, karmaşık ve sona ermeyen bir süreçtir. Tüm canlı organizmalarda gözlemlenebilecek evrensel bir özelliktir. Bu tanımlar, motivasyonun hem bireysel hem de süreç odaklı bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır.

2.12.1. Motivasyon ile Yakından Bağlantısı Olan Kavramlar

2.12.1.1. Dürtü

İster bitki ister insan ya da hayvan olsun, bir organizmada bir ihtiyaç belirlediğinden itibaren bir diriliş, bir uyanış ya da harekete geçme söz konusudur. Fotosentez yapmak için bir bitkinin güneşe doğru yapraklarını çevirmesi gibi harekete geçiş, bir hedefe doğru olmaktadır. Bu yüzden güdünün, itici bir güç niteliğinde olduğu söylenebilir ve belirli bir amaçla organizmayı bir hedefe kanalize etmesin bahsedilebilir. Var olmasına ek olarak bu itici gücün şiddeti de önemlidir (Altok, 2009).

2.12.1.2. Güdü

Kişiyi belirli bir amaca ulaşmada harekete geçiren, davranışa iten, aktifleştiren kişinin davranışı güçlü kılan ve yönelimini gerçekleştiren güç, güdü olarak tanımlanır. Dürtü ile güdü arasında bazı farklar bulunmaktadır. Güdüler öğrenilebilirken, dürtüler doğuştan gelir, güdüler sosyal temelli iken dürtüler fizyolojik temellidir. Güdüler çevresel faktörler tarafından harekete geçirilirken dürtüler içsel fizyolojik ihtiyaçlar tarafından tetiklenir. Güdüler uyarım amaçlı gerçekleştirilirken dürtüler doyum amaçlı gerçekleştirilir (Altok, 2009). Güdüler, fizyolojik güdüler, sosyal güdüler, psikolojik güdüler ve içgüdüler olarak sınıflandırılabilir.

2.12.1.2.1. İçgüdü

Yalnızca insanı değil tüm canlıları kapsayan doğal nitelik taşıyan bilinç dışı olarak ihtiyaçların karşılanmasına yönelik gerçekleştirilen davranışların tamamı içgüdü olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyişle tamamen bilinç dışı davranışların bütünüdür. Ancak herhangi bir eylemin davranışı olarak tanımlayarak belirli koşulları yerine getirmesi gerekmektedir. Bunlar; kesin bir fizyolojik nedenin davranışın altında bulunması, içgüdüsel olarak tanımlanan bu davranışın hayvanlar âleminde evrensel bir niteliğe sahip olması, içgüdü olarak kabul edilen davranışta öğrenme süreci sonucunda herhangi bir değişikliğin oluşmamasıdır.

İçgüdüler, istem dışı olarak gerçekleşse de bireylerin bilinçli davranışlarının açıklanmasında ve yorumlanmasında içgüdüler yer almamaktadır (Altok, 2009).

2.12.1.2.2. Fizyolojik Güdüler

Canlıların varlığını sürdürebilmesi için gerekli olan gereksinimlerinin giderilmesine yönelik güdüler, fizyolojik güdüler olarak adlandırılır. Fizyolojik güdülere ilk olarak açlık hissinin giderilmesi örnek verilebilir. Canlıdan canlıya beslenme gereksiniminin karşılanmasında farklılıklar görülebilir. Bunun sebebi organizmalardaki beslenme dürtüsünün farklı Őiddet ve kuvvetlerden oluşmasıdır (Altok, 2009).

2.12.1.2.3. Sosyolojik Güdüler

Toplumsal yaşamda insanları, toplumu yöneten yazılı olmayan (görenek, adet, gelenek, örf, vb.) ve yazılı olan (yönetmelikler, hukuk kanunları, mevzuatlar, vb.) esaslar bulunmaktadır. İnsan hayatındaki davranış alışkanlıklarını ve toplum hayatının devamını bu esaslar sağlar. Kişinin ulaşmak istediği davranış biçimleri için geliştirdiği ve toplum tarafından beğeni, takdir ve onay gören davranışlar, güdüleyici bir rol oynar. Bireyin ğrenmesinde, eğitiminde, alışkanlıkların oluşturulmasında ve davranışlarının tekrarında bir iç kuvvet olduğu söylenebilir (Altok, 2009).

2.12.1.2.4. Psikolojik Güdüler

Kişisel güdü, bireyin çeşitli nedenlerden dolayı belirli davranış modellerini sergilemesine ve bunu belli bir yönde gerçekleştirmesini sağlayan kuvvetlerdir. Kişinin mizacı olarak tabir edilen kişisel güdüler, sergilemiş olduğu davranış ve kişilik yapısı özellikleriyle bütünleşen bir yapıdadır (Altok, 2009).

2.12.1.3. Gereksinim-İhtiyaç

İstek ve ihtiyacın birbirinden ayrıldığı en önemli nokta; isteklerin her zaman karşılanması gerekmezken ihtiyaçların karşılanmasının bir zorunluk oluşudur. İhtiyaçlar ikinci derece tamamlayıcı ihtiyaçlar ve birinci derece temel ihtiyaçlar (elzem) olmak üzere iki grupta incelenebilir (Altok, 2009).

2.13. Abraham Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı

Motivasyonun (güdülenmenin) kaynağının birtakım ihtiyaçlardan oluşması, Maslow (1970)' un yaklaşımının temelini oluşturur. Genellikle genetik kökenli veya biyolojik kökenli içgüdü temelli olarak bu ihtiyaçların insanı karakterize ettiği düşünülür ve Maslow (1970) motivasyonun insanda bilinç dışı hareketlere neden olduğunu savunur. İnsandaki davranışların anlaşılabilmesi süreci, aynı zamanda ihtiyaçların karşılanması süreci olarak da tanımlanabilir. Bireyde herhangi bir ihtiyacın doyurulması, o güdünün onun davranışını artık

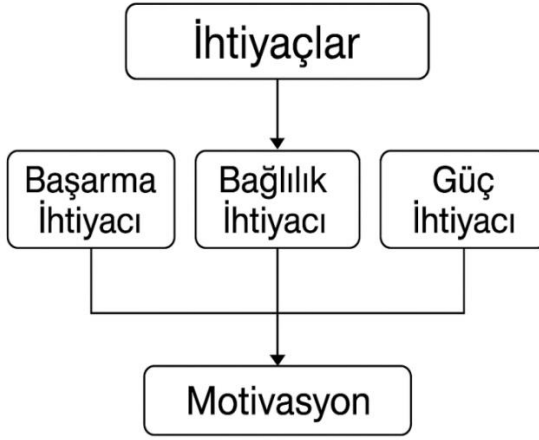
etkilemeyeceği anlamına gelir ve yeni ihtiyacın güdüsü bireydeki davranışları etkilemeye başlar ve bu döngü yaşam süresince devam eder. Bireylerin ihtiyaçlarının ilk basamağında Maslow' a göre fizyolojik ihtiyaçlar yer alır ve bu ihtiyaçlar belli bir sıraya sahiptir. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı ise en son basamakta yer alır. Maslow bu basamaklardan sosyal, güvenlik ve fizyolojik ihtiyaçların düzenli olarak giderilebildiğini söylerken kendini gerçekleştirme ihtiyacı ve saygınlık ihtiyacını çok az kişinin karşılayabileceğini belirtir (Parılı 1999). Maslow'un (1970) hiyerarşisi Şekil 2.3 'de yer almaktadır.



Şekil 2.3. Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Maslow 1970)

İnsandaki ihtiyaçlar hiyerarşik bir yapıda sıralanır. Bu yapıyı tanımlarken piramide benzeten Maslow, bu piramidi oluşturan her bir merdiven basamağının bir güdüyü tanımladığını, bunların üst üste sıralandığını farz eder. Piramidin en güçlü güdüleme basamağı en alttaki basamak olan fizyolojik ihtiyaçları temsil eden basamaktır ve güdüleme niteliği piramidin en üst basamağına doğru kademeli olarak azalarak en üst basamakta en zayıf düzeye gelir. Alt basamaklara göre daha üst basamaktaki ihtiyaçları karşılamak nispeten zorlaşmaktadır (Parılı 1999).

2.14. McClland' ın Motivasyon Teorisi



Şekil 2.4. McClland' ın Başarı Motivasyonu Teorisine Göre Motivasyon Süreci (McClelland, 2007)

McClland'ın üç temel ihtiyaçtan oluşan teoreminde (Şekil 2.4) özellikle başarı ihtiyacı güdüsünün toplum ve kişiler üzerinde etkisinin bulunduğunu savunmaktadır. McClland herhangi bir ülkeden elde edilen başarıyla ölçülebilen ortalama değerleri ile o ülkenin genel ekonomisinin kalkınma düzeyi arasında karşılıklı bir ilişkinin olduğunu araştırmaları sonucunda belirtmiştir (Pekel 2001).

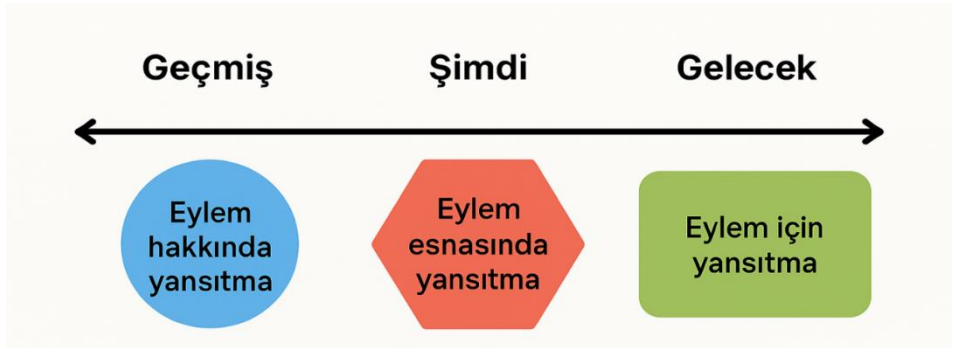
McClelland 'a göre güç ihtiyacında iki boyut bulunmaktadır. Pozitif boyut bunlardan ilkidir. Pozitif boyutta ilham verme ve karşı tarafı ikna etme söz konudur. Diğer ise negatif boyuttur. Negatif boyutta karşı tarafın üzerinde hâkimiyet kurma amacı güdülerek kendisine itaat ettirme amacı söz konusu olabilir (Ceylan ve Demircan 2002).

2.15. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme, bireyin bir bilgi ya da inancı, dayandığı gerekçeler ve doğurabileceği sonuçlar doğrultusunda dikkatli, sürekli ve bilinçli bir şekilde değerlendirmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Dewey, 1933).

Dewey (1933) yansıtıcı düşünme sürecinin bir kuşku durumu, karışıklık ve duraksama ile ortaya atılan görüşü reddetme veya onaylamayı sağlayan olguları meydana çıkarma amacıyla gerçekleştirilen bir inceleme ya da araştırmadan meydana geldiğini belirtmiştir (Ünver, 2003). Dewey'e (1933) yansıtıcı düşünme sürecinin, test etme, akıl yürütme, hipotez, öneriler ve problem olmak üzere beş aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Deneyimlenen veya hissedilen zorluğun

ifadesi problem basamağında, olası çözümlerin olduğu önerilerin sunulması öneriler basamağında; bir öneri verildiğinde nasıl kullanılacağı hipotez basamağında, fikir, bilgi ve önceki deneyimlerin aralarındaki bağlantı akıl yürütme basamağında, hipotezin reddi veya kabulünün ele alınması ise test etme basamağında meydana gelir (Urhan, 2016). Schön (1983) teorik temelleri Dewey tarafından atılan yansıtıcı düşünmeye uygulama bakımından önemli katkı sağlamıştır. Yansıtıcı düşünme süreci Schön'e göre eylem için, eylem esnasında ve eylem hakkında yansıtma şeklinde üç biçimden oluşmaktadır. Eylemin yapılma zamanı bu 3 biçimle de ilişkili olduğu görüşünde olan Tican (2013), eylem hakkında yansıtmayı kişi tarafından edinilen deneyimlerin kasıtlı ve sistematik düşünülmesi, eylem esnasında yansıtmayı kişinin eyleme dönük olarak eylem esnasında düşünmesi ve eylem için yansıtmayı ise bireyin eylem esnasında ve eylem hakkında yaptığı yansıtımlar ile edindiği deneyimlerinin gelecekteki davranış ve düşüncelerini şekillendirmesidir. Şekil 2.5'de Yansıtıcı Düşünme Süreci yer almaktadır (Tican, 2013).



Şekil 2.5. Yansıtıcı Düşünme Süreci. Kaynak: Tican (2013).

Korthagen (1985) yansıtma sürecini ALACT Modelinde eyleme dönük hatırlama, eylemin alternatif yöntemlerini yaratma, eylem, deneme ve temel noktaların farkındalığı olmak üzere beş aşamada açıklar.

Yansıtıcı düşünmeyi problem, hipotezler, test etme, öneriler ve akıl yürütme işlemlerinden oluşturan Loughran (1996), bu işlemlerin sıralı bir şekilde gerçekleştiği görüşüne karşıdır. Lee (2005) yansıtıcı düşünmeyi yorumların, olayın ya da problemin sistematik analizi ile her birinin daha öncekilere güçlü bir biçimde bağlı ve tekrarlamalı yapıdaki aşamaları içeren döngüsel olan bir süreç gerektirdiğini öne süren yaklaşım ile konu hakkındaki çalışmaların özeti Tablo 2.2'de yer almaktadır.

Tablo 2.2. Yansıtıcı Düşünme Süreci

Yazarlar	Konu	Süreç
Rodgers (2002)	Dewey'in aşamalarının yeniden düzenlenmesi	Deneyime zihinsel olarak hazırlanma, Yaşantının tanımlanması, Deneyim üzerine çözümlenme yapılması, Bilinçli eylem veya uygulamaya geçme. Problemin ait olduğu bağlam ya da bölüm, Sorunun belirlenmesi ya da farklı bir bakışla yeniden tanımlanması,
Lee (2000)	Yansıtıcı düşünmenin işleyiş süreci	Çözüm yolları üzerine düşünme, Alternatifleri deneme, Sonuçların değerlendirilmesi, Kabul edilip edilmeyeceğine karar verme. Durumun gözlemlenmesi, Olaylar üzerine düşünülmesi, Veri ve bilgi toplanması,
Eby ve Kujawa (1994)	Yansıtıcı düşünmeye dair model	Etik ilkelerin göz önünde bulundurulması, Karar oluşturulması, Uygun stratejilerin değerlendirilmesi, Harekete geçilmesi. İlk fikirlerin oluşumu, Konuya yönelik düşünme ve anlamlandırma çabası,
Gagatsis ve Patronis (1990)	Yansıtıcı düşünmede gelişim süreci	İnceleme yapma ve kısmen kavrama, İçsel sorgulama, Tam bilinç düzeyine ulaşma. Sorular netleştirilerek konunun yeniden ele alınması,
Pugach ve Johnson (1990)	İş birliğine dayalı yapı	Problemin ana hatlarıyla ifade edilmesi, Yeniden yapılandırma ve olası gelişmelerin tahmin edilmesi, Değerlendirme yapılması ve sürecin tekrar gözden geçirilmesi. Uygulama sırasında düşünme, Problemleri durumu fark etme, Sorunu tanımlama veya yeniden biçimlendirme,
Schön(1987)	Yansıtıcı düşünme yöntemi	Çözüm girişiminde bulunma, Elde edilen sonuçları ve uygulamaları tekrar değerlendirme. Yaşanan olay, Deneyimin kendiliğinden yorumu, Deneyim sonucunda ortaya çıkan sorun ya da sorunun adlandırılması,
Dewey (1933)	Yansıtıcı düşünmenin aşamaları	Ortaya çıkan durumlara yönelik olası açıklamalar geliştirme, Bu açıklamaları varsayımlar ile ilişkilendirme, Seçilen varsayımları test etme veya uygulama yoluyla değerlendirme.

Kaynak: Lee (2005).

2.15.1. Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Zeichner ve Liston (1987) yansıtıcı düşünme modeli olarak; öngörülü, doğrulayan ve olgusal söylem şeklinde isimlendirdikleri üç düzeyli bir model tanımlamışlardır. Bir öğretimde ne olduğu veya daha sonra ne olacağı olgusal ile ilgilidir. Yapılacak olanın ne olduğu hakkındaki öneriler ve hangi başarıların oluşacağına ilişkin değerlendirmeleri “öngörülü” açıklar. Niçin ve neden soruları cevaplandırıldığında oluşan gerekçelere “doğrulayan” odaklanır. Yansıtıcı düşünmeyi bir geçerlik testi olarak tanımlayan Mezirow (1991), dönüşümsel öğrenme kuramında onu tamamlayıcı bir unsur olarak ele almıştır. Eylemleri, yansıtıcı olan ve yansıtıcı olmayan olarak iki boyutta ele alan Mezirow’a göre (1991) yansıtıcı olmayan eylem; düşünülmüş eylem, alışlagelmiş eylem ve içe bakış olarak üçe ayrılır. Yansıtıcı eylem ise; önerme, içerik süreç yansıtması olarak üç farklı gruba ayırmıştır. Kember ve arkadaşları (2000) yansıtmayı, Mezirow’un çalışmalarından yola çıkarak yansıtıcı düşünmeyi belirlemek için geliştirdikleri çalışmada dört farklı seviyede incelemişlerdir. Alışlagelmiş eylem olarak da tanımlanan alışkanlık, klavye kullanmak, bisiklete binmek gibi tekrarlar ile bilincin çok az gerektiği ve düşünülmeden otomatik olarak gerçekleştirilen eylemlerdir. Mezirow tarafından düşünceye dayalı bir eylem olarak adlandırılan anlama, Bloom taksonomisindeki değerlendirme, sentez, analiz, uygulama, kavrama ve bilgi basamaklarını tanımlayan eylemleri barındırır. Yansıtma (süreç ve içerik yansıtması), problem çözümündeki süreç ve içerik konusundaki varsayımlardaki eleştirmeleri içerse de problem çözmeden farkı problemlerin belirlenmesi için tahminlerin ve sayıtların eleştirilmesi ile ilgilidir. Problemler bir durumun çözümü, geçerliliği, problemin ortaya konması ile ilgili soruların sorulmasını barındırır (Mezirow, 1991). Önerme yansıtması olarak da bilinen eleştirel yansıtma kategorisi, yansıtmadaki en üstteki boyuttur ve niçin düşündüğümüz, algıladığımız, hareket ettiğimiz ve hissettiğimiz hakkında farkındalık kazanmaya başlamamız ile ilgilidir. Öğretmen adayları için öğretmen eğitimi programlarında yararlı olabilecek eylem üzerine, eylem esnasında, teknik, kişisel, eleştirel ve kasıtlı yansıtma olmak üzere Valli (1997) tarafından beş farklı yansıtma düzeyi belirlenmiştir. Öğretim becerileri ve teknikleri alanına odaklanan, yansıtmadaki içerik ve öğretmeye yönelik gerçekleştirilen çalışmanın uygulanması ve kişideki eylemlerin yönlendirilmesinde yansıtmadaki nitelik teknik yansıtma ile ilgilidir. Öğretmenin öğretilen bir ders sonrasında geçmiş hakkında düşünmesi eylem üzerine yapılan yansıtma iken öğretim esnasında sezgisel ve doğal kararlar verilmesi eylem esnasında yapılan yansıtmadır. Pratik ve mesleki bilgi Eylem üzerine/esnasında yansıtma için değerlidir. Kasıtlı yansıtma; deneyim, araştırma, bireysel inançlar ve değerler, diğer öğretmenlerin

önerileri gibi farklı kaynaklar temelde karar vermeyi vurgulamaktadır. Öğretmenler kendilerine önerilen tavsiyeler çelişse de olabilecek en iyi kararı vermelidir ve dolayısıyla kaynakların hiçbirini bir diğerinden daha da üstün değildir. İlişkisel konular ile kişisel gelişim, kişisel yansıtmanın merkezidir. Öğretmenler, yansıtılmalarını kişisel mesleki yaşamlarına göre yaparlar. Sadece öğrencilerinin başarıları hakkında düşünmenin yerine, onların ilgi ve gelecekte beklenenleri ve kişisel istekleri gibi hayatlarındaki tüm açılar hakkında da düşünürler. Dolayısıyla öğretmen bu seviyede sadece bilgiyi dağıtan olmaktan ziyade koruyucu, bakıcı ve yönetici olur.

Eleştirel yansıtma seviyesinde insan mutluluğu ve özgürlüğü için gerekli olan sosyal koşulların oluşturulması ve kötü durumların giderilmesi potansiyeli olduğu için yansıtmanın üst seviyesidir. Eleştirel yansıtma amaç, ezilen grupların sadece hayat kalitesini anlaşılmasını değil, aynı zamanda iyileştirilmesini de içerir (Valli, 1997).

Taggart ve Wilson (2005) yansıtıcı düşünmeyi geliştirdikleri yansıtıcı düşünme piramidinde bağlamsal, teknik ve diyalektik olarak üç farklı düzeyde ele almışlardır.

Hedeflere ulaşılması için teorik yansıtma ve metodolojik problemler ile başa çıkılması teknik düzey içerisindedir. Kullanılan stratejilerin sonuçlarına ek olarak sınıf uygulamalarının eğilimi ile varsayımların altında yatan açıklamalar ve detaylandırmalara ilişkin yansıtma bağlamsal düzeydedir. Öğretim uygulamaları hakkında dolaylı ve doğrudan etik ve ahlaki konuları sorgulama diyalektik düzeydedir. Bu seviyede uygulayıcı, uygulamalar ve öğretimsel planlama ile ilgili politik ve etik konular hakkında düşünür. (Taggart ve Wilson, 2005).

Lee (2005) öğretmenlerin meslekteki gelişimi için yansıtıcı düşünmenin katkı sağladığını düşünmektedir. Bunun öğretmenin çözemediği bir problem ile karşılaştığında veya bir eğitimsel durumu ya da daha önce elde ettiği bir sonucu tekrar incelemek istediğinde başladığını belirtmiştir. Lee (2005) yansıtıcı düşünmeyi derinlik ve içerik olarak incelediği çalışmasında, yansıtıcı düşünmedeki derinliği yansıtma düzeyi, akla uygunlaştırma düzeyi ve hatırlama seviyesi olarak üç seviyede ele almıştır. Kişinin öğrendiği ya da gözlemlediği yolları taklit etmeden ve alternatif açıklamalara bakmadan deneyimlerini tanımlayıp hatırlayarak durumu yorumlaması hatırlama seviyesidir. Kişinin durumu mantık ile yorumlaması, nedenini araştırması, deneyimlerinin parçaları arasındaki ilişkileri araması ve deneyimlerini genellemesi veya yol gösterici ilkeler çıkarması akla uygunlaştırma düzeyi ile ilgilidir. Yansıtma düzeyi, kişinin gelecekte geliştirme veya değiştirme niyetiyle deneyimlerine başvurarak

deneyimlerini çeşitli açılardan analiz ederek iş birliği yaptığı öğretmenlerin öğrencilerinin başarıları, davranışları ve değerleri üzerine olan etkiyi görebilmesidir.

2.16. Yansıtıcı Düşünmenin Felsefi Temelleri

Pragmatik felsefe, yansıtıcı düşünme becerisinin temelidir ve kavram olarak pragma, faydacı ve yarar gibi anlamlara sahiptir. İnsan ile insanın sahip olduklarını değerli bulan felsefi akım olan pragmatizm, insana ve hayata karşı pozitif olarak faydacı ve pratik yaklaşımda bulunur. Değişim, pragmatizmde önemlidir ve gerçek ise değişimlerden ibarettir. İnsan, deneyimleri aracılığıyla varlığını sürdürmektedir. Bir şey yararlı ise ancak o zaman değerlidir. J. Dewey, bu deneyci yapıdaki düşünce sisteminin kurucusudur (Şişman, 2012).

2.16.1. John Dewey

Dewey, yansıtıcı düşünme kavramını, eğitimin merkezinde öğrencinin olmasını destekler yapıda, öğrencinin problem çözme becerisinin geliştirilmesi ve öğrenciye araştırmacı ruhunun kazandırılması amacıyla ileri sürmüştür (Güney, 2008). John Dewey ilerlemecilik akımında mutlak bilginin olmadığını belirtmiştir (Dalgıç, 2011). Yansıtıcı uygulayıcı Dewey'e (1933) göre sistematik ve akılcı sorgulama ile çevresinde inisiyatifi ele alıp birçok mesleki ve kişisel engelle yüzleşerek bunları çözendir. Yansıtıcı düşünmede bireyin düşünmede aktif rol aldığı ve bunun tesadüfi olarak ortaya çıkmadığını belirtmek mümkündür. Dewey (1933) bu durumu, kişinin ancak bilinçli ve istekli olursa yansıtıcı düşünebileceği şeklinde açıklamıştır. Dewey'e (1933) göre öğrenme, dolayısıyla da eğitim, hayat boyu süren bir süreçtir. Problem çözme yeteneğinin öğrenmedeki en önemli kısım olduğunu belirtmiştir. Etkili problem çözenin, bazen bireyin yetisine yeni yetenekler, bazen de bireyin inançlarına ve görüşlerine yeni olgular ekleyeceğini belirtmiştir (Shook, 2003). Tüm sınıflardaki öğrencilerin karar verme ile ilgili becerilerini geliştirmek için benzer yüksek kaliteye sahip ve yansıtıcı düşünme metodlarının kullanılması gerektiği, eğitim teorisyenleri ve felsefecileri tarafından belirtilmiştir (Kuhn, 1990).

2.16.1.1. Eylemde Yansıtma

Eylemde yansıtma bireyin eylemi gerçekleştirdiği sırada sürpriz bir durum olduğunda ya da kişinin sorunla karşılaştığı bir durum olduğunda ne yaptığı hakkında düşünmesiyle gerçekleşir (Karadağ, 2010). Bireyin eylemi gerçekleştiği esnada karşı karşıya kaldığı karışıklıkta, beklenilmeyen bir durumda ve sıkıntıda ne yaptığı hakkında düşünüp sezgisel bir şekilde cevap

vererek çözüm üretebilmesidir. Bu yansıtma, yapıları yeniden düzenleyebilmek için imkân tanır (Ceyhan, 2014). Daha önceki bilginin kapsamına bağlı olarak beklenilmedik başarılar ve başarısızlıklar; bireyi araştırma yaparak, bir şeydeki yapılabirliği daha farklı şekillerde denemeye ve hipotezleri test ederek geçerli olanın hangisi olduğunu bulmak için tekrardan denemeye yöneltir (Bruning ve ark., 1995).

2.16.1.2. Eylem Hakkında Yansıtma

Eğer sağduyu otomatik bir şekilde eylem gerçekleştirmedeki değeri kabul ederse, yapılan şeyler konusunda bazen düşünüyor olmamızı da kabul eder. Yaparak öğrenme ile ayakları üstünde düşünme gibi ifadeler bir şey yapma konusunda düşündüğümüze ek olarak bir şeyi yaparken düşünme gerçekleştirebileceğimize de işaret eder. Bu sürece en ilginç örnekler performans sırasında meydana gelir (Schön, 1983). Diğer bir deyişle bireyin daha önce gerçekleştirdiği eylemlere geri dönerek, onlar hakkında istemli ve sistematik düşünmesidir (Loughran, 1996). Eylem sırasında yansıtmadaki tüm bu süreç, uygulamacıların eşsizlik, dengesizlik, değer çatışmaları ve belirsizlik ile başa çıkmalarının merkezinde yer alır (Schön, 1983). Eylem hakkında yansıtma öğretim alanında açıklanacak olur ise ders hakkında dersten önce düşünerek plan yapıp ders sonrasında da meydana gelenleri ve çıktılarını değerlendirmeden oluşan bir süreçtir (Zeigner ve Liston, 1996). Bu yansıtmanın eylem için söz konusu olan acil önemi onu diğer yansıtmalardan ayıran şeydir. (Tican, 2013).

2.16.1.3. Eylem İçin Yansıtma

Bilgi oluşturmak ve uzmanlıkları üzerine profesyonellerin yansıtmayı profesyonel bir şekilde ne zaman nasıl kullandıkları ile ilgilenen Schön'ün (1983) bu eseri profesyonellere hitap etmektedir. Schön uzmanın profesyonel ve nesnel ortamda kullandığı uyarlanabilir ve dinamik bilgi ile metinlerdeki değişmez bilgiler arasında ayırım yapmaya yönelir. Öğretmen adaylarının bu açığı kapatabilmesi için güdümlü bir uygulamaya ihtiyaçları vardır. Temel olan profesyoneller tarafından çalışılan yapılandırılmamış, dinamik ve karmaşık bir ortamda gelişmiş yansıtıcı kapasitedir (Ergüven, 2011). Eylem esnasında yansıtma yapan birisi, uygulama bağlamında bir araştırmacıdır. Bu birey tekniklerin kategorilerine ve oluşturulmuş olan kurama bağlı olmaktan ziyade bunun için benzersiz bir kuram meydana getirmektedir (Schön, 1983). Eylem için yansıtma diğer iki yansıtma tipinin daha sonraki eylemlere rehberliğinde gelecekteki eylemlerin yeniden yapılandırılmasında kullanılır (Alp ve Taşkın, 2008; Bakioğlu ve Dalgıç, 2014).

2.16.2. Kolb'a Göre Yansıtıcı Düşünme

Kolb, yansıtmanın kişinin geçmiş öğrenme yaşantısından anlam çıkararak gelecekteki öğrenme eylemine veya yaşantısını yönlendirerek bundan yeni anlamlar çıkarmasını sağlayacak bir öğrenme anlayışı olduğunu belirtmiştir (Ersözlü, 2008). Temelde Piaget ve Dewey'in çalışmalarından etkilenen ve Deneysel öğrenmeyi geliştiren Kolb, bilginin oluşumunu deneyimler ile açıklamaktadır. Kolb (1984) bireylerin her zaman aynı öğrenmediklerini, öğrenmenin bir süreç içinde gerçekleştiğini belirterek bu sürecin 4 aşamadan oluştuğunu ifade etmiştir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014). Kolb'un "Deneysel Öğrenme" adlı çalışması bu alanda ki en büyük eseridir (Ersözlü, 2008). Kolb (1984) alternatif olarak bir öğrenme teorisi geliştirmenin dışında deneysel öğrenme teorisi ile biliş, algı, davranış ve deneyimin bir arada olduğu bütünsel yapıdaki bir öğrenmeyi benimsemiştir. Öğrenenlerin etkili olabilmek için Yansıtıcı Gözlem Becerileri, Aktif Yaşantı Becerileri, Somut Yaşantı Becerileri, Soyut Kavramsallaştırma Becerilerinin dördüne de sahip olması gerektiğini açıklamıştır. Bu becerilerin tamamına sahip kişiler yeni öğrenme yaşantılarında bir önyargısız tam ve açık olabilirler, hayatlarını pek çok bakış açısından gözleyerek bu konuda yansıtmayı yapabilirler, gözlemlerini mantıklı teoriler ile birleştiren kavramlar oluşturup bu teorileri problem çözme ve karar vermede kullanabilirler (Ersözlü, 2008).

Kolb'a (1984) hatayı yapan bireyin sonra bu hata hakkında düşünmesi gerektiğini belirttiğinden bu teori hata yaparak ve deneyerek öğrenme olarak da ifade edilmektedir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014).

2.16.3. Farra'nın Yansıtıcı Düşünme Modeli

Farra'nın geliştirdiği model, Dewey'in (1933) öne sürdüğü yansıtıcı düşünme sürecindeki iki esasa dayanmaktadır. Bunlardan biri bir duraksama, karışıklık ve kuşku durumu iken diğeri ise öne sürülen görüşü reddetme veya onaylamayı sağlayan olguların ortaya çıkarılmasına yönelik bir araştırma veya incelemedir (Ünver, 2003).

Yansıtma öncesi aşamasında herhangi bir kriz, gerginlik, sorun, kargaşa ya da ikilemi tanımlar. Diğeri bir ifadeyle bir sorundaki algılama zamandır. Bir şeylerin yanlış olup düzeltilmesi gerektiğinin farkına varılır.

Yansıtma: Bu aşama bilişsel süreçte sıralı olarak belirli bir hedefin hakkında düşünülmesi sürecini önerir. Bu süreç sırası şu şekildedir; a. Bir ikilemin ya da sorunun varlığı sezildikten sonra doğal olarak gözden geçirilip ayrıntıların incelenmesi. b. İnceleme ve gözlemler yapılırken gerçek sorun ile olası çözümlerin ne olduğuna hakkında önerilerin ve görüşlerin ortaya çıkması. c.

Mümkün olduğunca somut bir şekilde gerçek sorunun ne olduğunun tanımlanması. d. Gerçek sorun hakkında karar verdikten sonra en uygun çözümlerin saptanması, .e. Belirlenen en iyi çözüm yolu sonrasında çözümü destekleyen ek materyallerin düzenlenerek bu çözüm yolunun varsayımının kurulması. f. En iyi çözüm yolunun güvenilirliği ve geçerliğinin denenmesi. g. Bazı sebeplerle çözüm yolu başarısız görüldüğünde c, d, e, f maddelerine geri dönülerek farklı bir olası çözüm yolu bulmaya çalışılması. h. Sorunu çözen bireye (güdüleme) sürecin herhangi bir noktasında ödül verilmesi. i. Sorun ile sorunun çözümü, genelde büyük bir bağlamın parçası durumundadır. Çözüm yolunun kesin olarak kabul edilmeden ve uygulanmadan önce durumun tarihsel bağlamının gözden geçirilmesi gereklidir. Her zaman sorunu çözen kişinin yaşantıları önerileri oluşturur. j. Çözümler geçmişte bırakılsa da çözümlerin geleceğe yansıtılması gereklidir. Yansıtıcı düşünmede çözümlerin gelecekte de etkilerinin nasıl olabileceğinin düşünülmesi gerekir.

Yansıtma Sonrası: Sorun çözüldüğünde büyük bir doyum duygusu meydana gelir. Bu aşamada duyuşsal ve bilişsel dengeye ulaşılır. Farra'nın modelindeki aşamalar incelendiğinde, yansıtıcı düşünmenin süreci, ilk olarak bir problemi tanımlamakla başlayıp bu problemin çözümlenmesi amacıyla devam eden bir süreçtir.

2.16.4. Van Manen Modeli

Van Manen'in yansıtma düzeyleri; uygulama alanında yansıtma, teknik alanda yansıtma ile eleştirel alanda yansıtma olarak üç gruba ayrılmaktadır.

Teknik alanda öğretmenin belirlediği hedefe pedagojik bilgileri aracılığıyla verimli yollar kullanarak ulaşması temel amaçtır. Öğretmen, yalnızca ulaşmak istediği hedef için gereken prensip ve eğitimsel bilgiye odaklanarak, değerleri sorgulamaksızın programdaki hedeflerine ulaşmaya çalışır ve ölçülebilecek sonuçlardaki yeterliliğe odaklanır (Van Manen, 1977). Kaynak ve referans olarak deneyimler kullanılır. Bu türdeki yansıtma, öğretmenlikteki temel becerilere katkı sağlamaya ek olarak diğer yansıtma alanlarında da temel oluşturarak gerçekleştirmelerine zemin hazırlamaktadır (Hatton ve Smith,1995).

2.17. Eleştirel Yansıtma Modeli

Zeichener ve Liston (1987), Van Manen (1977) yansıtıcı düşünme konusundaki oluşturduğu kavramsal çatıyı göz önünde bulundurarak dört aşamadan oluşan Eleştirel Yansıtma Modeli'ni geliştirmiştir (Erginel, 2006).

Aşama 1: Birinci aşama olan olgusal söylem, yansıtıcı düşünmenin en alt seviyesidir ve bu aşamadaki odak, öğretim durumunun ne olduğu ve daha sonra ne olacağı hakkındadır.

Aşama 2: İkinci aşama olan öngörülü söylem, deneyimlerin değerlendirilmesi ile ilgilidir ve odağı nelerin yapılacağı ile nelerde başarılı olduğu hakkındadır.

Aşama 3: Üçüncü aşama olan ispatlayıcı söylemde merkez noktasını eylemdeki mantıklı gerekçeler oluşturur. Eylem ile ilgili nedenler ve açıklamaları içermektedir. Niçin sorusu ne sorusundan daha ön plandadır.

Aşama 4: Dördüncü aşamada ise modelin en üst seviyesi olan eleştirel söylem yer almaktadır. Bu aşamada öğretim uygulamaları ve müfredat değerlendirilerek varsayımların sorgulanması yer almaktadır. Eylemlerdeki gerekçe ve yeterlilik değerlendirilmektedir.

Bu modelde öğretmenlerin gündelik uygulamaları ile uygulamalarına yön veren düşüncelerindeki etik, politik, ahlak ve hedeflere ulaşırken kullandıkları araçsal değerleri eleştirel açıdan değerlendirebilmeleri kilit noktadır (Korthagen ve ark., 2001).

2.18. Yansıtıcı Pedagojik Düşünme Modeli

Van Manen'in (1977) yansıtıcı düşünme düzeylerine ve Gagné'nin (1968) öğrenme süreçlerine ilişkin yaklaşımlarına dayalı olarak, düşünme ve dil arasındaki ilişkiyi temel alan yedi aşamalı bir model geliştirilmiştir (Kozan, 2007). Bu modele göre yansıtma, bireyin olaylara ilişkin değerlendirme derinliğine göre farklı aşamalarda gerçekleşir. Söz konusu aşamalar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. İçerikten yoksun, yüzeysel anlatımlar,
2. Basit ve başlangıç düzeyinde yapılan tanımlamalar,
3. Olay ya da durumların uygun kavramsal çerçeveler içinde sınıflandırılması,
4. Bireysel ya da geleneksel gerekçelere dayalı açıklamalar,
5. Kuramsal ya da ilkesel temellere dayalı açıklamalar,
6. Kuram, ilke ve bağlamsal etkenlerin birlikte değerlendirilerek açıklanması,
7. Değerlendirmeye etik, ahlaki ve politik yönlerin de dahil edilmesi.

Tablo 2.3. Yansıtma Modelleri ve Özellikleri

Yansıtma Modelleri	Modelin Özelliği
Yansıtıcı Pedagojik Düşünme Yaklaşımı (Sparks-Langer)	Bu modelde, dil kullanımı ile düşünce süreçleri arasındaki bağ ön plandadır.
Van Manen'in Yansıtma Modeli	Yansıtma süreci kademeli ve hiyerarşik bir yapıdadır. Üç düzeyden oluşur: teknik düzeyde yansıtma, uygulamaya dayalı yansıtma ve eleştirel yansıtma.
Schön'ün Yansıtma Yaklaşımı	Bu modelde, yansıtma ile yapılan eylemin zamanlaması arasındaki ilişki önemlidir. Yansıtma üç biçimde ele alınır: eylem sırasında yansıtma, eyleme hazırlık sürecinde yansıtma ve eylemden sonra yansıtma.
Zeichner'in Eleştirel Yansıtma Modeli	Model, bireyin eylemleriyle olaylar arasındaki bağlantıya odaklanır. Dört seviyeden oluşur: bilgi aktarımı odaklı söylem, tahmin içeren söylem, gerekçelendirilmiş söylem ve eleştirel nitelikli söylem.
Farra'nın Yansıtıcı Düşünme Yaklaşımı	Bu model, karmaşık durumları analiz ederek, düşünceleri doğrulayan ya da geçersiz kılan ilkeleri belirlemeye yönelik araştırma temelli bir problem çözme sürecine dayanır.

Kaynak: Ergüven (2011).

2.19. Yansıtma Alanları

2.19.1. Teknik Alanda Yansıtma

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim sisteminde rutin olmayan problemlerle karşılaştıkları zaman henüz bu problemleri çözmek için yardımcı olabilecek modeller oluşturamadıklarından (Taggart ve Wilson, 1998) daha çok kullandıkları yansıtma türüdür (Ünver, 2003). Yansıtmayı gerçekleştiren öğretmen adaylarına Taggart ve Wilson (2005), eğitim programları ve davranış çözümlene yaklaşımları aracılığıyla durum çalışmalarındaki değere karar vermede destek verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Belirli aralıklarla toplantılar yapılması, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bu alandaki yetkinliğini artıracaktır. Öğretmenlerin teknik alanda yansıtma yapabildikten sonra daha üst seviyede yansıtma yapabilmeleri için gerçek eylemlere katılmaları ve gözlem yapmaları sağlanarak öğrenme yaşantılarının zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu yansıtma öğretmen, programın değerlerini ve hedeflerini sorgulamaksızın gerçekleştirmeye çalışır (Ünver, 2003). Sadece eğitimle ilgili bilgiler ile belirlenen amaçlara ulaşmak için gerekli olan prensiplere odaklanır (Kozan, 2007). Öğretmen adaylarının deneyim havuzlarının genişletilebilmesi, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşması ile mümkün olacaktır (Karadağ, 2010).

Bu alanda yansıtma yaparken, anlamlı etkinliklerle çözüm yollarını uygulamak ve denemek gerektiğinden bu düzeyde düşünen bireylere gerçek ortamlarda sorulara ilişkin belirledikleri olası çözüm yollarının denenmesine imkân tanınmalıdır (Ünver, 2014). Öğretmen, bu alanda hedeflerin ilişkisini öğretme öğrenme etkinlikleri ile kuramsal olarak ve yalın bir şekilde tanımlamaktadır.

2.19.2. Uygulama Alanında Yansıtma

Öğretmen, bu alanda yansıtma yaparken hedeflerine ulaşip ulaşmadığı ve her iki durumda da neden ulaşıp ulaşılmadığını düşünür. Öğretmenler yalnızca bir davranışı tanımlamakla kalmaz aynı zamanda ölçebildikleri davranışları kendi algılamalarına göre yorumlarlar (Pultorak, 1993). Uygulama alanında yansıtma eğitsel değerler ile tutarlı durumdaki çıktıları tanımlamayı içermektedir (Wakefield, 1996). Belirlenen hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin nedenleri ile birlikte sorgulanarak eğitim uygulamaları yoluyla karşılaşılan sorunların üstesinden gelmeyi amaç edinen yansıtma türüdür. Öğretmen için bu alanda teknik alandaki yansıtmanın mutlak olmaktan ziyade uygulanan yöntemler tartışılabilir. Öğretmen yansıtma yaparken yapılan öğretim etkinliklerinde hedefe ulaşma düzeyleri ve sonuçları konusunda yoruma dayalı olan değer yargılarına ulaşır (Van Manen, 1977). Öğretmenin hedeflerini gerçekleştirmede kullandığı strateji ve yöntemlerini değerlendirmesi bu düzeydeki yansıtıcı düşünmenin ana hatlarıdır (Karadağ, 2010).

2.19.3. Eleştirel Alanda Yansıtma

Bu alanda yansıtma öğretmenin, değişiklik kaynağının belirlenmesi ve karar vermek için öğretim deneyimlerini inceler ve bunların nasıl/niçin böyle olduğuna cevap arar. İyi bilgilendirilen öğretmenler, belirledikleri cevaplar sonrasında gelişme safhaları ile öğretimlerindeki hangi yönlerinin değişmesinin gerekli olduğu hakkında değerlendirme yapabilirler (Ceyhan, 2014). Yansıtmadaki en üst seviye olan bu alanda, öğretmen uygulamaları esnasında karşılaştığı ahlaki ve etik değerleri sorgular. Eleştirel yansıtma yapan kişi politik, kültürel ve sosyal olguları da göz önünde bulundurarak amaçlarına ulaşmada etik ve ahlaki değerleri dikkate alırlar (Hatton ve Smith, 1995).

2.20. Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesine İlişkin Yaklaşımlar

Yansıtıcı uygulamadaki amaç, sosyal ve kişisel alanda öğrenmenin artırılması olduğundan yansıtıcı düşünmenin harekete geçirilerek, yansıtıcı uygulamanın geliştirilmesi ve içselleştirilmesi için farklı teknikler kullanılmaktadır. Yansıtıcı düşünme becerisi öğrenilebilir. Öğretmen ile öğrenci tarafından yansıtıcı

düşünmenin öğrenilebilmesi için eğitim sisteminin bu konuda olanak sağlıyor olması gerekir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014). Öğrencilerin özet yazmalarını, varsayımları sorgulamalarını, seçenek çizelgesi hazırlamalarını, soru sormalarını ve karşılaştırma yapmaları ile düşünmede gelişim sağlayacak stratejilere yer verir (Çubukçu, 2011). Öğretmenlerin ve öğrencilerin yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede gerçekleştireceği etkinlikler, en çok da kendilerine güven duymalarına destek sağlayacaktır. Sonucunda ise öğretmen kendisini değerlendirmeye başlayabilirken öğrenci de doğru soru sormayı öğrenebilir (Ünver, 2003).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede kullanılan teknik ve stratejilerin ortak hedefleri şu şekilde sıralanabilir; Hedeflenen amaca ulaşılması konusunda sonucu görmek için bir sürecin gözden geçirilmesi, anlayış ve bakış açısının geliştirilmesi, öğrenmeyi somutlaştırarak hayattaki her olay için öğrenme döngüsünün tamamlaması, bir olayda daha düşünülmüş cevapların verilmesi, bireyin eylemlerine ve kendine değer katması, acemilikten uzmanlığa geçebilmek için bunların kullanılmasıdır (Barr ve ark., 2006).

Öğretmenin öğrencinin öğrenmesine kılavuzluk etmesinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlar yardımcıdır. Örnek vermek gerekirse bu geliştirici yaklaşımlar sayesinde öğretmenin öğrencilerinin yeteneğine, ilgisine, öğrenme ihtiyacı ve tutumu hakkında bilgi edinebilir. Öğrenciye kendi hedeflerini belirlemede yardımcı olabilir ve uygun öğrenme materyalleri sunabilir. Öğrenciyi karar alma ve öğrenme sürecine dahil edebilir. Öğrencilerdeki yansıtıcı düşüncelerin geliştirilebilmesindeki öğrenme-öğretme sürecinde Kavram Haritaları, Öğrenme Günlükleri/Logoları, Kendine Soru Sorma, Kendini Değerlendirme, Anlaşmalı Öğrenme, Soru Sorma ve benzeri yaklaşımlardan faydalanılabilir (Demiralp, 2010). Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi zaman aldığı için öğretmen adaylarına, bazı bağlamsal, etiksel ve bilişsel konular ile ilgili olduğu bilgisine sahip öğretmen eğitimleri, yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeleri için tasarlanan farklı aktiviteler sunmalıdır (Tican, 2013; Ünver, 2011). Ünver'e (2003) göre yansıtıcı düşünme geliştirmede birçok strateji ve teknik belirtilmiş ve bunlar Şekil 2.6'da YD'yi geliştirme yaklaşımları olarak sunulmuştur



Şekil 2.6. Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesinde Çeşitli Yaklaşımlar.
Kaynak: (Ünver, 2003).

2.21. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme

Fritts, yansıtıcı düşünmenin rastgele ve kendiliğinden etkinlikler ile geliştirilemeyeceğini, yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede çeşitli strateji ve etkinliklere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir (Fritts, 1989). Bu uygulamada amaç, örgütsel ve kişisel bazda öğrenmenin artırılmasıdır (York-Barr ve ark., 2006). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici pek çok eğitim programları ile strateji ve teknik bulunmaktadır (Brookfield, 1995). Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren metotlar, kendimizi öğrencilerimizin gözünden görebilmemizi ve kendimizi tanımamızı sağlayan, literatürden faydalanmamızı sağlayan ve iş birliği yaratan yöntemler olarak sınıflandırmıştır. Bunlar; profesyonel koç, eylem araştırması, formal kurs, mentorluk ve hizmet içi eğitim programları, izlenme (shadowing), port folyo, vaka incelemesi, meslektaş gözlemi, prova yapma, güçlü ve zayıf yönlerin analizi, profesyonel kişilik testi, metafor, yazma ve not alma, otobiyografiler, rol model, öğrenci öğrenme günlükleri, yansıtma günlüğü, öğrenme denetimleri, kritik tecrübe, doküman içerik analizi, video kaydı, kişisel gelişim planlaması, portreleme, ses kaydı, rüyalar, görüşme, mülakat şeklindedir (Bakioğlu ve Çubukçu, 2011; Dalgıç, 2014; Tican, 2013; Ünver, 2011). Şekil 2.7’de yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinlik, yaklaşım ve stratejilerden bazıları yer almaktadır.



Şekil 2.7. Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesinde Strateji ve Etkinlikler.
Kaynak: (Güney, 2008).

2.22. Yansıtıcı Düşünmede Öğretmen ve Öğrencinin Rolü İle Önemi

Yansıtıcı düşünme, planlama yapmayı, zihinsel süreçlerin etkili bir şekilde kullanımını alan kararların ne kadar etkili olduğunun sürekli olarak kontrolünü ve hedeflerin belirlenmesini gerektirmektedir. Şüphesiz eğitim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerinin geliştirilmesinde rolü büyük olduğundan eğitim programlarının buna göre hazırlanması gereklidir. Bu sebeple eğitim programının öğelerinin yansıtıcı düşünme ile ilişkilendirilerek düzenlenmesi gereklidir (Demiralp, 2010). Üst düzey bilişsel bir düşünme becerisi olan yansıtma becerisinin kazanılması zaman alır ve bunun için özel programlara gereksinim duyulmaktadır (Altınok, 2002). Bireyin yansıtıcı düşünmenin öğretilmesi sürecinde öğrenme/öğretme düzeyi ve yöntemine ilişkin olumsuz ve olumlu durumları ortaya çıkararak çözmeye çalışması önemlidir. Öğretme ve öğrenme yaşantılarının etkililiği konusunda çalışan öğretmen veya öğrenci düşünmeye başlayarak probleme çözümün üretilmesi için çalışacaktır (Akpınar, 2010). Yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğretmenler, öğretim yöntemleri hakkında bilgilerini geliştirmeye sadece akademi, üniversite, araştırma ve geliştirme merkezlerinde ziyade, kendi değer, fikir, teori ve tecrübelerini de bu sürece katarlar (Zeichner ve Liston 1996).

Yansıtıcı öğretimin planlanmasının dikkatlice yapılması ve etkili bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Yansıtıcı öğretimin planlanması; eğitim programının amaçları doğrultusunda, öğrencilerin yapısı, ortamı ve sınıf yapısına göre düzenlenir. Yansıtıcı öğrenme ortamında, iş birlikli çalışmalar ile sınıf iklimi önemlidir (Ersöz, 2008). Öğretmenin gözlemi, kendi uygulamaları hakkında veriler toplaması, düşünce, öğrencilerine ait verilerin toplanması ve duygularına dikkat edilmesi ile bu verilerin analiz edilerek yorumlanması ve kararların alınması, onun süreci, etkinliklerini ve sınıfı gözden geçirmesini sağlayacaktır. Bu yüzden bu süreç yansıtma halinde daima döngüsel bir şekilde devam edecektir (Çubukçu, 2011).

Yansıtıcı öğretimdeki bazı temel özellikler şu şekildedir;

Yansıtıcı Öğretim:

Uygulamanın teknik yeterliliği kadar amacı ile sonuçlarına da dikkat edilmesini gerektirir. Döngüsel yapıdaki süreçte oluşur ve devamlı olarak uygulamalarını izlemelerini, değerlendirerek düzeltmelerini gerektirir. Öğretimde sürekli gelişimin ve yüksek standartların desteklenmesi için sınıf araştırmaları yöntemlerinde yeterlilik gerektirir. İçtenlik, açık fikirlilik ve sorumluluk tutumlarını gerektirir. Öğretmenin araştırma yöntemleri hakkında bildikleri de yansıtıcı öğretim için önemlidir. İş birliği yapmayı, meslektaşlarla iletişim kurmayı ve profesyonel öğrenmeyi artırır. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme etkinliklerini yaratıcı bir şekilde düzenlemesini gerektirir (Pollard, 2005).

Yansıtıcı öğretme sürecinde, öğrencinin öğreneceği bilgi hakkında düşünerek bu bilgiye ulaşmak için araştırma yapmasının gerekliliği vurgulanır. Eğitimde yansıtıcı düşünme kullanılarak yaşadıklarını ve eylemlerini sorgulayarak çevresiyle etkileşim halinde olan sürekli öğrenen öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Dalgıç, 2011). York-Barr ve arkadaşları (2006) öğrenme/öğretme esnasında gerçekleştirilen yansıtıcı uygulamanın yararlarını şöyle sıralar;

Yeni roller üstlenen eğitimcilere ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yol gösterme, tecrübeli eğitimcilere devamlı öğrenme imkânı sağlama, uygulama ve teori arasında köprü oluşturma, çeşitli bakış açılarını göz önünde bulundurma, üretken ve olumlu anlamda bir çatışma ortamı oluşturma, hemen harekete geçme bilgisi sağlama, iç içe geçmiş bir şekillendirici değerlendirmeyi sağlama, kültürel açıdan yeterlik gelişimini sağlama, kimlik ve rol anlayışı geliştirme, toplu ve bireysel etkinlik sağlama, çalışanların bağlarını güçlendirme, daha güçlü bir ifade ve profesyonellik geliştirme, dıştan gelen yaptırımların azalmasıdır.

Yansıtıcı düşünmeyi destekler yapıdaki bir öğretim sürecinde öğrencilerin seçilmiş problem durumlarıyla karşı karşıya getirilerek öğrendikleri kurumsal bilgilerin uygulamalarına aktarılması sağlanmalıdır. Yeni uygulamalar ve problem alanları ile karşı karşıya gelen öğrenciler, araştırmaya, soru sormaya, tartışmaya, eylemleri üzerinde durarak bu eylemleri sorgulayarak organize edebilecek şekilde yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirebileceklerdir (Kurnaz, 2013). Eğitimde yansıtıcı düşünmenin önemi özellikle öğrencilerdeki kritik düşünme becerilerini cesaretlendirerek geliştirdiğinden gittikçe artış göstermektedir. Ancak eğitim literatüründe, yansıtıcı düşünmenin bilinmesi ile onun pratiğe geçirilmesi arasındaki boşluk da göz ardı edilemez durumdadır (Scanlan ve Chernomas, 1997). Aynı zamanda eğitici bir deney metodu olduğundan okulda yansıtıcı düşünmenin kazanımı önemlidir. Bu sebeple öğretim öğrenme sürecinde sorulacak ilk sorunun: “Yansıtıcı düşünme nasıl öğretilmelidir?” şeklinde olması gereklidir. Çünkü bu soru öğretim- öğrenme sürecinde çalışmasını planlaması, öğrencinin düşünmesi, yanlışlarını anlayarak düzeltmesinde yeteneklerine uygun etkinlikler ve çevre sağlanmasıyla cevaplanabilir (Saylan, 1991).

Williams ve Grudnoff (2011) yansıtıcı, öğretmenlerin uygulamalarını kendi öğretimlerini geliştirmek için ele alarak analiz ettikleri bir süreç olarak tanımlar (Tican, 2013).

Yansıtıcı Öğretmenler;

Her bir öğrencisinin hem duygusal hem de eğitim ihtiyaçlarına cevap verirler, Kişisel eylemleri ve amaçlarını sorgulayarak düzenli bir şekilde öğretim metot, materyal ve amaçlarını gözden geçirirler (Norton, 1997). Yansıtıcı öğretmenler öğretimlerini amaçlı ve sürekli olarak düşünürler. Eğitimin hedeflerini yöntemlerini ve araç-gereçleri devamlı olarak gözden geçirip değerlendirirler.

Eleştiriye açıktırlar, öğretim uygulamalarına ve görüşlerine karşı tepki ve sorulara açıktırlar. Öğrencilerinin eğitsel, duygusal ve bireysel ihtiyaçlarının sorumluluğunu alırlar. Problemleri, mesleki anlayışlarını geliştirme ve değiştirmede kullanırlar (Ünver, 2003). Bir Öğretmenin sistematik olarak hareket ederek devamlı olarak sorgulamasını, araştırma yaparak çözüm üretmesini sağladığı için düşünme becerisi olan yansıtıcı düşünme, öğretmenler için önemlidir (Alp ve Taşkın, 2008). Öğretmenler öğrencilerine rol model olarak onların da kültürel açıdan ve bilgi açısından donanımlı, becerilerinin farkında olup onları geliştirerek okudukları ile hayatına kolaylık sağlayan kişilikler olarak yetişmelerini sağlamalıdır (Ergüven, 2011).

2.23. Kavramlar ile İlgili Çalışmalar

2.23.1. Öğrenme Çevikliği ile İlgili Çalışmalar

Çakar ve Nartgün (2018) araştırmalarında öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğrenme çevikliği düzeyleri ve okullarının örgütsel çeviklik düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, örneklemin büyük bir kısmı örgütsel çeviklik kapasitesi açısından okullarını olumlu olarak algılamışlardır.

Candan ve arkadaşları (2017) çalışmalarında, çevikliği belirsizliğe bir cevap olarak belirtmişlerdir. Bilgi, eğitim açısından düşünüldüğünde devamlı bir değişim içerisinde. Yalnızca öğretmen, öğrenci, yönetici, işveren ya da çalışanların değil, aynı zamanda tüm bireylerin değişen bilgi içerisinde kaybolmamaları, kendilerini koruma altına alarak değişime ayak uydurabilmeleri için çevik, başka bir ifadeyle atik olmaları gerekmektedir.

2.23.2. Başarı İhtiyacı Güdüsü ile İlgili Çalışmalar

Öğrenci motivasyonlarını inceleyen Ames (1992) araştırmasında kişileri başarı ihtiyacına yönelen iki tane amaç olduğunu belirtmiştir. İlki becerinin kazanılması ve kazanılan becerinin gösterilme çabasıyken ikincisi ise kazanılan yeteneklerin geliştirilerek bu becerilerde ustalaşmadır (Ames 1992).

Wainer ve Rubin Amerika'nın Boston Bölgesinde 1969'da gerçekleştirdiği araştırmada örgütün iş başarımlarının yöneticilerin başarı ihtiyacı güdüsü yükseldikçe arttığını belirtmiştir (Onaran, 1981).

Çetinöz (2016) yaptığı bir çalışmada spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yabancı diller yüksekokulunda eğitim gören öğrencilerden daha yüksek BIG puanlarına sahip olduğunu tespit etmiştir.

Sivri (2010) yaptığı bir çalışmada başarı ihtiyacının örgütsel bağlılığı pozitif yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Wu ve Dager (2007) girişimcilik algısı ile başarı ihtiyacı güdüsü arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit ettiler (Wu ve Dager, 2007).

2.23.3. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Çalışmalar

Langer (2002), öğrenme günlüklerini bir eğitim aracı olarak değerlendirdiği çalışmasında, geleneksel olmayan öğrencilerin bu aracı kullanma konusunda geleneksel öğrencilere kıyasla daha temkinli ve sorgulayıcı bir yaklaşım sergilediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrenme günlüklerinin öğrenciler arasındaki bilgi aktarımını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Griffin'in (2003) 135 eleştirel olay üzerine yürüttüğü araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının öğretim sürecine etkin katılım sağlamalarının ve bu tür

eleştirel olayları kullanmalarının, onların yansıtıcı düşünme becerilerinde artış sağladığını göstermiştir.

Yanpar ve Duban (2010) ise öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelemiş ve bu eğilimlerin, adayların öğretmenlik mesleğine dair zihinsel modelleriyle ne derece örtüştüğünü analiz etmiştir. Araştırma, adayların yansıtıcı öğretmen özelliklerine sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Tican (2013) tarafından yapılan çalışmada, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim uygulamalarının öğrenci merkezli bir öğrenme atmosferi oluşturmada etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu yaklaşımın öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı, düşüncelerini daha özgür ve demokratik biçimde ifade etmelerine olanak tanıdığı ve sınıf içi etkinliklerde daha fazla katılım sağladığı vurgulanmıştır.

2.24. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu araştırmanın kuramsal temelini Zimmerman'ın Öz-Düzenlemeli Öğrenme (ÖDÖ) modeli oluşturmaktadır. Öz-düzenlemeli öğrenme, bireyin kendi öğrenme sürecini planlama, izleme, kontrol etme ve değerlendirme sürecini kapsayan bütüncül bir yaklaşımdır (Zimmerman, 2002). Bu model, bireyin yalnızca bilgi alıcısı değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin etkin bir yöneticisi olduğunu varsayar. Model üç aşamadan oluşur: (1) Öncesi aşama (planlama ve motivasyon), (2) Performans aşaması (strateji kullanımı ve öz izleme), (3) Öz-yansıtma aşaması (öz değerlendirme ve nedensel atıf). Bu bağlamda, öğrenme çevikliği, bireyin farklı öğrenme durumlarına hızlıca adapte olabilme ve uygun bilişsel stratejiler geliştirme becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Başarı ihtiyacı güdüsü, bireyin öğrenme sürecine yönelik içsel motivasyonunu etkileyerek hedef belirleme, çaba düzeyi ve ısrarcılık gibi bileşenleri yönlendirir. Yansıtıcı düşünme ise modelin üçüncü aşaması olan öz-yansıtma bileşeninde yer almakta ve bireyin öğrenme sürecini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesini sağlamaktadır. Bu teori, söz konusu üç değişkeni bir arada ele alarak, öğretmen adaylarının bilişsel, duyuşsal ve metabilişsel süreçlerini bütüncül biçimde açıklamada etkili bir kuramsal zemin sunmaktadır.

2.24.1. Zimmerman'ın Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Zimmerman'ın sosyal bilişsel temelli öz-düzenlemeli öğrenme modeli, Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramına dayanmaktadır. Bu modele göre, bireyin öğrenme sürecini yönlendirmesi; kişisel özellikleri, davranışları ve çevresel etkenlerin karşılıklı etkileşimiyle gerçekleşir (Zimmerman, 1989). Öz-düzenleme, döngüsel bir yapıya sahiptir; öğrenciler bu süreci sürekli

değerlendirerek öğrenme davranışlarını geliştirir ve yeniden yapılandırır (Schunk ve Ertmer, 2000).

Öz-düzenlemeli öğrenen bireyler, dışsal yönlendirmelere bağımlı olmaksızın kendi öğrenme stratejilerini geliştirerek öğrenme süreçlerini yönetirler. Bu bireyler, bilgiyi sadece pasif şekilde almakla kalmaz; anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi hedefleyen aktif katılımcılar olarak sürece yön verirler (Gömleksiz ve Demiralp, 2012).

Öz-düzenleme becerisine sahip bireyler, öğrenme sürecinde kararlılıkla çaba gösterir; karşılaştıkları zorluklara rağmen yılmadan çalışmaya devam ederler. Farklı öğrenme stratejilerini bilir, ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşmak için aktif girişimlerde bulunurlar. Öz yeterlik inançları yüksektir, zaman yönetimi konusunda becerilidirler ve öz değerlendirme yaparak gelişimlerini izleyebilirler (Boekaerts, 1997; Johnson ve ark., 2020; Pintrich, 2000; Sarı ve Akınoğlu, 2009; Schunk, 1996; Zimmerman, 1990, 2002).

2.25. Kavramlar Arası İlişkiler

Öğrenme çevikliği, uzun vadeli öğretim liderliğinin kritik bir bileşeni olarak insanları yönetmede giderek daha evrensel olarak kabul ediliyor (Murphy, 2021). Bireysel öğrenme çevikliği, gelecekteki performansın en iyi öngörücüsüdür. Öğrenme çevikliği, öncelikle bir bireyin çeşitli koşullar altında yeni beceriler öğrenme kapasitesi ve isteği olarak tanımlanır. Birçok ortamda derin öğrenme çevikliği, yeni deneyimler sağlayabilir (Murphy, 2021). Bu nedenle, öğrenme çevikliğinin akademik öz yeterlilik, akademik motivasyon ve sürdürülebilir öğrenci katılımı arasındaki ilişkileri aracılık edebileceğini ve akademik başarıya yol açabileceği öne sürülmüştür (Jian, 2022). Literatür, başarı ihtiyacı bağlamında, öğrenme çevikliğinin akademik motivasyon ve öz yeterlilikle ilişkili olması, bireyin başarıya yönelik içsel isteği ve hedeflerine ulaşma yönündeki motivasyonunu desteklediğini gösterir. Yani, öğrenme çevikliği, bireyin başarının gerektirdiği beceri ve bilgileri esnek biçimde edinmesini ve sürdürmesini sağlayarak başarı ihtiyacını karşılamada dolaylı bir rol oynar. Yansıtıcı düşünme açısından ise, öğrenme çevikliği yeni deneyimlere açık olmayı ve sürekli gelişimi içerdiğinden, bireyin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmesi, deneyimlerinden ders çıkarması ve kendini geliştirmeye yönelik düşünsel çabalarıyla (yansıtıcı düşünme) doğrudan bağlantılıdır. Bu süreç, bireyin öğrenme ve başarı yolculuğunda daha bilinçli adımlar atmasını sağladığını desteklemektedir.

Yansıtıcı öğretim ilkeleri ise yapılandırmacı öğretim kuramına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda karar alma sürecinde öğrenciler, psikolojik

süreçler, bağlamlar, öğrenme, öz bilgi ve motivasyon gibi faktörlerin kapsamlı biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir (Schunk, 2008). Yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi için öğretmenin kişisel ve mesleki bilgi, planlama stratejileri ve değerlendirme becerilerinin yüksek düzeyde olması önem taşımaktadır. Larrivee (2000), yansıtıcı düşünmenin öğretmenlerin etik yükümlülüklerinin farkına varmalarına ve kendi öğretim yaklaşımlarını gözden geçirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, özellikle yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmen adayları açısından önemli bir gelişim alanı oluşturmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünmenin aşamaları dikkate alınmalı; deneyimlerin paylaşılması ve merak uyandırıcı sınıf ortamları oluşturulmalıdır. Bu durum, bireyin öğrenme yöntemleri ve süreçlerindeki etkililiğini artırmak, karşılaşılan sorunları çözme becerilerini geliştirmek için gerekli düşünme süreçlerini desteklemektedir. Sosyal etkileşim ortamında öğrenciler etkili öğrenme stratejileri geliştirirken özgürce fikirlerini savunmakta, motivasyonlarını yükseltmekte ve eleştirel düşüncelerini ortaya koymaktadırlar (Resnick, 1987). Bu bağlamda, yansıtıcı düşünme bireyin öğrenme süreçlerini derinlemesine anlamasını, deneyimlerinden ders çıkararak kendini geliştirmesini sağlar. Yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştiği öğrenme ortamları, öğrencilere etkili öğrenme stratejileri geliştirme, özgürce fikirlerini ifade etme ve motivasyonlarını artırma imkânı sunar. Öğrenme çevikliği ise bireyin yeni durumlara uyum sağlama, yeni beceriler öğrenme ve esnek düşünme yeteneği olarak tanımlandığından, yansıtıcı düşünmenin geliştiği ortamda öğrenme çevikliğinin desteklendiği söylenebilir. Yansıtıcı düşünme, öğrenme çevikliğinin temel bileşeni olup, bireyin kendi öğrenme sürecini değerlendirmesi ve sürekli gelişmeye açık olması anlamına gelir. Literatür, yansıtıcı öğretim ortamlarının öğrenme çevikliğini geliştirerek bireylerin başarı ihtiyacı güdüsünü artırdığı; çünkü bu ortamların bireylerin kendini değerlendirme, eleştirel düşünme ve öğrenme süreçlerinde aktif rol alma becerilerini destekleyerek, motivasyonlarını ve hedeflerine ulaşma isteklerini güçlendirdiği desteklemektedir.

Öğrenme çevikliği, bireyin yeni beceriler kazanma ve değişen koşullara uyum sağlama yeteneği olarak, akademik motivasyon ve öz yeterlilikle doğrudan ilişkilidir ve böylece başarı ihtiyacı güdüsünü destekler. Yansıtıcı düşünme ise bireyin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmesi ve sürekli gelişime açık olmasıyla öğrenme çevikliğinin temel bileşenlerinden biridir. Yapılandırmacı temelli yansıtıcı öğretim ortamları, öğrenme çevikliğini artırarak bireylerin başarı motivasyonunu güçlendirir. Dolayısıyla, öğrenme çevikliği, yansıtıcı düşünme ve

başarı ihtiyacı güdüsü arasında karşılıklı destekleyici ve bütüncü bir ilişki bulunmaktadır.

2.26. Araştırma Konusunun Literatürdeki Yeri

Bilgi çağında yaşanan hızlı teknolojik, sosyal ve kültürel değişimler, bireylerin öğrenme biçimlerini, düşünme alışkanlıklarını ve problem çözme yaklaşımlarını dönüştürmektedir. Bu dönüşüm, özellikle eğitim sisteminin temel aktörleri olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, yalnızca bilgi aktarıcı değil; aynı zamanda bilgiyi analiz edebilen, değerlendirebilen ve yeni durumlara uyarlayabilen bireyler olarak yetişmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, öğrenme çevikliği kavramı, bireylerin değişen koşullara hızla uyum sağlama, yeni bilgileri içselleştirerek öğrenme süreçlerini yeniden yapılandırma becerileriyle öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, bu çevikliğin sürdürülebilir hale gelmesi ve içsel motivasyonla desteklenebilmesi için bireyin kendi öğrenmesini fark etmesi ve sürekli olarak düşünsel bir öz değerlendirme yapabilmesi gerekmektedir. Tam da bu noktada yansıtıcı düşünme becerisi, bireyin öğrenme deneyimlerinden anlam çıkarabilmesini ve bilişsel gelişimini derinleştirebilmesini mümkün kılar. Yansıtıcı düşünme, bireyin yaşantılarından anlam çıkararak öğrenmesini sağlayan gelişmiş bir zihinsel süreçtir. Boud ve ark. (1985) göre bu süreç; duyguların, bilgilerin ve deneyimlerin yeniden gözden geçirilmesi yoluyla gerçekleşen çok katmanlı bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu çerçevede, yansıtıcı düşünme yalnızca pedagojik yeterliliğin değil, aynı zamanda mesleki öz farkındalığın geliştirilmesinde de kilit bir rol oynar. Bu çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğrenme çevikliği ile başarı ihtiyacı güdüsü arasındaki ilişkide yansıtıcı düşünme düzeylerinin nasıl bir aracı rol üstlendiği incelenerek, günümüz öğretmen profilinde ön plana çıkan bu bilişsel yetkinliklerin etkileşimsel dinamikleri analiz edilmiştir. McClelland'ın (1961) ihtiyaçlar kuramına göre, başarıya yönelik güdüsü yüksek olan bireyler, kendi yetkinliklerini artırmak ve belirlenen hedeflere ulaşmak için içsel bir istekle çaba gösterirler. Bu içsel güdülenme, öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerinde önemli bir motivasyon kaynağı olabilir. Literatürde genellikle bu değişkenler bireysel veya ikili ilişkiler bağlamında ele alınırken, bu çalışmanın özgün yönü; üç değişkeni bütüncül bir model çerçevesinde değerlendirerek yansıtıcı düşünmenin aracı rolünü istatistiksel olarak test etmiş olmasıdır. Baron ve Kenny' e (1986) göre, aracı değişkenler bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi etkileyen ve bu ilişkiyi açıklamaya yardımcı olan unsurlardır. Bu çerçevede, yansıtıcı düşünmenin öğrenme çevikliği ile başarı ihtiyacı arasındaki bağlantıyı nasıl yönlendirdiğini ortaya koymak önem

taşımaktadır. Ayrıca, farklı sosyo-kültürel yapılarda yer alan üç farklı üniversiteden gerçekleştirilmiş olması, bulguların çeşitliliğini ve genellenebilirliğini artırarak alana daha güçlü ve uygulamaya dönük sonuçlar kazandırmaktadır. Vygotsky'e (1978) göre, bireylerin öğrenme stratejileri, motivasyon düzeyleri ve düşünme tarzları sosyo-kültürel çevre tarafından şekillendirilebilir. Bu doğrultuda, farklı üniversitelerden veri toplanması, öğretmen adaylarının çeviklik ve yansıtıcılık özelliklerinde kültürel farklılıklara dair ipuçları sunabilir. Bu yönüyle çalışma, çağın gerektirdiği bilişsel esneklik, öz-düzenleme ve öğrenmeyi öğrenme gibi becerilerin öğretmen adaylarında nasıl şekillendiğine dair önemli ipuçları sunmakta ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin yeniden yapılandırılmasına katkı sağlayacak özgün veriler üretmektedir.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma bir saha araştırmasıdır ve veri toplamak için saha taramasında anket tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları anketleri doldurmadan önce araştırma konusunda bilgilendirilmiş ve katılımcıların gönüllülük hususunda onayları alınmıştır. Bu araştırma Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 25.07.2023 tarihli 282 başvuru numaralı etik kurulu kararı sonucunda yapılmıştır (EK-5).

3.2. Araştırmanın Evreni Ve Örneklemi

Bu çalışmada, katılımcıların belirli ölçütlere göre seçilmesi amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi ile kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma problemiyle doğrudan ilişkili, bilgi açısından zengin ve araştırmanın amacına hizmet edecek birey veya grupların bilinçli şekilde seçilmesine olanak tanır (Patton, 2002). Kolayda örnekleme, kasıtlı örnekleme tekniklerinden biri olup, araştırmacının kolay erişebildiği bireylerden oluşan bir örneklem grubunun seçilmesine dayanır. Bu yöntemde, ulaşılabilir katılımcılar arasından gerekli örneklem sayısına ulaşılan kadar veri toplama süreci devam ettirilir (Karataş, 2015).

Çalışmanın amacına uygun olarak, Spor Bilimleri Fakültesi bünyesinde öğretmen yetiştiren programlarına sahip olan araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilen üç farklı üniversite tercih edilmiştir. Bu seçimle, araştırmanın yürütüleceği örneklem grubunun araştırma sorularını yanıtlamada yeterli derinlikte veri sağladığı düşünülmektedir. Böylelikle hem içerik açısından zengin hem de bağlama özgü anlamlı sonuçlar elde edilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılı Erciyes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören yaklaşık 650 beden eğitimi ve spor öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 380 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların araştırmaya dahil edilme kriterleri arasında beden eğitimi ve spor öğretmen adayı olmak, ilgili fakültelerinde öğrenim görüyor olmak ve çalışmaya gönüllü olmak yer almaktadır. Çalışmadan hariç tutulma nedenleri öğretmen adayı şartını sağlamamak ve ilgili fakültelerde öğrenim görmemektir.



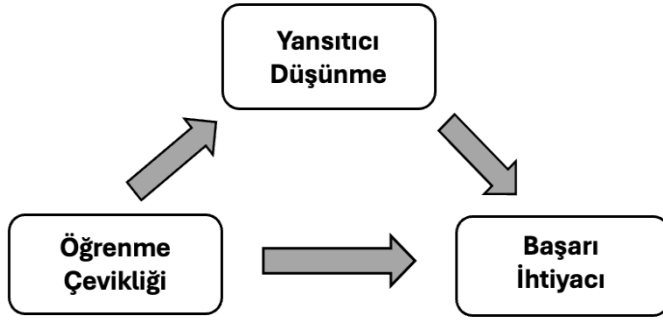
Şekil 3.1. G*Power Analizi

Şekil 3.1'de G Power 3.1.9.7 programında F tests- Linear multiple regression: Fixed model, R² deviation from zero kullanılarak örneklemin belirlenmesi için güç analizi yapılmıştır. Örneklem büyüklüğü 107, α değeri 0.05, etki büyüklüğü 0.15 ve güç (1- β) 0.95'tir. Çalışmanın örneklemi 380 kişiden oluşmaktadır ve analiz sonucunda yeterli olduğu belirlenmiştir. (Kang, 2021).

3.3. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, öğretmen adaylarının öğrenme çevikliği, başarı ihtiyacı güdüsü, yansıtıcı düşünme düzeyi arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilmiş, ilişkisel tarama modelinde, betimleyici bir araştırmadır. Çalışmada kullanılan ilişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemeye yönelik bir desen sunar. Bu model, korelasyon analizi ya da karşılaştırmalı analiz yoluyla değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyar. Böylece bireylerin tutumları, eğilimleri ve davranışları arasındaki bağlantılar analiz edilebilir (Creswell, 2017; Karasar, 2005).

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme çevikliği ile başarı ihtiyacı güdüsü arasındaki ilişkide yansıtıcı düşünme düzeylerinin aracılık rolüne ilişkin oluşturulan araştırma modeli Şekil 3.2'de yer almaktadır.



Şekil 3.2. Araştırmanın Modeli

3.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi (Dfa)

Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM), ölçme araçlarının geçerliliğini test etmede sık kullanılan çok değişkenli bir analiz yöntemidir. Kuramsal temelli ölçüm ve nedensel modellerin, belirli örneklem verileriyle doğrulanmasına olanak tanır. Regresyon ve faktör analizlerini bir arada kullanabilmesi, gözlenen ve örtük değişkenleri analiz edebilmesi, alternatif modeller arasında karşılaştırma yapabilmesi ve karmaşık yapıları bütüncül şekilde ele alabilmesi açısından klasik yöntemlerden ayrılır. YEM analizleri genellikle doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve yol analizi çerçevesinde yürütülmektedir (Gürbüz, 2019). Bu çalışmada ölçeklerin DFA analizleri Jamovi 2.6.2.0 programı ile gerçekleştirilmiştir (Core Team, 2023; Epskamp ve ark., 2019; Gallucci ve Jentschke, 2021; Jorgensen ve ark., 2019; Rosseel, 2012; The jamovi project, 2024).

Yol analizi ile araştırmacının kuramsal açıdan tasarladığı modelin, topladığı veri seti üzerinden doğrulanıp doğrulanmadığı incelenmektedir. Faktör analizi kapsamındaki DFA'da ise farklı bir kültürde keşfedilmiş ve kullanılmış orijinal ölçek yapısının, araştırmacının elindeki veri seti üzerinden doğrulanması amaçlanmaktadır (Meydan ve Şeşen, 2015).

Sosyal bilim araştırmalarında genellikle söz konusu farklı modellerin sınanması yoluyla en uyumlu yapıya ulaşmak hedeflenmektedir. Bu kapsamda en uyumlu yapıya karar verebilmek için uyum iyiliği indekslerine (Goodness of Fit Indices) bakılmaktadır. Fakat araştırmacılar arasında, elde ettikleri sonuçların hangi uyum indekslerine göre değerlendirilecekleri üzerine bir uzlaşma bulunmamaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2014).

Model uyum indeksleri konusunda Kline (2019), raporlamada bir adet test istatistiği (ki-kare/serbestlik derecesi) ve üç uyum indeksinin (ör. RMSEA, CFI, RMR) yeterli olduğunu belirtmektedir. Schumacher ve Lomax (2010) ise yaygın

olarak kullanılan indeksler arasında ki-kare/serbestlik derecesi, GFI, AGFI ve RMR'yi vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, çalışmada ölçeklerin yapısal geçerliklerinin değerlendirilmesinde X^2/df , RMSEA, CFI, TLI, SRMR indeksleri esas alınmıştır.

Tablo 3.1. Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	192	50.5
	Erkek	188	49.5
Yaş	18-22	214	56.3
	23-26	166	43.7
Üniversite	Erciyes Üniversitesi	131	34.5
	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	125	32.9
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli	124	32.6
	1	86	22.6
Sınıf	2	98	25.8
	3	102	26.8
	4	94	24.7
Çalışma Durumu	Evet	157	41.3
	Hayır	223	58.7
Düzenli Spor Yapma	Evet	205	53.9
Spor Yaşı	Hayır	175	46.1
	0-2 Yıl	128	33.7
	3-5 Yıl	133	35.0
	6 Yıl ve üzeri	119	31.3

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarına ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları dört bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde demografik bilgi formu, ikinci bölümde Öğrenme Çevikliği Ölçeği (OgCev), üçüncü bölümde (BIG) Başarı İhtiyacı Güdüsü Ölçeği ve dördüncü bölümde ise Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Ölçeği (YD) bulunmaktadır.

3.5.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu, üniversite, sınıf, yaş, cinsiyet, çalışma durumu, düzenli spor yapma durumu ve spor yaşı soruları sadece bilimsel amaçla kullanılmak üzere katılımcılara uygulanmıştır. (EK-1).

3.5.2. Öğrenme Çevikliği Ölçeği

Katılımcıların öğrenme çevikliği seviyelerini değerlendirmede kullanılmıştır. 2022 yılında Alkan ve Maviş Sevim tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tipi 5’li likert olup (1-Neredeyse Hiç/ 5-Neredeyse Her Zaman) olmak üzere beş maddeden oluşmaktadır. Ölçek toplam 15 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte öz farkındalık, zihinsel çeviklik, kişiler arası çeviklik, değişim çevikliği ve sonuç çevikliği olmak üzere 5 alt boyut bulunmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. İlk 3 soru öz farkındalık, 4. ve 6. sorular arası zihinsel çeviklik, 7. ve 9. Sorular arası kişiler arası çeviklik, 10. ve 12. sorular arası değişim çevikliği, 13. ve 15. sorular arası sonuç çevikliği ile ilgili maddeleri oluşturmaktadır. Boyutlardan alınan puan yükseldikçe ilgili boyuta ilişkin öğrenme çevikliği artmaktadır (Alkan ve Maviş, 2022). (EK-2).

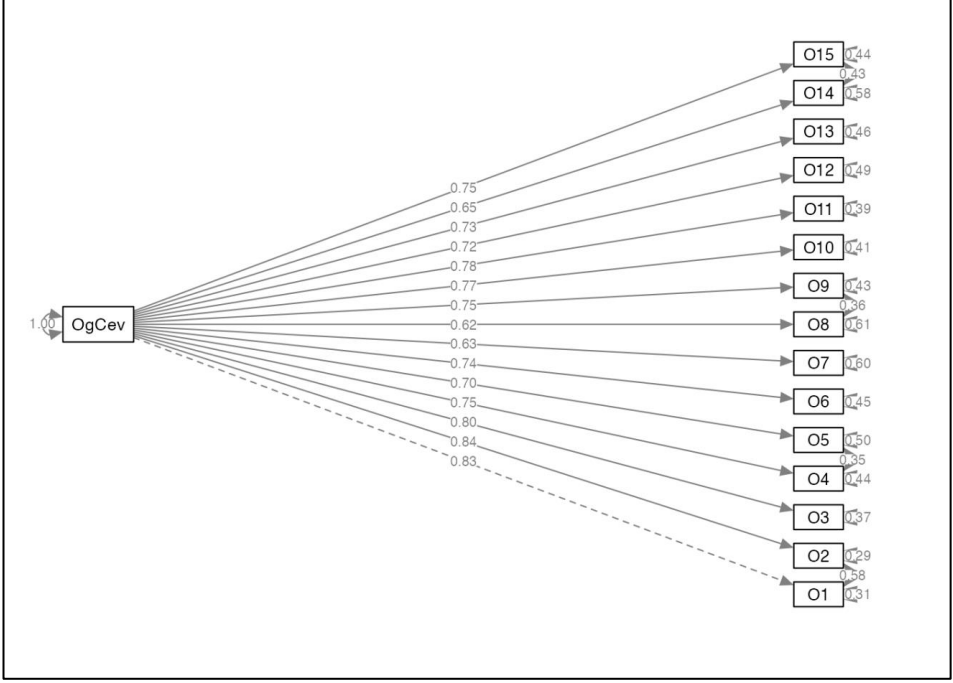
Tablo 3.2. Öğrenme Çevikliği Ölçeği Maddeleri Güvenirlik Kat Sayıları

Alt Boyutlar	Öğrenme Çevikliği Ölçek İfadeleri	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Kaldırıldığında α	Cronbach Alpha Katsayıları
Öz Farkındalık	1.Kendimi geliştirmemi sağlayacak deneyimler içinde bulunmaktan hoşlanırım.	0.807	0.788	0.878
	2.Yeni deneyimleri öğrenme fırsatı olarak görürüm.	0.780	0.812	
	3.Yeni şeyler öğrenmeye hevesliyim.	0.706	0.879	
Zihinsel Çeviklik	4.Farklı durumlar arasındaki ortak noktaları görürüm.	0.673	0.689	0.796
	5.Olaylar arasında bağlantı kurarım.	0.628	0.734	
Kişiler Arası Çeviklik	6.Farklı şeyler arasında bağlantılar kurarak yeni şeyler keşfederim.	0.622	0.745	0.766
	7.Farklı görüş ve düşünceleri dikkate alırım.	0.568	0.719	
	8.Farklı düşünce ve bakış açılarına sahip insanlarla anlaşırım.	0.607	0.677	
Değişim Çevikliği	9.Sorunları çözmek için farklı bakış açılarından yararlanırım.	0.622	0.659	0.768
	10. Bilgi ve becerilerimi artırmaya çalışırım.	0.585	0.705	
	11.Yaptığım işleri daha iyi hale getirmeye çalışırım.	0.659	0.631	
Sonuç Çevikliği	12.İyi olduğunu düşünsem bile mevcut durumu daha da iyileştirmeye çalışırım.	0.569	0.730	0.787
	13.Elimdeki imkânlar sınırlı olsa bile işleri halletmenin bir yolunu bulurum.	0.583	0.758	
	14.Arzu ettiğim sonuçlara ulaşma konusunda ortaya çıkan engeller beni durduramaz.	0.651	0.684	
	15.Yeni veya zor durumlarda bile elde etmek istediğim sonuçlara ulaşırım.	0.649	0.689	
Genel Cronbach Alpha Katsayısı				0.925

Bu araştırmada, Tablo 3.2’de öğrenme çevikliği ölçeğinin tamamı için Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.925$; alt boyutlar için ise öz farkındalık $\alpha=.878$, zihinsel çeviklik $\alpha=.796$ kişiler arası çeviklik $\alpha=.766$, değişim çevikliği $\alpha=.768$ ve sonuç çevikliği boyutunda $\alpha=.787$ olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.3. Öğrenme Çevikliği Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek İfadeleri	Alt Boyut	Faktör Yüğü
1.Kendimi geliştirmemi sağlayacak deneyimler içinde bulunmaktan hoşlanırım.		0.878
2.Yeni deneyimleri öğrenme fırsatı olarak görürüm.	Öz farkındalık	0.887
3.Yeni şeyler öğrenmeye hevesliyim.		0.761
4.Farklı durumlar arasındaki ortak noktaları görürüm.		0.789
5.Olaylar arasında bağlantı kurarım.	Zihinsel Çeviklik	0.730
6.Farklı şeyler arasında bağlantılar kurarak yeni şeyler keşfederim.		0.745
7.Farklı görüş ve düşünceleri dikkate alırım.		0.658
8.Farklı düşünce ve bakış açılarına sahip insanlarla anlaşırım.	Kişiler Arası Çeviklik	0.699
9.Sorunları çözmek için farklı bakış açılarından yararlanırım.		0.805
10. Bilgi ve becerilerimi artırmaya çalışırım.		0.768
11.Yaptığım işleri daha iyi hale getirmeye çalışırım.	Değişim Çevikliği	0.751
12.İyi olduğunu düşünsem bile mevcut durumu daha da iyileştirmeye çalışırım.		0.734
13.Elimdeki imkânlar sınırlı olsa bile işleri halletmenin bir yolunu bulurum.		0.767
14.Arzu ettiğim sonuçlara ulaşma konusunda ortaya çıkan engeller beni durduramaz.	Sonuç Çevikliği	0.706
15.Yeni veya zor durumlarda bile elde etmek istediğim sonuçlara ulaşırım.		0.851



Şekil 3.3. Öğrenme Çevikliği Ölçeğinin Modifikasyon Sonucunda Oluşturulan DFA Modeli

Şekil 3.3’ de Öğrenme Çevikliği Ölçeğine ilişkin oluşturulan DFA modeli verilmiştir. Uyum indeksleri incelendiğinde X^2/df (2.755), RMSEA (0.068), CFI (0.994), TLI (0.993), SRMR (0.052) değerlerinin kabul edilebilir uyum içinde yer aldığı, X^2/df , CFI ve TLI değerlerinin ise mükemmel uyuma sahip olduğu söylenebilir. Modelden elde edilen uyum iyiliği indeksleri, modelin yapısal geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

3.5.3. Başarı İhtiyacı Güdüsü

Katılımcıların başarı ihtiyacı güdüsü seviyelerini değerlendirmede kullanılmıştır. 1999 yılında Heckert ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması 2010 yılında Sivri tarafından yapılmıştır. Çalışmamızda 2016 yılında Türk sporu kültürüne uyarlaması Çetinöz tarafından yapılan Başarı İhtiyacı Güdüsü Ölçeği kullanılmıştır (Çetinöz, 2016). Ölçek tipi Beşli likert olup 1-Tamamen/ 5- Tamamen Doğru olmak üzere beş maddeden oluşmaktadır. Ölçek toplamda 5 sorudan oluşmaktadır. Verilerin değerlendirilmesinde ölçeğin alt boyutu olmadığından toplam puanlar değerlendirilir (Memili,2022). (EK-3)

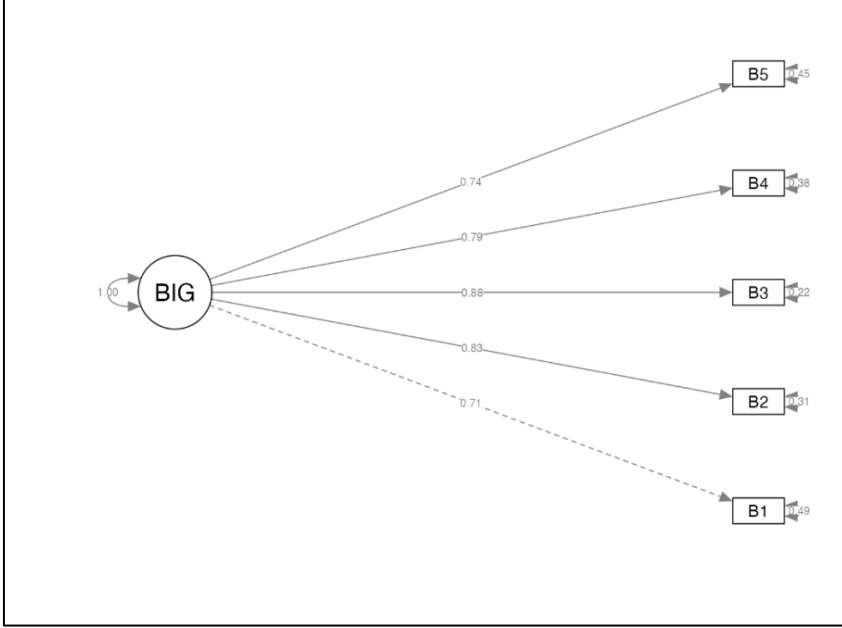
Tablo 3.4. Başarı İhtiyacı Güdüsü leği Maddeleri Güvenirlik Kat Sayıları

Başarı İhtiyacı Güdüsü lek İfadeleri	Dztilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Kaldırıldığında α	Cronbach Alpha Katsayısı
1.alışkanımıdır.	0.533	0.805	
2.İşimde yapabileceğimin en iyisini yapmak için çaba gösteririm.	0.630	0.774	
3.Mümkün olan en iyi işi yapmak beenim için önemlidir.	0.683	0.757	
4.Olabileceğimin tamamı olmak için kendimi zorlarım.	0.631	0.771	0.815
5.İşimdeki geçmiş performansımı ilerletmek için çok çaba harcarım.	0.572	0.789	

Bu araştırmada Tablo 3.4'de başarı ihtiyacı güdüsü leğinin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha=0.815$ olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.5. Başarı İhtiyacı Güdüsü leği Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek İfadeleri	Faktör Yükü
1.alışkanımıdır.	0.595
2.İşimde yapabileceğimin en iyisini yapmak için çaba gösteririm.	0.725
3.Mümkün olan en iyi işi yapmak beenim için önemlidir.	0.783
4.Olabileceğimin tamamı olmak için kendimi zorlarım.	0.711
5.İşimdeki geçmiş performansımı ilerletmek için çok çaba harcarım.	0.644



Şekil 3.4. Başarı İhtiyacı Güdüsüne İlişkin Oluşturulan Model

Şekil 3.4’de Başarı ihtiyacı Güdüsüne ilişkin oluşturulan DFA modeli verilmiştir. Uyum indeksleri incelendiğinde X^2/df (1.158), RMSEA (0.020), CFI (1.000), TLI (0.999), ve SRMR (0.025) değerlerinin kabul edilebilir uyum içinde yer aldığı, değerlerin mükemmel uyuma sahip olduğu söylenebilir. Modelden elde edilen uyum iyiliği indeksleri, modelin yapısal geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

3.5.4. Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Ölçeği

Katılımcıların yansıtıcı düşünme seviyelerini değerlendirmede kullanılmıştır. 2000 Yılında Kember ve arkadaşlarının geliştirdiği, 2013 yılında Başol ve Evin Gencil’in geçerlik ve güvenirlik analizlerini ve Türkçeye uyarlamasını yaptığı Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır (Başol ve Evin, 2013). Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme 16 Maddeden oluşan ölçeğin maddeleri beşli likert tipinde olup olumsuz olandan olumluya doğru (1 Kesinlikle Katılmıyorum, 5 Tamamen Katılıyorum) ölçeklendirilmiştir. Ölçekten 10 ile 80 arasında puan alınabilmektedir. Puanlar toplandığında total puanın yüksek olması yüksek seviyede yansıtıcı düşünme düzeyinin olduğunu, total puan düşük olduğunda ise düşük seviyede yansıtıcı düşünme düzeyinin olduğunu göstermektedir (Ceyhan, 2014). Ölçek alışkanlık, anlama, yansıtma ve kritik yansıtma olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. (EK-4).

Tablo 3.6. Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeği Maddeleri Güvenirlik Katsayıları

	Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçek İfadeleri	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Kaldırıldığında α	Cronbach Alpha Katsayıları
Alışkanlık	1.Bazı etkinlikler üzerinde çalışırken onları ne yaptığımı düşünmeden yapabilirim.	0.312	0.558	0.587
	5.Bu derste bazı şeyleri o kadar çok tekrar ediyoruz ki artık onları düşünmeden yapmaya başladım.	0.351	0.529	
	9.Sınav için derste işlenen konuları hatırladığım ve notlarımı çalıştığım sürece fazla düşünmeme gerek yok.	0.370	0.514	
	13.Öğretim elemanının söylediklerini takip edersem bu ders üzerinde pek de fazla düşünmeme gerek kalmaz.	0.440	0.456	
Anlama	2.Bu ders, öğretim elemanı tarafından öğretilen kavramları anlamamızı gerektirir.	0.447	0.566	0.644
	6.Bu dersten geçebilmeniz için dersin içeriğini anlamamız gerekir.	0.445	0.560	
	10.Uygulamalı görevleri yapabilmek için öğretim elemanının öğrettiği materyalleri anlamak zorundayım.	0.490	0.527	
	14.Bu derste öğretilen konuları anlamak için sürekli olarak üzerinde düşünmek zorundayız.	0.338	0.648	
Yansıtma	3.Bazen diğerlerinin bir şeyi yapış yöntemini sorgular ve daha iyi bir yol düşünmeye çalışırım.	0.498	0.732	0.759
	7.Yaptığım şeyi düşünmekten ve onu yapmanın alternatif yollarını göz önünde bulundurmaktan hoşlanırım.	0.565	0.697	
	11.Yaptıklarımı daha iyi hale getirip getiremeyeceğimi görmek için kendi eylemlerim üzerine sık sık düşünüp taşınırım.	0.601	0.677	
	15.Deneyimlerimden bir şeyler öğrenebilmek ve sonraki uygulamayı daha iyiye götürebilmek için kazanımlarımı sık sık gözden geçiririm.	0.565	0.698	

Kritik Yansıtma	4.Bu dersin sonucu olarak kendime bakış tarzımı değiştirdim.	0.502	0.723	
	8.Bu ders, sıkıca bağlandığım bazı fikirlerimi sarstı/sorgulattı.	0.561	0.693	
	12.Bu dersin sonucunda bazı şeyleri normalde yaptığımdan farklı yapmaya başladım.	0.560	0.694	0.755
	16.Bu ders esnasında, daha önceden doğru olduğuna inandığım şeylerde hatalar olduğunu keşfettim.	0.588	0.676	
Genel Cronbach Alpha Katsayısı				0.867

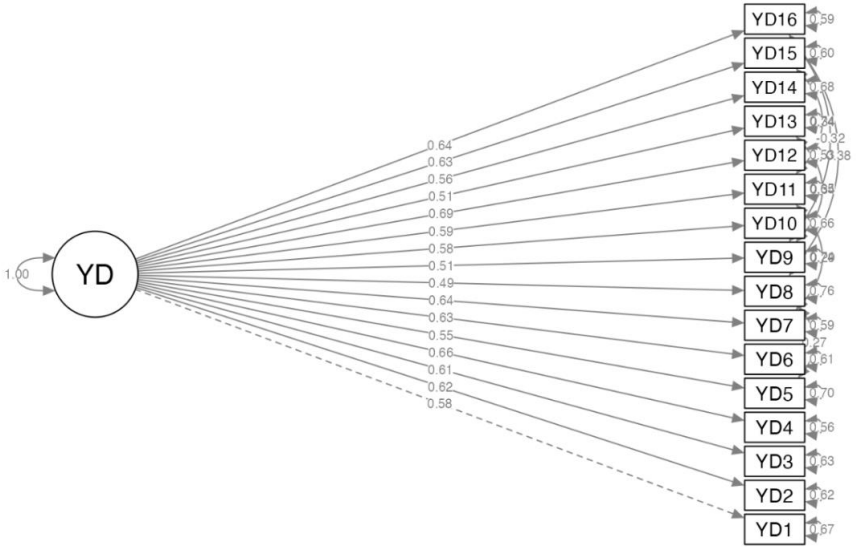
Bu araştırmada Tablo 3.6’da yansıtıcı düşünme düzeyi belirleme ölçeği ölçeğinin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.867$ olarak tespit edilmiştir. Alt boyutlar için ise alışkanlık $\alpha=0.587$, anlama $\alpha=0.644$, yansıtma $\alpha=0.759$, kritik yansıtma $\alpha=0.755$ olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.7. Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek İfadeleri	Alt Boyut	Faktör Yüğü
1.Bazı etkinlikler üzerinde çalışırken onları ne yaptığımı düşünmeden yapabilirim.		0.546
5.Bu derste bazı şeyleri o kadar çok tekrar ediyoruz ki artık onları düşünmeden yapmaya başladım.	Alışkanlık	0.527
9.Sınav için derste işlenen konuları hatırladığım ve notlarıma çalıştığım sürece fazla düşünmeme gerek yok.		0.400
13.Öğretim elemanının söylediklerini takip edersem bu ders üzerinde pek de fazla düşünmeme gerek kalmaz.		0.404
2.Bu ders, öğretim elemanı tarafından öğretilen kavramları anlamamızı gerektirir.		0.585
6.Bu dersten geçebilmeniz için dersin içeriğini anlamanız gerekir.	Anlama	0.531
10.Uygulamalı görevleri yapabilmek için öğretim elemanının öğrettiği materyalleri anlamak zorundayım.		0.521
14.Bu derste öğretilen konuları anlamak için sürekli olarak üzerinde düşünmek zorundayız.		0.541
3.Bazen diğerlerinin bir şeyi yapış yöntemini sorgular ve daha iyi bir yol düşünmeye çalışırım.		0.641
7.Yaptığım şeyi düşünmekten ve onu yapmanın alternatif yollarını göz önünde bulundurmadan hoşlanırım.	Yansıtma	0.667
11.Yaptıklarımı daha iyi hale getirip getiremeyeceğimi görmek için kendi eylemlerim üzerine sık sık düşünüp taşınırım.		0.673

15.Deneyimlerimden bir şeyler öğrenebilmek ve sonraki uygulamaları daha iyiye götürebilmek için kazanımlarımı sık sık gözden geçiririm.	0.678
4.Bu dersin sonucu olarak kendime bakış tarzımı değiştirdim.	0.662
8.Bu ders, sıkıca bağlandığım bazı fikirlerimi sarstı/sorgulattı.	0.579
12.Bu dersin sonucunda bazı şeyleri normalde yaptığımdan farklı yapmaya başladım.	0.695
16.Bu ders esnasında, daha önceden doğru olduğuna inandığım şeylerde hatalar olduğunu keşfettim.	0.622

Kritik Yansıtma



Şekil 3.5. Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeğine İlişkin Modifikasyon Sonucunda Oluşturulan Model

Şekil 3.5’de ansıtıcı Yansıtıcı Düşünme Ölçeğine ilişkin oluşturulan DFA modeli verilmiştir. Uyum indeksleri incelendiğinde X^2/df (3.908), RMSEA (0.088), CFI (0.969), TLI (0.962), ve SRMR (0.074) değerlerinin kabul edilebilir uyum içinde yer aldığı ve CFI, TLI değerlerinin iyi uyum değerlerine sahip olduğu söylenebilir. Modelden elde edilen uyum iyiliği indeksleri, modelin yapısal geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

3.6. Veri Dağılımının Normalliğinin Belirlenmesi

Dağılımların normalliği, SPSS programında çarpıklık ve basıklık (Skewness and Kurtosis) testleri aracılığıyla analiz edilmiştir. Çalışmada kullanılacak verilerin normal dağılım göstermesini George ve Mallery (2010) ± 2 arasında çarpıklık-basıklık değerlerinin olması ile açıklamaktadır. Tablo 3.8, 3.9 ve 3.10'da ölçek ifadelerinin tabloları incelendiğinde bulguların ± 2 aralığında olduğu ve verilerin normal dağıldığı görülmektedir.

Tablo 3.8. Öğrenme Çevikliği Ölçeğine ilişkin Çarpıklık ve Basıklık Tablosu

Ölçek İfadeleri	Ort.	S.S	Çarpıklık	Basıklık
1.Kendimi geliştirmemi sağlayacak deneyimler içinde bulunmaktan hoşlanırım.	4.23	0.86	-1.111	1.301
2.Yeni deneyimleri öğrenme fırsatı olarak görürüm.	4.24	0.88	-1.191	1.327
3.Yeni şeyler öğrenmeye hevesliyim.	4.22	0.89	-1.104	0.937
4.Farklı durumlar arasındaki ortak noktaları görürüm.	3.92	0.87	-0.447	-0.371
5.Olaylar arasında bağlantı kurarım.	4.04	0.88	-0.907	0.943
6.Farklı şeyler arasında bağlantılar kurarak yeni şeyler keşfederim.	3.93	0.97	-0.655	-0.050
7.Farklı görüş ve düşünceleri dikkate alırım.	4.06	0.92	-0.896	0.528
8.Farklı düşünce ve bakış açılarına sahip insanlarla anlaşırım.	3.89	0.98	-0.648	-0.011
9.Sorunları çözmek için farklı bakış açılarından yararlanırım.	4.02	0.95	-0.860	0.379
10. Bilgi ve becerilerimi artırmaya çalışırım.	4.15	0.89	-0.998	0.796
11.Yaptığım işleri daha iyi hale getirmeye çalışırım.	4.26	0.82	-1.252	1.985
12.İyi olduğunu düşünsem bile mevcut durumu daha da iyileştirmeye çalışırım.	4.07	0.96	-0.872	0.298
13.Elimdeki imkânlar sınırlı olsa bile işleri halletmenin bir yolunu bulurum.	4.07	0.92	-0.847	0.312
14.Arzu ettiğim sonuçlara ulaşma konusunda ortaya çıkan engeller beni durduramaz.	4.07	0.94	-0.720	-0.206
15.Yeni veya zor durumlarda bile elde etmek istediğim sonuçlara ulaşırım.	4.08	0.87	-0.662	-0.203

Tablo 3.9. Başarı İhtiyacı Ölçeğine ilişkin Çarpıklık ve Basıklık Tablosu

Ölçek İfadeleri	Ort.	S.S	Çarpıklık	Basıklık
1.Çalışkanımdır.	4.14	0.87	-1.357	1.645
2.İşimde yapabileceğim en iyisini yapmak için çaba gösteririm.	4.59	0.69	-1.027	1.830
3.Mümkün olan en iyi işi yapmak benim için önemlidir.	4.53	0.72	-1.769	1.738
4.Olabileceğim tamamı olmak için kendimi zorlarım.	4.40	0.77	-1.302	1.758
5.İşimdeki geçmiş performansımı iletirmek için çok çaba harcarım.	4.43	0.77	-1.410	1.039

Tablo 3.10. Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeğine ilişkin Çarpıklık ve Basıklık Tablosu

Ölçek İfadeleri	Ort.	S.S	Çarpıklık	Basıklık
1.Bazı etkinlikler üzerinde çalışırken onları ne yaptığımı düşünmeden yapabilirim.	3.38	1.02	-0.297	-0.072
2.Bu ders, öğretim elemanı tarafından öğretilen kavramları anlamamızı gerektirir.	4.04	0.78	-0.775	0.940
3.Bazen diğerlerinin bir şeyi yapış yöntemini sorgular ve daha iyi bir yol düşünmeye çalışırım.	4.13	0.77	-0.756	0.853
4.Bu dersin sonucu olarak kendime bakış tarzımı değiştirdim.	3.63	0.93	-0.502	0.083
5.Bu derste bazı şeyleri o kadar çok tekrar ediyoruz ki artık onları düşünmeden yapmaya başladım.	3.53	1.03	-0.386	-0.399
6.Bu dersten geçebilmeniz için dersin içeriğini anlamamız gerekir.	4.19	0.89	-1.306	2.014
7.Yaptığım şeyi düşünmekten ve onu yapmanın alternatif yollarını göz önünde bulundurmaktan hoşlanırım.	4.11	0.83	-0.966	1.177
8.Bu ders, sıkıca bağlandığım bazı fikirlerimi sarstı/sorgulattı.	3.31	1.08	-0.323	-0.365
9.Sınav için derste işlenen konuları hatırladığım ve notlarım çalıştığım sürece fazla düşünmeme gerek yok.	3.79	1.01	-0.601	-0.235
10.Uygulamalı görevleri yapabilmek için öğretim elemanının öğrettiği materyalleri anlamak zorundayım.	3.93	0.92	-0.970	1.180
11.Yaptıklarımı daha iyi hale getirip getiremeyeceğimi görmek için kendi eylemlerim üzerine sık sık düşünüp taşınırım.	3.95	0.85	-0.567	0.076
12.Bu dersin sonucunda bazı şeyleri normalde yaptığımdan farklı yapmaya başladım.	3.54	0.94	-0.482	0.095

13.Öğretim elemanının söylediklerini takip edersem bu ders üzerinde pek de fazla düşünmeme gerek kalmaz.	3.68	1.04	-0.750	0.198
14.Bu derste öğretilen konuları anlamak için sürekli olarak üzerinde düşünmek zorundayız.	3.53	1.04	-0.423	-0.242
15.Deneyimlerimden bir şeyler öğrenebilmek ve sonraki uygulamaları daha iyiye götürebilmek için kazanımlarımı sık sık gözden geçiririm.	3.89	0.89	-0.734	0.706
16.Bu ders esnasında, daha önceden doğru olduğuna inandığım şeylerde hatalar olduğunu keşfettim.	3.58	1.07	-0.596	-0.167

3.7. Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılacak verilerin istatistiksel analizi SPSS v22 ve Jamovi 2.6.2.0 paket programı aracılığıyla yapılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 değer aralığında olup olmadığına bakılmıştır (George ve Mallery, 2016). Yapılan testler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş ve parametrik testler için uygun bulunmuştur. Ölçeklerin teorik yapısının, toplanan verilerle uyuşup uyuşmadığını test etmek için DFA analizi yapılmıştır. Katılımcıların ölçek puanlarını demografik değişkenlere göre karşılaştırmak için 2 gruplu değişkenlerde Bağımsız Örneklem T testi, üç ve daha fazla gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki farkın belirlenmesinde LSD testi uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyonların belirlenmesinde Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu ilişkilerin karşılaştırılmasında Fisher Z dönüşüm testi uygulanmıştır. Öğrenme çevikliğinin başarı ihtiyacı güdüsü üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Öğrenme çevikliği ile başarı ihtiyacı güdüsü arasındaki ilişkide yansıtıcı düşünmenin aracılık etkisini belirlemek amacıyla PROCESS v3.5 makrosu üzerinden Bootstrap yöntemine dayalı dolaylı etki yaklaşımının regresyon analizi yapılmıştır. Aracılık etkisinin incelenmesinde Hayes (2013) tarafından geliştirilen PROCESS Makro Model Seçenek 4 kullanılmıştır. Bu analiz yapılırken Bootstrap yönteminde 5000 yeniden örnekleme seçeneği seçilmiştir. Bu yöntemde elde edilen %95 güven aralığındaki değerlerin sıfır (0) değerlerini içermemesi gerekmektedir (Gürbüz, 2019; Hayes, 2013).

4. BULGULAR

Çalışmanın bulgular bölümü istatistiksel analizlerin sonuçlarının açıklandığı bölümdür. Aşağıda katılımcılara ait ölçek verilenin analiz bulguları yer almaktadır.

Tablo 4.1. Öğrenme Çevikliği, Başarı İhtiyacı Güdüsü ve Yansıtıcı Düşünme Düzeyinin Betimsel İstatistikleri

Ölçekler	Alt Boyutlar	N	X	S.S	Min.	Maks.
	Öz Farkındalık	380	4.23	0.79	1	5
Öğrenme Çevikliği	Zihinsel Çeviklik	380	3.96	0.77	1	15
	Kişiler arası Çeviklik	380	3.99	0.78	1	15
	Değişim Çevikliği	380	4.16	0.74	1	15
	Sonuç Çevikliği	380	4.07	0.76	1	15
	Başarı İhtiyacı Güdüsü	380	4.42	0.58	2.20	5
Yansıtıcı Düşünme	Alışkanlık	380	3.59	0.68	1.50	5
	Anlama	380	3.93	0.63	1	5
	Yansıtma	380	4.02	0.63	1.25	5
	Kritik Yansıtma	380	3.52	0.76	1	5

Min= Alınan en küçük değer Maks= Alınan en büyük değer.

Tablo 4.1’de öğretmen adaylarının öğrenme çevikliği alt boyutları ortalamaları öz farkındalık ($X=4.23$), zihinsel çeviklik ($X=3.96$), kişiler arası çeviklik ($X=3.99$), değişim çevikliği (4.16), sonuç çevikliği ($X= 4.07$) alt boyutları ile başarı ihtiyacı güdüsü ($X=4.42$) ve yansıtıcı düşünme ölçeği alt boyutlarının ortalamaları alışkanlık ($X=3.59$), anlama ($X=3.93$), yansıtma ($X=4.02$) ve kritik yansıtma ($X=3.52$) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2. Katılımcıların Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S	t	sd	p	Cohen's d
Öz Farkındalık	Kadın	192	4.25	0.81	0.570	378	0.569	-
	Erkek	188	4.20	0.76				
Zihinsel Çeviklik	Kadın	192	3.97	0.83	0.166	368.6	0.868	-
	Erkek	188	3.96	0.69				
Kişiler Arası Çeviklik	Kadın	192	4.07	0.79	1.995	378	0.047*	0.205
	Erkek	188	3.91	0.77				
Değişim Çevikliği	Kadın	192	4.19	0.76	0.905	378	0.366	-
	Erkek	188	4.12	0.72				
Sonuç Çevikliği	Kadın	192	4.09	0.81	0.405	378	0.686	-
	Erkek	188	4.06	0.72				
Başarı İhtiyacı Güdüsü	Kadın	192	4.46	0.58	1.442	378	0.150	-
	Erkek	188	4.37	0.58				
Alışkanlık	Kadın	192	3.60	0.69	0.234	378	0.815	-
	Erkek	188	3.59	0.67				
Anlama	Kadın	192	3.99	0.61	1.850	378	0.065	-
	Erkek	188	3.87	0.66				
Yansıtma	Kadın	192	4.04	0.66	0.660	378	0.510	-
	Erkek	188	4.00	0.61				
Kritik Yansıtma	Kadın	192	3.56	0.75	1.188	378	0.236	-
	Erkek	188	3.47	0.78				

* $p < 0.05$, Cohen's $d = 0.20$ küçük etki, $d = 0.50$ orta düzeyde etki, $d = 0.80$ ve üzeri büyük etki.

Tablo 4.2 incelendiğinde katılımcıların cinsiyete göre kişiler arası çeviklik değişkenleri arasında istatistiksel anlamlı fark tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Farkın düşük düzeyde anlamlı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Cohen's $d = 0.205$). Ancak gruplar arasında öz farkındalık, zihinsel çeviklik, değişim çevikliği, sonuç çevikliği, başarı ihtiyacı güdüsü, alışkanlık, anlama, yansıtma ve kritik yansıtma puanlarında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0.05$).

Tablo 4.3. Katılımcıların Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Yaş	N	\bar{X}	S.S	t	sd	p	Cohen's d
Öz Farkındalık	18-22	214	4.26	0.75	0.960	378	0.338	-
	23-26	166	4.19	0.83				
Zihinsel Çeviklik	18-22	214	3.95	0.80	-.446	378	0.656	-
	23-26	166	3.98	0.72				
Kişiler Arası Çeviklik	18-22	214	4.04	0.77	1.467	378	0.143	-
	23-26	166	3.92	0.80				
Değişim Çevikliği	18-22	214	4.17	0.76	0.423	378	0.672	-
	23-26	166	4.14	0.71				
Sonuç Çevikliği	18-22	214	4.11	0.76	0.998	378	0.319	-
	23-26	166	4.03	0.77				
Başarı İhtiyacı Güdüsü	18-22	214	4.41	0.59	-	378	0.827	-
	23-26	166	4.43	0.58				
Alışkanlık	18-22	214	3.60	0.69	0.266	378	0.791	-
	23-26	166	3.58	0.68				
Anlama	18-22	214	3.93	0.62	0.288	378	0.773	-
	23-26	166	3.92	0.65				
Yansıtma	18-22	214	4.00	0.63	-	378	0.641	-
	23-26	166	4.04	0.64				
Kritik Yansıtma	18-22	214	3.54	0.77	0.635	378	0.526	-
	23-26	166	3.49	0.76				

Tablo 4.3. incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşa göre öz farkındalık, zihinsel çeviklik, kişiler arası çeviklik, değişim çevikliği, sonuç çevikliği, başarı ihtiyacı güdüsü, alışkanlık, anlama, yansıtma ve kritik yansıtma puanlarında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.4. Katılımcıların Ölçek Puanlarının Üniversiteye Göre Karşılaştırılması

	Alt Boyut	Üniversite	N	\bar{X}	S.S	sd	F	p	LSD	η^2
Öğrenme Çevikliği		ERÜ ¹	131	4.28	0.76					
	Öz Farkındalık	KAEÜ ²	125	4.15	0.91	2,377	1.017	0.363	-	-
		NEVÜ ³	124	4.26	0.67					
		ERÜ ¹	131	3.99	0.67					
	Zihinsel Çeviklik	KAEÜ ²	125	3.98	0.89	2,377	0.252	0.777	-	-
		NEVÜ ³	124	3.92	0.73					
		ERÜ ¹	131	3.96	0.76					
	Kişiler Arası Çeviklik	KAEÜ ²	125	3.96	0.89	2,377	0.535	0.586	-	-
		NEVÜ ³	124	4.05	0.69					
		ERÜ ¹	131	4.18	0.69					
	Değişim Çevikliği	KAEÜ ²	125	4.10	0.85	2,377	0.525	0.592	-	-
		NEVÜ ³	124	4.19	0.67					
		ERÜ ¹	131	4.07	0.73					
	Sonuç Çevikliği	KAEÜ ²	125	4.07	0.89	2,377	0.022	0.978	-	-
		NEVÜ ³	124	4.09	0.66					
		ERÜ ¹	131	4.42	0.59					
	Başarı İhtiyacı Güdüsü	KAEÜ ²	125	4.39	0.62	2,377	0.311	0.733	-	-
		NEVÜ ³	124	4.45	0.53					
		ERÜ ¹	131	3.55	0.63					
	Alışkanlık	KAEÜ ²	125	3.60	0.75	2,377	0.501	0.606	-	-
		NEVÜ ³	124	3.64	0.67					
		ERÜ ¹	131	3.88	0.63					
	Anlama	KAEÜ ²	125	3.90	0.71	2,377	1.479	0.229	-	-
		NEVÜ ³	124	4.01	0.56					
ERÜ ¹		131	4.07	0.59						
Yansıtma	KAEÜ ²	125	3.96	0.70	2,377	1.033	0.357	-	-	
	NEVÜ ³	124	4.04	0.61						
	ERÜ ¹	131	3.43	0.73						
Kritik Yansıtma	KAEÜ ²	125	3.60	0.79	2,377	1.660	0.191	-	-	
	NEVÜ ³	124	3.53	0.77						

1=ERÜ, 2=KAEÜ, 3=NEVÜ

Tablo 4.4’de öğretmen adaylarının ölçek puanlarının üniversiteye göre karşılaştırılması yer almaktadır. Öğretmen adaylarının öz farkındalık ($F=1.017$; $p>0.05$), zihinsel çeviklik ($F= 0.252$; $p>0.05$), kişiler arası çeviklik ($F=0.535$; $p>0.05$), değişim çevikliği ($F=0.525$; $p>0.05$) sonuç çevikliği ($F=0.022$; $p>0.05$), başarı ihtiyacı güdüsü ($F=0.311$; $p>0.05$), alışkanlık ($F=0.501$; $p>0.05$), anlama ($F=1.479$; $p>0.05$), yansıtma ($F=1.033$; $p>0.05$) ve kritik yansıtma ($F=1.660$; $p>0.05$) puanları arasında üniversiteye göre anlamlı farklılık yoktur $p>0.05$.

Tablo 4.5. Katılımcıların Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	N	\bar{X}	S.S	sd	F	p	LSD	η^2	
Öğrenme Çevikliği	Öz Farkındalık	1	86	4.26	0.77	3,376	0.283	0.837	-	-
		2	98	4.26	0.77					
		3	102	4.24	0.84					
		4	94	4.17	0.76					
	Zihinsel Çeviklik	1	86	3.97	0.74	3,376	0.777	0.507	-	-
		2	98	4.03	0.79					
		3	102	3.99	0.79					
		4	94	3.87	0.73					
	Kişiler Arası Çeviklik	1	86	4.02	0.83	3,376	0.302	0.824	-	-
		2	98	4.03	0.76					
		3	102	3.94	0.82					
		4	94	3.96	0.73					
	Değişim Çevikliği	1	86	4.18	0.76	3,376	0.179	0.911	-	-
		2	98	4.19	0.75					
		3	102	4.12	0.73					
		4	94	4.14	0.72					
Sonuç Çevikliği	1	86	4.06	0.74	3,376	0.403	0.751	-	-	
	2	98	4.13	0.78						
	3	102	4.01	0.83						
	4	94	4.09	0.70						
Başarı İhtiyacı Güdüsü	1	86	86	0.65	3,376	0.461	0.710	-	-	
	2	98	4.48	0.56						
	3	102	4.41	0.59						
	4	94	4.40	0.54						

Tablo 4.5. Katılımcıların Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre Karşılaştırılması (Devamı)

Alt Boyut	Sınıf	N	\bar{X}	S.S	sd	F	p	LSD	η^2
Alışkanlık	1	86	3.61	0.63	3,376	0.635	0.593	-	-
	2	98	3.65	0.70					
	3	102	3.52	0.75					
	4	94	3.59	0.64					
Anlama	1	86	3.89	0.57	3,376	0.386	0.763	-	-
	2	98	3.96	0.71					
	3	102	3.89	0.66					
	4	94	3.96	0.58					
Yansıtma	1	86	3.98	0.64	3,376	2.113	0.098	-	-
	2	98	4.16	0.65					
	3	102	3.98	0.66					
	4	94	3.96	0.57					
Kritik Yansıtma	1	86	3.51	0.68	3,376	0.209	0.890	-	-
	2	98	3.53	0.81					
	3	102	3.48	0.80					
	4	94	3.56	0.75					

Tablo 4.5’ de öğretmen adaylarının ölçek puanlarının sınıf değişkenine göre karşılaştırılması yer almaktadır. Öğretmen adaylarının yansıtma ($F=2.113$; $p>0.05$) puanları arasında fark gözlemlenmiş olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ayrıca öz farkındalık ($F=0.283$; $p>0.05$), zihinsel çeviklik ($F=0.777$ $p>0.05$), kişilerarası çeviklik ($F=0.302$; $p>0.05$), değişim çevikliği ($F=0.179$; $p>0.05$), sonuç çevikliği ($F=0.403$; $p>0.05$), başarı ihtiyacı güdüsü ($F=0.461$; $p>0.05$), alışkanlık ($F=0.635$; $p>0.05$), anlama ($F=0.386$; $p>0.05$) ve kritik yansıtma ($F=0.209$; $p>0.05$) puanları arasında sınıfa göre anlamlı farklılık yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.6. Katılımcıların Ölçek Puanlarının Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Çalışma Durumu	N	\bar{X}	S.S	t	sd	p	Cohen's d
Öz Farkındalık	Evet	157	4.25	0.77	0.501	378	0.617	-
	Hayır	223	4.21	0.80				
Zihinsel Çeviklik	Evet	157	3.96	0.79	-	378	0.854	-
	Hayır	223	3.97	0.75				
Kişiler Arası Çeviklik	Evet	157	4.00	0.76	0.326	378	0.745	-
	Hayır	223	3.98	0.80				
Değişim Çevikliği	Evet	157	4.14	0.74	-	378	0.646	-
	Hayır	223	4.17	0.74				
Sonuç Çevikliği	Evet	157	4.12	0.72	0.994	378	0.321	-
	Hayır	223	4.04	0.79				
Başarı İhtiyacı Güdüsü	Evet	157	4.45	0.57	0.858	378	0.392	-
	Hayır	223	4.40	0.59				
Alışkanlık	Evet	157	3.62	0.69	0.622	378	0.534	-
	Hayır	223	3.58	0.68				
Anlama	Evet	157	3.89	0.67	-	378	0.331	-
	Hayır	223	3.95	0.60				
Yansıtma	Evet	157	3.97	0.65	-	378	0.207	-
	Hayır	223	4.05	0.63				
Kritik Yansıtma	Evet	157	3.54	0.74	0.574	378	0.567	-
	Hayır	223	3.50	0.78				

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmen adaylarının çalışma durumu değişkenine göre öz farkındalık, zihinsel çeviklik, kişiler arası çeviklik, değişim çevikliği, sonuç çevikliği, başarı ihtiyacı güdüsü, alışkanlık, anlama, yansıtma ve kritik yansıtma puanlarında herhangi bir farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.7. Katılımcıların Ölçek Puanlarının Düzenli Spor Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Düzenli Spor Yapma Durumu	N	\bar{X}	S.S	t	sd	p	Cohen's d
Öz Farkındalık	Evet	205	4.35	0.73	3.227	378	0.001**	0.337
	Hayır	175	4.09	0.83				
Zihinsel Çeviklik	Evet	205	4.02	0.74	1.577	378	0.116	-
	Hayır	175	3.90	0.79				
Kişiler Arası Çeviklik	Evet	205	4.04	0.77	1.446	378	0.149	-
	Hayır	175	3.93	0.80				
Değişim Çevikliği	Evet	205	4.25	0.73	2.640	378	0.009**	0.272
	Hayır	175	4.05	0.74				
Sonuç Çevikliği	Evet	205	4.21	0.69	3.941	378	0.001**	0.406
	Hayır	175	3.91	0.81				
Başarı İhtiyacı Güdüsü	Evet	205	4.49	0.54	2.626	378	0.009**	0.270
	Hayır	175	4.33	0.61				
Alışkanlık	Evet	205	3.63	0.67	1.220	378	0.223	-
	Hayır	175	3.55	0.70				
Anlama	Evet	205	3.96	0.63	1.113	378	0.266	-
	Hayır	175	3.89	0.63				
Yansıtma	Evet	205	4.05	0.62	0.862	378	0.389	-
	Hayır	175	3.99	0.65				
Kritik Yansıtma	Evet	205	3.55	0.78	0.957	378	0.339	-
	Hayır	175	3.48	0.74				

**p<0.01, Cohen's d = 0.20 küçük etki, d = 0.50 orta düzeyde etki, d = 0.80 ve üzeri büyük etki.

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmen adaylarının düzenli spor yapma durumuna göre öz farkındalık, değişim çevikliği, sonuç çevikliği ve başarı ihtiyacı güdüsü puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir (p<0.01). Farkın düşük düzeyde anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (öz farkındalık (Cohens d=0.337), değişim çevikliği (Cohen's d= 0.272) sonuç çevikliği (Cohen's d= 0.406) başarı ihtiyacı (Cohen's d= 0.270). Ancak zihinsel çeviklik, kişiler arası çeviklik, alışkanlık, anlama, yansıtma ve kritik yansıtma puanlarında gruplar arasında herhangi bir farklılık saptanmamıştır (p>0.05).

Tablo 4.8.Katılımcıların Ölçek Puanlarının Spor Yaşına Göre Karşılaştırılması

	Spor Yaşı	N	\bar{X}	S.S	sd	F	p	LSD	η^2
Farkındalık	0-2 yıl ¹	128	4.10	0.88					
	Öz 3-5 yıl ²	133	4.24	0.75	2,377	3.213	0.041*	1<3	0.017
	6 yıl ve üzeri ³	119	4.36	0.70					
Zihinsel Çeviklik	0-2 yıl ¹	128	3.95	0.75					
	3-5 yıl ²	133	3.93	0.71	2,377	0.526	0.591	-	-
	6 yıl ve üzeri ³	119	4.02	0.84					
Kişiler Arası Çeviklik	0-2 yıl ¹	128	3.97	0.84					
	3-5 yıl ²	133	3.92	0.77	2,377	1.583	0.207	-	-
	6 yıl ve üzeri ³	119	4.09	0.74					
Değişim Çevikliği	0-2 yıl ¹	128	4.01	0.82					
	3-5 yıl ²	133	4.15	0.71	2,377	6.093	0.002**	1<3 2<3	0.031
	6 yıl ve üzeri ³	119	4.33	0.64					
Sonuç Çevikliği	0-2 yıl ¹	128	3.92	0.88					
	3-5 yıl ²	133	4.12	0.70	2,377	4.325	0.014*	1<2 1<3	0.022
	6 yıl ve üzeri ³	119	4.19	0.69					
Başarı İhtiyacı Güdüsü	0-2 yıl ¹	128	4.35	0.62					
	3-5 yıl ²	133	4.42	0.53	2,377	1.813	0.165	-	-
	6 yıl ve üzeri ³	119	4.49	0.60					
Alışkanlık	Alışkanlık	128	3.57	0.72					
	3-5 yıl ²	133	3.60	0.63	2,377	0.177	0.838	-	-
	6 yıl ve üzeri ³	119	3.62	0.71					
Anlama	Anlama	128	3.91	0.56					
	3-5 yıl ²	133	3.87	0.60	2,377	1.289	0.277	-	-
	6 yıl ve üzeri ³	119	4.00	0.73					
Yansıtma	Yansıtma	128	3.97	0.66					
	3-5 yıl ²	133	3.97	0.57	2,377	2.518	0.082	-	-
	6 yıl ve üzeri ³	119	4.13	0.67					
Kritik Yansıtma	Kritik Yansıtma	128	3.53	0.74					
	3-5 yıl ²	133	3.49	0.72	2,377	0.120	0.887	-	-
	6 yıl ve üzeri ³	119	3.52	0.84					

**p<0.01, *p<0.05, $\eta^2 = 0.01$ küçük etki, $\eta^2 = 0.06$ orta düzeyde etki, $\eta^2 = 0.14$ ve üzeri büyük etki Deneyim süresi: 1 = 0–2 yıl, 2 = 3–5 yıl, 3 = 6 yıl ve üzeri.

Tablo 4.8’de öğretmen adaylarının ölçek puanlarının spor yaşına göre karşılaştırılması yer almaktadır. Öğretmen adaylarının öz farkındalık ($F=3.213$; $p<0.05$, $\eta^2=0.017$), değişim çevikliği ($F=6.093$; $p<0.05$, $\eta^2=0.031$) ve sonuç çevikliği ($F=4.325$; $p<0.05$, $\eta^2=0.022$) puanları gruplar arasında spor yaşına göre anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0.05$). Etki büyüklükleri incelendiğinde farkın büyük etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak zihinsel çeviklik ($F= 0.526$; $p>0.05$), kişiler arası çeviklik ($F=1.583$; $p>0.05$), başarı ihtiyacı güdüsü ($F=1.813$; $p>0.05$), alışkanlık ($F=0.177$; $p>0.05$), anlama ($F=1.289$; $p>0.05$), yansıtma ($F=2.518$; $p>0.05$) ve kritik yansıtma ($F=0.120$; $p>0.05$) puanları arasında spor yaşına göre anlamlı farklılık yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.9. Katılımcıların Öğrenme Çevikliği, Başarı İhtiyacı Güdüsü ve Yansıtıcı Düşünme Puanları Arasındaki İlişki (N=380)

		Öğrenme Çevikliği	Başarı İhtiyacı Güdüsü	Yansıtıcı Düşünme
Öğrenme Çevikliği	r	1	0.486**	0.543**
	p		0.000	0.000
Başarı İhtiyacı Güdüsü	r	0.486**	1	0.504**
	p	0.000		0.000
Yansıtıcı Düşünme	r	0.543**	0.504**	1
	p	0.000	0.000	

** $p<0.001$

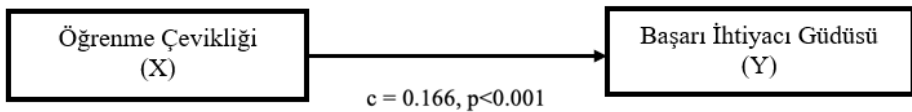
Tablo 4.9’da öğretmen adaylarının ölçek puanlarının korelasyon analizleri yer almaktadır. Öğrenme Çevikliği ile Başarı İhtiyacı Güdüsü arasında ilişki tespit edilmiştir ($r=0.486$, $z=0.536$ $p<0.01$). Öğrenme Çevikliği ile Yansıtıcı Düşünme arasında ilişki tespit edilmiştir ($r=0.543$, $z=0.604$, $p<0.01$). Yansıtıcı Düşünme ile Yansıtıcı Düşünme arasında ilişki tespit edilmiştir ($r=0.504$, $z=0.741$, $p<0.01$). Z skorları, dönüştürülmüş korelasyon katsayılarından sonra değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü gösterir (Fisher, 1921).

Tablo 4.10. Öğrenme Çevikliğinin Başarı İhtiyacı Güdüsü Üzerine Etkisi

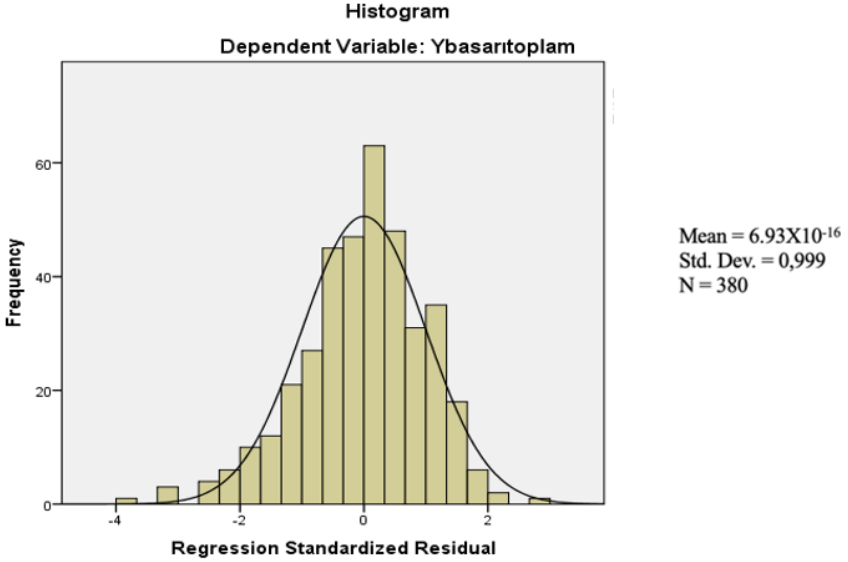
Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	β	t	P	R	R ²	F	p
Öğrenme Çevikliği	Başarı İhtiyacı Güdüsü	0.166	12.564	0.000	0.543	0.295	157.855	0.000

**p<0.001

Tablo 4.10’da öğretmen adaylarının öğrenme çevikliği puanı ile başarı ihtiyacı güdüsü toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gösteren bir modeli sunmaktadır ($r=0.543$; $p=.000$). Başarı ihtiyacı güdüsü toplam değişkenine ilişkin regresyon katsayısının anlamlılığı incelendiğinde, öğrenme çevikliği toplam puanını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($\beta=0.166$; $t=12.564$; $p=0.000$). Bu model, toplam varyansın %29.5’ini açıklamaktadır ($F=157.855$; $p=0.000$). Şekil 4.1’de öğretmen adaylarının öğrenme çevikliği puanının başarı ihtiyacı güdüsüne etkisi, Şekil 4.2’de ise basit regresyon analizi sonuçları gösterilmektedir.



Şekil 4.1. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Çevikliği Puanının Başarı İhtiyacı Güdüsüne Etkisi



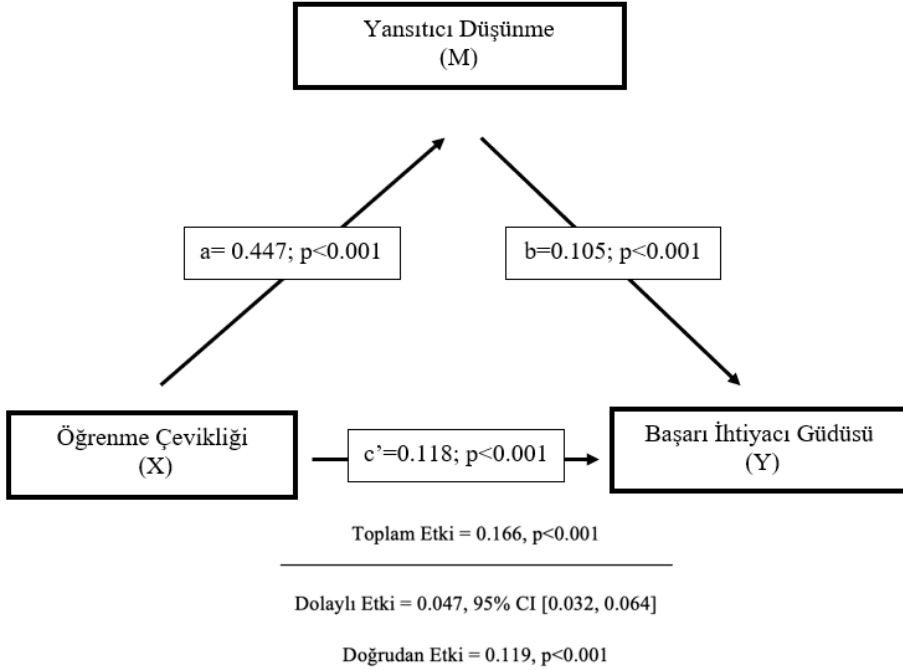
Şekil 4.2 Öğrenme Çevikliğinin Başarı İhtiyacı Güdüsü Üzerindeki Etkisi: Basit Doğrusal Regresyon Modeli

Tablo 4.11. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Çevikliği ve Başarı İhtiyacı Güdüsü Arasındaki İlişkide Yansıtıcı Düşünmenin Aracı Rolü

Tahmin Değişkenleri	Sonuç Değişkenleri							
	Yansıtıcı Düşünme			Başarı İhtiyacı Güdüsü				
	<i>b</i>	<i>SH</i>	<i>t</i>	<i>b</i>	<i>SH</i>	<i>t</i>		
Öğrenme Çevikliği	a	0.447	0.041	10.808	c'	0.118	0.014	8.334
Yansıtıcı Düşünme	-	-	-	-	b	0.105	0.015	6.739
Sabit	i M	32.862	2.563		iv	8.505	0.926	
		$R^2=23.61$				$R^2=0.370$		
		$F=116.801; p<0.001$				$F=110.911; p<0.001$		
N: * $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$; SH: Standart hata. Standartlaştırılmamış beta katsayıları (b) raporlanmıştır.								

Tablo 4.11 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenme çevikliği değişkeninin yansıtıcı düşünme üzerinde pozitif, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (a yolu) ($a=0.447$, $t=10.808$, $p<0.001$). Ayrıca, Yansıtıcı düşünme değişkenindeki değişimin yaklaşık %23.61'i bağımsız değişken öğrenme çevikliği tarafından açıklanmıştır ($R^2=0.03$, $p<0.01$). Yansıtıcı düşünme değişkeninin başarı ihtiyacı güdüsü üzerindeki etkisi incelendiğinde (b yolu), bağımsız değişkenin bağımlı değişken

üzerinde pozitif, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($b=0.105$, $t=6.739$, $p<0.001$). Öte yandan öğrenme çevikliğinin başarı ihtiyacı güdüsü üzerindeki doğrudan etkisi (c' yolu) incelendiğinde, bu etkinin pozitif, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($c'=0.118$, $t=8.334$, $p<0.001$) bulunmuştur.



Şekil 4.3. Yansıtıcı Düşünmenin Aracılık Etkisi

Şekil 4.3.'de yansıtıcı düşünmenin aracılık etkisi incelendiğinde, bulgular öğrenme çevikliğinin başarı ihtiyacı güdüsü üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğunu, dolayısıyla yansıtıcı düşünmenin iki değişken arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermektedir (0.047, 95% CI [0.032, 0.064]). Nitekim, önyükleme analizi sonucunda düzeltilmiş önyargı ve hızlandırılmış güven aralığı değerlerinin (BCA CI) sıfır (0) değerini kapsamadığı belirlenmiştir (Gürbüz, 2019; Hayes, 2013).

5. TARTIŞMA

5.1. Demografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Çalışmamızda öğretmen adaylarının başarı ihtiyacı güdüsü ve öğrenme çevikliği ile yansıtıcı düşünme düzeyi alt boyutları, yaş, üniversite, sınıf, cinsiyet, çalışma durumu, düzenli spor yapma durumu ve spor yaşı durumlarına göre karşılaştırılmıştır.

Öğrenme çevikliği puanları incelendiğinde; öğretmen adaylarının öğrenme çevikliği alt boyutlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında gruplar arasında kişiler arası çeviklik boyutunda anlamlı fark tespit edilirken, öz farkındalık, zihinsel çeviklik, değişim çevikliği ve sonuç çevikliği, boyutları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Ortalama değerleri incelendiğinde, beden eğitimi ve öğretmen adaylarının kişiler arası çeviklik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve kadın adaylarının erkek adaylara göre puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, kadın bireylerin sosyal etkileşimlerde daha duyarlı, empatik ve esnek bir yaklaşım sergileyebileceğine işaret etmektedir. Literatür incelendiğinde De Meuse ve arkadaşları (2011) zihinsel ve değişim çevikliğinde erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken, öğrenme çevikliği toplam puanında cinsiyet değişkeninin anlamlı fark yaratmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrenme çevikliklerini inceleyen Kaya (2019) ise genel öğrenme çevikliği düzeyinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulamazken, insan ilişkileri ile değişim ve sonuç çevikliği boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Literatürde öğrenme çevikliği ile cinsiyetin ilişkilendirildiği benzer çalışmalar mevcuttur (De Meuse ve ark., 2008; Mitchinson ve Morris, 2012). Kadınların insan çevikliğinde daha fazla puan aldıklarının belirtildiği Lombardo ve Eichinger'in (2000) çalışmasına göre bu fark erkeklere oranla kadınların insanlarla olan ilişkilerini daha yoğun yaşamaları ile açıklanabilir. Katılımcıların öğrenme çevikliği alt boyutlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasında, öz farkındalık, zihinsel çeviklik, kişiler arası çeviklik, değişim çevikliği ve sonuç çevikliği arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Literatür incelendiğinde; Yaş değişkeni ile öğrenme çevikliği ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda değişkenler arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir (De Meuse ve ark., 2008; De Meuse ve ark., 2011). Öğrenme çevikliğinin temeli faktörü olan deneyimden öğrenerek uygulama yeteneği, çeviklik özelliklerini her yaş grubundaki kişinin geliştirebileceğini açıklar. Lombardo ve Eichinger (2000) bu teoremin kurucularındandır ve araştırma bununla örtüşen sonuçlara ulaşmışlardır. Allen, (2016), De Meuse ve ark., (2010), De Meuse ve arkadaşlarının (2011) ve

Mitchinson ve Morris'in (2012) araştırmalarında benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda öğrenme çevikliğinin artmasında yaşam boyu eğitimin önemli bir etken olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının ölçek puanlarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre karşılaştırılmasında, öz farkındalık, zihinsel çeviklik, kişiler arası çeviklik, değişim çevikliği, sonuç çevikliği boyutlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Katılımcıların ölçek puanlarının öğrenim gördükleri sınıf kademesine göre karşılaştırılmasında, öz farkındalık, zihinsel çeviklik, kişiler arası çeviklik, değişim çevikliği ve sonuç çevikliği, boyutlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Öğrenme çevikliğinin eğitim durumu açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştıran Bedford (2011) ise eğitim durumunun bireylerin öğrenme çevikliklerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını tespit etmiştir. Literatüre göre eğitim durumunun öğrenme çevikliği ile yakından ilişkili olduğunu tespit eden çeşitli araştırmalar yer almaktadır (Dries ve ark., 2012; Dries ve ark., 2008; Haring ve ark., 2016). Bu çalışmada katılımcıların öğrenme çevikliği alt boyutları (öz farkındalık, değişim çevikliği zihinsel çeviklik, kişiler arası çeviklik ve sonuç çevikliği) çalışma durumlarına göre karşılaştırılmasında herhangi bir işte çalışanlar ile çalışmayanlar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Literatür incelendiğinde; Canaslan (2022) çalışmasında 16-20 yıl arası çalışan öğretmenlerin sonuç çevikliğini daha yüksek bulmuştur. Öğretmen adaylarının ölçek puanlarının düzenli spor yapma durumlarına göre karşılaştırılmasında öz farkındalık, değişim çevikliği, sonuç çevikliği puanları arasında fark tespit edilmiştir. Ancak zihinsel çeviklik ve kişiler arası çeviklik boyutlarında fark tespit edilmemiştir. Ortalama değerler incelendiğinde düzenli spor yapan bireylerin öz farkındalık, değişim çevikliği, sonuç çevikliği değerlerinin yapmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde; Düzenli spor yapan bireylerin, öğrenme çevikliğinin temel bileşenlerinden biri olan yeni durumlara uyum sağlama becerisinde daha yüksek düzeylere sahip olduğu söylenebilir. Zira spor ortamında karşılaşılan çeşitli problem durumları, bireylerin hızlı karar alma ve deneyimden öğrenme eğilimlerini artırmaktadır (De Meuse ve ark., 2010). Çalışmamızda öğretmen adaylarının öğrenme çevikliği alt boyutlarının spor yaşlarına göre karşılaştırılmasında öz farkındalık, değişim çevikliği, sonuç çevikliği puanlarında gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Ancak zihinsel çeviklik, kişiler arası çeviklik puanları arasında spor yaşlarına göre fark tespit edilmemiştir. Ortalama değerler incelendiğinde katılımcıların spor yaşı arttıkça öz farkındalık, değişim çevikliği, sonuç çevikliği puanlarının da arttığı belirlenmiştir. Bulgular doğrultusunda spor yaşı daha yüksek olan öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf yönlerini fark etmeleri kendilerini tanımaları konularında daha gelişmiş oldukları

söylenbilir. Bu da onların eğitim süreçlerinde daha bilinçli ve stratejik davranmalarını sağlar. Sporla daha uzun süredir ilgilenen bireylerin değişen durumlara daha kolay uyum sağladıkları, esnek düşündükleri ve yeni yaklaşımlara daha açık oldukları ve bunun da sürekli gelişim ve değişim gerektiren öğretmenlik mesleği için önemli bir avantaj olduğu düşünülmektedir.

Başarı ihtiyacı güdüsü puanları incelendiğinde; öğretmen adaylarının başarı güdüsü puanları cinsiyete göre karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Çetinöz (2016) yılında yaptığı çalışmada spor yöneticilerinin kadın ya da erkek olmasının başarı ihtiyacı güdüsü ile anlamlı bir ilişkisi olmadığını belirtmiştir. Yemişçigil'in (2006) tıp fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada da benzer şekilde cinsiyete göre başarı güdüsünün anlamlı bir şekilde farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde çalışmamız ile paralellik göstermektedir. Katılımcıların başarı ihtiyacı güdüsünün yaş gruplarına göre karşılaştırılmasında, gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Öğretmen adaylarının ölçek puanlarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre karşılaştırılmasında, başarı ihtiyacı güdüsü puanları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Ortalama değerler incelendiğinde gruplar arası değerlerin yakın olması çalışmamıza dahil edilen üniversitelerin eğitim programları ve müfredatlarının benzer olabileceği ve üniversitelerin öğrenci profilinin benzer nitelikte olduğunu açıklamaktadır. Katılımcıların ölçek puanlarının öğrenim gördükleri sınıf kademesine göre karşılaştırılmasında başarı ihtiyacı güdüsü puanları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Ortalama değerler incelendiğinde gruplar arası değerlerin yakın olması, eğitim programlarının her sınıf düzeyine benzer öğrenme ortamları ve deneyimler sunması ile öğrenciler arasında bu becerilerin dengeli bir şekilde korunmasına katkı sağlamış olabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, eğitim programının bireysel farkları azaltarak homojen bir gelişim sağlama potansiyelini de yansıtabilir. Bu çalışmada katılımcıların başarı ihtiyacı güdüsü puanları çalışma durumlarına göre karşılaştırılmasında herhangi bir işte çalışanlar ile çalışmayanlar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Ortalama değerlere göre gruplar arası değerlerin yakın olduğu belirlenmiştir. Bulgular başarı güdüsü gibi değişkenler büyük ölçüde bireyin içsel özellikleriyle bağlantılı olabilir. İşte çalışmak, bu tür içsel motivasyonlara doğrudan etki etmeyebilir. Öğretmen adaylarının ölçek puanlarının düzenli spor yapma durumlarına göre karşılaştırılmasında başarı ihtiyacı puanları arasında fark tespit edilmiştir. Ortalama değerler incelendiğinde düzenli spor yapan bireylerin başarı ihtiyacı puanları değerlerinin yapmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bulgular, başarı ihtiyacı puanlarında anlamlı farklar saptanması, düzenli spor

yapan bireylerin kişisel farkındalıklarının ve hedefe yönelik esnekliklerinin daha gelişmiş olabileceğini göstermektedir. Bu durum, sporun bireyde motivasyon, hedef belirleme ve değişime uyum sağlama gibi bilişsel ve duyuşsal alanlarda olumlu etkileri olduğuna işaret etmektedir. Çalışmamızda öğretmen adaylarının başarı ihtiyacı güdüsü puanlarının spor yaşlarına göre karşılaştırılmasında puanlar arasında fark tespit edilmemiştir. Literatür incelendiğinde sporla uğraşma süresi arttıkça bireylerin başarı ihtiyacı güdüsünde de artış görüldüğü ifade edilebilir. Uzun süreli spor geçmişi, hedef belirleme, rekabet etme ve başarıyı sürdürme alışkanlığı kazandırarak güdüsel süreçleri olumlu yönde etkileyebilir (Gilson ve Feltz, 2012). Literatür çalışmamızdan farklı bulgulara sahiptir.

Yansıtıcı düşünme puanları incelendiğinde; öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme puanları cinsiyete göre karşılaştırıldığında alışkanlık, anlama, yansıtma ve kritik yansıtma boyutları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Katılımcıların yansıtıcı düşünme alt boyutlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasında alışkanlık, anlama, yansıtma ve kritik yansıtma puanları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Ortalama değerleri incelendiğinde gruplar arası farkın bulunmaması, ilgili değişkenlerin bireyin yaşından ziyade öğrenme deneyimleri, kişilik yapısı, eğitim süreci, sosyal çevre ve akademik ortam gibi faktörlerden daha fazla etkilenebileceği ile ilgili olabilir. Öğretmen adaylarının ölçek puanlarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre karşılaştırılmasında alışkanlık, anlama, yansıtma ve kritik yansıtma boyutlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Literatür incelendiğinde; Koca (2017) tarafından yapılan araştırmada, farklı üniversitelerde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri karşılaştırılmış ve kurumlar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrenim görülen üniversitenin, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Katılımcıların ölçek puanlarının öğrenim gördükleri sınıf kademesine göre karşılaştırılmasında, alışkanlık, anlama, yansıtma ve kritik yansıtma boyutlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Aydın ve Çelik'in (2013) ve Üstün (2011) çalışmalarında sınıf düzeyleri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı fark olmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgular çalışmamız sonuçları ile benzerdir. Bu çalışmada katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi alt boyutlarının (anlama, alışkanlık, kritik yansıtma ve yansıtma) çalışma durumlarına göre karşılaştırılmasında herhangi bir işte çalışanlar ile çalışmayanlar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Çalışma durumuna sahip bireylerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin daha yüksek olabileceği düşünülmektedir. Bu bireyler hem iş hem özel yaşamlarında karar verme süreçlerinde daha bilinçli değerlendirmeler yapmaya yönelmekte, bu da yansıtıcı

düşünme eğilimlerini artırmaktadır (Kember ve ark., 2008). Öğretmen adaylarının ölçek puanlarının düzenli spor yapma durumlarına göre karşılaştırılmasında anlama, alışkanlık, kritik yansıtma ve yansıtma boyutlarında fark tespit edilmemiştir. Çalışmamızda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme alt boyutlarının spor yaşlarına göre karşılaştırılmasında anlama, kritik yansıtma, yansıtma ve alışkanlık puanları arasında spor yaşlarına göre fark tespit edilmemiştir. Bu durum sporcuların spor yaşlarından ziyade farklı demografik nedenlerden dolayı yansıtma becerilerinin benzer düzeyde olmasından kaynaklanabilir.

5.2. Öğrenme Çevikliği, Başarı İhtiyacı Güdüsü ve Yansıtıcı Düşünme Arasındaki İlişki

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme çevikliği, başarı ihtiyacı güdüsü ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre; öğretmen adaylarının öğrenme çevikliği ile başarı ihtiyacı arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrenme çevikliği ile yansıtıcı düşünme arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Yansıtıcı Düşünme ile de başarı ihtiyacı arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Veriler, Öğrenme çevikliği, başarı ihtiyacı güdüsü ve yansıtıcı düşünme arasında ilişki olduğunu ve aracı analizinin uygulanabilir olduğunu göstermektedir (Baron ve Kenny, 1986).

5.3. Öğrenme Çevikliği ile Başarı İhtiyacı Güdüsü Arasındaki İlişkide Yansıtıcı Düşünme Düzeyinin Aracı Rolü

Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenme çevikliği ile başarı ihtiyacı güdüsü arasındaki ilişkide yansıtıcı düşünmenin aracı rolünün incelendiği analiz sonucunda; öğrenme çevikliğinin başarı ihtiyacı güdüsü üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisinin olduğu ($\beta = 0.166$, $p < 0.001$) belirlenmiştir. Bu durum, öğrenme çevikliği yüksek bireylerin başarıya yönelik daha güçlü bir güdülenmeye sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Literatürde, bireyin değişen koşullara hızla adapte olma, öğrenme süreçlerini yönlendirme ve gelişim fırsatlarını değerlendirme kapasitesinin öğrenme çevikliği ilişkili olduğu belirtilmektedir (De Meuse, 2017). Bu bağlamda, öğrenme çevikliğine sahip bireylerin başarıya ulaşmada daha fazla motive olmaları beklenen bir durumdur.

Ayrıca, öğrenme çevikliği ile başarı ihtiyacı güdüsü arasındaki ilişkide yansıtıcı düşünmenin anlamlı bir aracı rol oynadığı belirlenmiştir. Yapılan analizlerde, öğrenme çevikliği yansıtıcı düşünmeyi pozitif yönde ve anlamlı biçimde yordarken ($a = 0.447$, $p < 0.001$), yansıtıcı düşünme de başarı ihtiyacı güdüsünü anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($b = 0.105$, $p < 0.001$).

Aracılık analizi sonucunda toplam etkinin ($c = 0.166$, $p < 0.001$) bir kısmının dolaylı ($a*b = 0.047$, %95 GA [0.032, 0.064]) ve anlamlı olduğu, doğrudan etkinin ise ($c' = 0.119$, $p < 0.001$) anlamlı kaldığı tespit edilmiştir. Bulgular, yansıtıcı düşünmenin kısmi bir aracılık işlevi gördüğünü göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrenme çevikliği doğrudan başarı güdüsünü artırmakta; ancak bu etkinin bir kısmı, bireyin kendi öğrenme süreçleri üzerine düşünme eğilimi aracılığıyla (YD ile) gerçekleşmektedir.

6. SONUÇ

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme çevikliği ile başarı ihtiyacı güdüsü arasındaki ilişkide yansıtıcı düşünme düzeylerinin aracı rolünün incelenmesinin amaçlandığı çalışmamızın sonuçlarına göre; ölçek puanlarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasında yaş, üniversite, sınıf ve çalışma durumu değişkenlerine göre ölçek puanları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Ancak cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmada kişiler arası çeviklik puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Düzenli spor yapma durumuna göre öz farkındalık, değişim çevikliği, sonuç çevikliği ve başarı ihtiyacı alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir. Spor yaşına göre karşılaştırmada öz farkındalık, değişim çevikliği ve sonuç çevikliği puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğrenme çevikliği, başarı ihtiyacı ve yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre değişkenler arasındaki uyum değerlerinin kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir. Öğrenme çevikliği, öğretmen adaylarının başarı ihtiyacı güdüsünü anlamlı bir şekilde pozitif yönde ve bireylerin yansıtıcı düşünme düzeylerini anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ayrıca yansıtıcı düşünme de başarı ihtiyacı pozitif yönde yordamaktadır. Yansıtıcı düşünme modele dahil edildiğinde öğrenme çevikliğinin başarı ihtiyacı güdüsü arasındaki doğrudan etkisi azalmakta ancak hala anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum yansıtıcı Düşünme düzeyinin kısmi aracı role sahip olduğunu göstermektedir. Fakültelerde yer alan program ve uygulamaların bu becerileri destekleyecek şekilde yapılandırılması, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilir. Sonuç olarak, öğrenme çevikliği bireylerin başarı ihtiyacı güdüsünü hem doğrudan hem de yansıtıcı düşünme aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir. Yansıtıcı düşünme, bu ilişkiyi kısmi olarak aracılık ederek, bireyin öğrenme süreçlerini daha derinlemesine değerlendirmesinin başarıya yönelim üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, eğitim ve gelişim programlarında yalnızca öğrenme çevikliğini artırmaya yönelik müdahalelerin yeterli olmayabileceğini, aynı zamanda bireylerin yansıtıcı düşünme becerilerini de geliştirmeye yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Eğitim Politikası Önerisi Olarak Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesine Dayalı Öğretmen Yetiştirme Modeli

Yürütülen araştırmalar, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme çevikliği düzeyleri ile başarı ihtiyacı güdüsü arasındaki ilişkide yansıtıcı

düşünme becerisinin aracı bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının yalnızca bilgi ve beceri yönünden değil, aynı zamanda düşünme, değerlendirme ve öğrenme süreçlerini bilinçli şekilde yapılandırma kapasitesine göre yetiştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda geliştirilecek eğitim politikalarının, yansıtıcı düşünmeyi merkezine alan yapılandırılmış öğrenme ortamlarıyla desteklenmesi önerilmektedir.

Önerilen politika kapsamında, öğretmen yetiştirme programlarının kuramsal ve uygulamalı ders içeriklerine yansıtıcı düşünmeye yönelik pedagojik bileşenler dahil edilmelidir. Bu bağlamda:

- ◆ Öğrencilerin öğretim süreci boyunca yansıtıcı günlükler, öz-değerlendirme raporları ve eleştirel olay analizleri gibi araçlarla kendi öğrenmelerini yapılandırmaları teşvik edilmelidir.
- ◆ Deneyimsel öğrenme modellerine dayalı etkinliklerle öğretmen adaylarının farklı senaryolarda çözüm üretme, esnek karar alma ve alternatif öğretim stratejileri geliştirme becerileri desteklenmelidir.
- ◆ Öğretmen eğitimi sürecinde, özellikle staj uygulamaları sırasında mentör öğretmenler tarafından verilen yapılandırılmış geri bildirim süreçlerine yer verilerek, yansıtıcı düşünmenin dışsal destekle pekiştirilmesi sağlanmalıdır.

Böyle bir politika, öğretmen adaylarının öğrenme çevikliğini ve başarıya ulaşma isteklerini yalnızca içsel güdülerle değil, aynı zamanda sistematik düşünme ve öğrenmeden öğrenme becerileriyle destekleyerek uzun vadede daha etkili ve uyumlu öğretmen profilleri yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, bu yaklaşım 21. yüzyıl öğretmen yeterlikleri arasında yer alan eleştirel düşünme, problem çözme ve yaşam boyu öğrenme gibi becerilerin gelişimini de doğrudan destekleyecektir.

Gelecekteki Çalışmalar İçin Öneriler

- ◆ Gelecekteki çalışmalarda farklı üniversitelerdeki spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gören beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarında ilgili değişkenler arasında ilişki ve aracı rol incelenebilir.
- ◆ Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına ilgili çalışma uygulanarak beden eğitimi ve spor öğretmen adayları ile karşılaştırması yapılabilir.
- ◆ İlgili konu farklı coğrafi bölgelerdeki beden eğitimi öğretmen adayları üzerine yapılarak bölgeler arası karşılaştırmalar yapılabilir.

- ◆ Değişkenlere odaklanan eğitim içeriği hazırlanarak deney-kontrol gruplu çalışma gerçekleştirilip gruplar arası karşılaştırmalar yapılarak eğitim programlarının etkisi incelenebilir.

Uygulanabilir Öneriler

- ◆ Çalışmamız bulgularına göre öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmenin öğrenme çevikliği ile başarı ihtiyacı arasındaki ilişkide kısmi aracı role sahip olduğu bilgisi ışığında beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının eğitim müfredatlarına yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik soru sorma, kendini değerlendirme gibi bilişsel öğrenme süreçlerini geliştirici içerikte dersler eklenebilir.
- ◆ Öğretmen adaylarının kendi öğrenme süreçlerine ek olarak öğretmeyi öğrenmelerine yönelik sınıf içi grup çalışmaları sunum ve seminerler yapılabilir.
- ◆ Eğitimlerde öğrenme çevikliklerini geliştirmeye yönelik farklı durum ve koşulları oluşturacak ve öğretmen adaylarını yeni durumlara hazır olma konusunda geliştirecek bir eğitim programı oluşturulabilir
- ◆ Yansıtma becerilerini geliştirmeye yönelik daha önceki dönem veya derste anlatılan bilgilerin güncel konulara aktarılmasına ilişkin bağlantılı basamaklı bir müfredat oluşturulabilir.

7. KAYNAKLAR

- Açak M. Beden Eğitimi Öğretmeni El Kitabı. Morpa Yayınları, İstanbul, 2005.
- Adem M. Eğitim Planlaması. A.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi Yayını, Ankara, 1981.
- Akçay C. Dönüşümsel öğrenme kuramı ve yetişkin eğitiminde dönüşüm. Millî Eğitim, 2012; (196): 5-19.
- Akkoyunlu Y. Beden Eğitimi ve Spor. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1996; 1(1): 80.
- Akpınar B. Transformatif öğrenme kuramı: Dönüşerek ve değişerek öğrenme. Anadolu University Journal of Social Sciences, 2010; 10(2): 185-198.
- Akpınar S. Girişimciliğin Temel Bilgileri. Umuttepe Yayınları, 2009.
- Allen J. Conceptualizing learning agility and investigating its nomological network. [Doktora Tezi], Florida International University, 2016.
- Alp S, Taşkın ÇŞ. Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşünceyi geliştirme. Millî Eğitim Dergisi, 2008; (178);36-45.
- Altınok H. Yansıtıcı öğretim: Önemi ve öğretmen eğitimine yansımaları. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2002; 2(8):45-47.
- Altok T. Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin hizmet ve imalat işletmelerinde karşılaştırmalı bir araştırma. [Yüksek Lisans Tezi], Süleyman Demirel Üniversitesi, 2009.
- Ames C, Archer J. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology, 1988; 80(3): 260-267.
- Ames C. Classroom: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 1992; 84(3): 261-271.
- Aracı H. Okullarda Beden Eğitimi. 6. Baskı. Nobel Yayıncılık, Ankara, 2006.
- Arbuckle JL. AMOS 16.0 User's Guide. SPSS Inc., Chicago 2007.
- Arslan M. Öğretim İlke ve Yöntemleri. 8. Baskı. Anı Yayıncılık, Ankara, 2017.
- Aslaner SD. Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Stilleri Deneyim, Tercih ve Algıları. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir, 2023.
- Atkinson JW. Motives in Fantasy, Action, and Society: A Method of Assessment and Study. Van Nostrand, 1958.
- Aydın İ. Kamu ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı (3. Baskı). PegemA Yayıncılık, Ankara 2021.

- Aydın M, Çelik T. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2013; 34(II)41-49.
- Baker MA, Robinson JS, Kolb DA. Aligning Kolb's experiential learning theory with a comprehensive agricultural education model. Journal of Agricultural Education, 2012; 53(4): 1-16.
- Bakioğlu A, Dalgıç G. Eğitimcilerde Yansıtıcı Düşünme. Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları, 2014.
- Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall, 1986.
- Baron RM, Kenny DA. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. Journal of Personality and Social Psychology, 1986; 51(6): 1173-1182.
- Başoğlu B. Ankara İli Devlet Liselerinde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1995.
- Beck TE, Lengnick-Hall CA. Resilience capacity and strategic agility: Prerequisites for thriving in a dynamic environment. In: Hollnagel E, Pariès J, Woods DD, Wreathall J (Eds), Resilience Engineering Perspectives (Vol. 2). CRC Press, 2016; p.: 61-92.
- Bedford CL. The role of learning agility in workplace performance and career advancement. [Doktora Tezi], University of Minnesota, 2011.
- Bernstein R. Should you be the boss? Instructor-Primary, 1999; 108(6): 33-35.
- Boekaerts M. Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. Learning and Instruction, 1997; 7(2): 161-186.
- Boud D, Keogh R, Walker D. Reflection: Turning experience into learning. Routledge, 1985.
- Bower GH, Hilgard ER. Theories of Learning. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1981.
- Breakspear S. Embracing agile leadership for learning: How leaders can create impact despite growing complexity. Australian Educational Leader, 2017; 39(3): 68-71.
- Briscoe JP, Hall DT. Grooming and picking leaders using competency frameworks: Do they work? An alternative approach and new guidelines for practice. Organizational Dynamics, 1999; 28: 37-52.

- Burke WW, Roloff KS, Mitchinson A. Learning agility: A new model and measure (Working paper). Teachers College, Columbia University, 2016.
- Büyükkaragöz SS, Çivi C. Genel Öğretim Metotları. 5. Baskı. Atlas Kitabevi, Konya, 1995.
- Byrne BM. Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming (2nd ed). Routledge, 2010.
- Can DT, Baştürk M. Qualitative research: The pre-service EFL teachers' opinions on teaching practicum. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2018; 20(1): 187-212.
- Canaslan A. Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile öğretmenlerin öğrenme çevikliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2022.
- Cashman K. The five dimensions of learning-agile leaders. *Forbes*, 3 Nisan 2013.
- Catenacci-Francois L. Learning agility in context: Engineers' perceptions of psychologically safe climate on performance. [Doktora Tezi], Columbia University, 2018.
- Cavanaugh C, Zelin A. Learning agility. SIOP Visibility Committee White Paper. Society for Industrial and Organizational Psychology, 2012.
- Cengiz E, Kırkbir F. Organizasyonlarda örgütsel güvenin sağlanmasında yöneticilerin etik davranışlarının rolü: Turizm sektöründe bir uygulama. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2007; 13: 1-25.
- Ceyhan G. Üniversite öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve araştırmaya yönelik kaygılarının çeşitli değişkenler açısından cart analizi ile incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi], Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van 2014.
- Ceylan A, Demircan N. Girişimcilerin başarı, güç ve yakın ilişki ihtiyaçlarının kişilik özellikleriyle ilişkisi üzerine Düzce bölgesindeki KOBİ'lerde bir araştırma. In: 21. Yüzyılda KOBİ'ler: Sorun, fırsatlar ve çözüm önerileri, Doğu Akdeniz Üniversitesi İşletme Fakültesi, 2002.
- Charan R. Ending the CEO succession crisis. *Harvard Business Review*, 2005; 83(2): 72-81.
- Chasani MT. The concept of teachers and its scope. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Holistik (JIPH)*, 2022; 1(3): 241-256.
- Christie M, Carey M, Robertson A, Grainger P. Putting transformative learning theory into practice. *Australian Journal of Adult Learning*, 2015; 55(1): 9-30.

- Connolly JJ. Assessing the construct validity of a measure of learning agility. [Doktora Tezi], Florida International University, 2001.
- Creswell JW. Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları. (Çev. Demir SB). Eğiten Kitap, Ankara, 2017.
- Çakar G, Nartgün Ş. Öğretmenlerin örgütsel çeviklik ile öğrenme çevikliğine ilişkin algıları. In: 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiri Özetleri. Pegem Akademi, Ankara 2018; p.: 1129-1132.
- Çetinöz F. Spor yöneticilerinin başarı ihtiyaçları güdüsü ve gelişimlerine yönelik verilen zorlu görevlerin yönetsel yetkinliklerine etkileri. [Doktora Tezi], Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa 2016.
- Çubukçu Z. Düşünme becerileri. In: Filiz SB (Ed), Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. PegemA Yayıncılık, Ankara 2011; p.: 279-334.
- Dalgıç G. Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının incelenmesi. [Doktora Tezi], Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2011.
- De Meuse KP, Dai G, Eichinger RW, Page RC, Clark LP, Zewdie S. The development and validation of a self-assessment of learning agility. 2011.
- De Meuse KP, Dai G, Hallenbeck G, Tang K. Global talent management: Using learning agility to identify high potentials around the world. Korn/Ferry International, 2008.
- De Meuse KP, Dai G, Hallenbeck GS. Learning agility: A construct whose time has come. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 2010; 62(2): 119-130.
- De Meuse KP, Feng S. The development and validation of the TALENTx7 Assessment™: A psychological measure of learning agility. Leader's Gene Consulting, 2015b.
- De Meuse KP. A meta-analysis of the relationship between learning agility and leader success. Journal of Organizational Psychology, 2019; 19(1): 25-34.
- De Meuse KP. Using science to identify future leaders: Part II - The measurement of learning agility. Wisconsin Management Group, Wisconsin 2015a.
- De Rue DS, Ashford SJ, Myers CG. Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. Industrial and Organizational Psychology, 2012b; 5(3): 258-279.
- De Rue DS, Ashford SJ, Myers CG. Learning agility: Many questions, a few answers, and a path forward. Industrial and Organizational Psychology, 2012a; 5(3): 316-322.

- Demiralp D. İlköğretim I. kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri. [Yüksek Lisans Tezi], Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ 2010.
- Dewey J. How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. D. C. Heath and Company, Boston 1933.
- Douglas T, Chandler D. Psychological success: When the career is calling. *Journal of Organisational Behavior*, 2005; 26: 155-176.
- Dries N, Pepermans R. How to identify leadership potential: Development and testing of a consensus model. *Human Resource Management*, 2012; 51(3): 361-385.
- Dries N, Vantilborgh T, Pepermans R, Venneman L. Leervermogen als metacompetentie: Ontwikkelbaarheid en loopbaanuitkomsten [Learning agility as metacompetency: Developability and career outcomes]. *Gedrag en Organisatie*, 2008; 21(4): 365-385.
- Dweck CS. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 1986; 41(10): 1040-1048.
- Eby JW, Kujawa E. Reflective Planning, Teaching, and Evaluation: K-12. Macmillan Publishing Company, New York 1994.
- Eichinger RW, Lombardo MM. Learning agility as a prime indicator of potential. *Human Resource Planning*, 2004; 27: 12-16.
- Elliot AJ, McGregor HA. A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001; 80: 501-519.
- Epskamp S, Stuber S, Nak J, Veenman M, Jorgensen TD. semPlot: Path Diagrams and Visual Analysis of Various SEM Packages' Output [R package]. 2019
- Erakkuş Ö, Başören MT, Abimbola O. Özel okul yöneticilerinin öğretmen eğitiminden beklentileri üzerine nitel bir araştırma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016; 4(2):36-42.
- Erden Ş, Yıldız A. Dönüştürücü öğrenme kuramı: Kavramlar, kökenler ve eleştiriler. *Yetişkin Eğitimi Dergisi*, 2020; 3(4): 97-118.
- Erdoğan M. Ezilenlerin Deneysimsel Pedagojisi. DeM Deneysimsel Eğitim Merkezi Derneği, İstanbul 2017.
- Erginel ŞŞ. Yansıtıcı düşünen öğretmen yetiştirme: Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin algısı ve geliştirilmesi üzerine bir çalışma. [Doktora Tezi], Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2006.

- Ergüven S. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi], Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde 2011.
- Ersözlü ZN. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. [Doktora Tezi], Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ 2008.
- Fisher RA. On the “probable error” of a coefficient of correlation deduced from a small sample. *Metron*, 1921; 1: 3-32.
- Gagatsis A, Patronis T. Reflective thinking in science education: A study of Greek students. *Science Education*, 1990; 74(5): 535-552.
- Gallucci M, Jentschke S. SEMLj: jamovi SEM Analysis [jamovi module]. 2021.
- George D, Mallery P. IBM SPSS Statistics 23 Step by Step. 13th Ed. Routledge, New York 2016.
- Gilson TA, Feltz DL. Motivational processes in sport and exercise: A contemporary perspective. *Kinesiology Review*, 2012; 1(1): 53-60.
- Gömlüksiz MN, Demiralp D. Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2012; 11(3): 777-795.
- Gravett L, Throckmorton R. Bridging the Generation Gap. Career Press, New Jersey 2007.
- Gravett LS, Caldwell SA. Learning agility: The impact on recruitment and retention. Palgrave Macmillan, 2016a.
- Gravett LS, Caldwell SA. What is learning agility? In: Gravett LS, Caldwell SA (Eds), *Learning Agility*. Palgrave Macmillan, New York 2016b; p.: 1-8
- Griffin ML. Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice*, 2003; 4(2): 207-220.
- Güney K. Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi. [Doktora Tezi], Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ 2008.
- Gürbüz S, Şahin F. Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe-Yöntem-Analiz. Seçkin Yayıncılık, Ankara 2014.
- Gürbüz S. Sosyal Bilimlerde Aracı, Düzenleyici ve Durumsal Etki Analizleri. 1. Baskı. Seçkin Yayıncılık, Ankara 2019.
- Hallenbeck G. Learning Agility: Unlock the Lessons of Experience. Center for Creative Leadership, Greensboro 2016.

- Hatton N, Smith D. Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 1995; 11(1): 33-49.
- Hayes AF. *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. The Guilford Press, New York 2013.
- Hazzan O, Dubinsky Y. *Agile Anywhere: Essays on Agile Projects and Beyond*. Springer International Publishing, Switzerland 2014.
- Heckert TM, Cuneio G, Hannah AP, Adams PJ, Droste HE, Mueller MA, Wallis HA, Griffin CM, Roberts LL. Creation of a new needs assessment questionnaire. *J Soc Behav Pers*, 1999; 15(1): 121–136.
- Hewitt Associates. The top companies for leaders. *The Journal of the Human Resource Planning Society*, 2005; 28(3): 18-23.
- Hoff DF, Burke WW. *Learning Agility*. Hogan Press, Tulsa 2017.
- Howard D. *Learning agility in education: Analysis of pre-service teacher's learning agility and teaching performance*. [Doktora Tezi], Tarleton State University, ABD 2017.
- Howie P, Bagnall R. A beautiful metaphor: Transformative learning theory. *International Journal of Lifelong Education*, 2013; 32(6): 816-836.
- Hoyle RH. *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications*. Sage Publications, Thousand Oaks 1995.
- Jian Z. Sustainable engagement and academic achievement under impact of academic self-efficacy through mediation of learning agility—Evidence from music education students. *Frontiers in Psychology*, 2022; 13:45-55.
- Johnson ES, Clohessy AB, Chakravarthy P. A self-regulated learner framework for students with learning disabilities and math anxiety. *Intervention in School and Clinic*, 2020; 56(3): 163-171.
- Jonier B, Josephs S. *Leadership Agility*. Jossey-Bass, San Francisco 2007.
- Jorgensen TD, Pornprasertmanit S, Schoemann AM, Rosseel Y, Miller P, Quick C, Garnier-Villarreal M, Selig J, Boulton A, Preacher K, Coffman D, Rhemtulla M, Robitzsch A, Enders C, Arslan R, Clinton B, Panko P, Merkle E, Chesnut S, Byrnes J, Rights JD, Longo Y, Mansolf M, Ben-Shachar MS, Rönkkö M. *semTools: Useful Tools for Structural Equation Modeling [R package]*. 2019.
- Kang H. Sample size determination and power analysis using the G*Power software. *J Educ Eval Health Prof*, 2021; 18: 1-5.
- Karadağ E, Korkmaz T. Yapılandırmacı öğrenmeye genel bakış. In: Karadağ E, Korkmaz T (Eds), *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı*. Kök Yayıncılık, Ankara 2007; p.: 38-58.

- Karasar N. Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler. Nobel Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Karataş Z. Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 2015; 1(1): 62-80.
- Karataş K. Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 2020; 9(17): 39-56.
- Kaya A. Öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumuna ilişkin öğretmen görüşleri. [Yüksek Lisans Tezi], [Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi], 2019.
- Kaya N, Selçuk S. Bireysel başarı güdüsü ve organizasyonel bağlılığı nasıl etkiler? Doğu Üniversitesi Dergisi, 2007; 8(2): 175-190.
- Kember D, Leung DY, Jones A, Loke AY, McKay J, Sinclair K, Yeung E. Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. Assessment & Evaluation in Higher Education, 2008; 25(4): 381-395.
- Kline RB. Principles and Practice of Structural Equation Modeling (4th ed). The Guilford Press, New York 2019.
- Knapp D, Benton GM. Episodic and semantic memories of a residential environmental education program. Environmental Education Research, 2006; 12(2): 165-177.
- Ko J, Sammons P. Effective teaching: A review of research and evidence. CfBT, Reading, 2013.
- Koca G. Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Niğde Üniversitesi örneği). [Yüksek Lisans Tezi], Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde 2017.
- Kolb AY, Kolb DA. Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In: Armstrong SJ, Fukami CV (Eds), Handbook of Management Learning, Education and Development. Sage, London 2008.
- Kolb DA, Boyatzis RE, Mainemelis C. Experiential learning theory: Previous research and new directions. In: Sternberg RJ, Zhang LF (Eds), Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2001; p.: 227-247.
- Kolb DA. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice Hall, Englewood Cliffs 1984.
- Korn Ferry. Assessment of Leadership Potential: Research Guide and Technical Manual. 2016.

- Korthagen AJF, Kessels J, Koster B, Lagerwerf B, Wubbels T. Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2001.
- Korthagen FAJ. Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. ERIC Clearinghouse, 1985.
- Kotter JP. Leading Change. Harvard Business School Press, Boston 1996.
- Kozan S. Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi. [Yüksek Lisans Tezi], Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2007.
- Kroll M. Motivational orientations, views about the purpose of education, and intellectual styles. *Psychology in the Schools*, 1988; 25: 338-343.
- Kucia JF, Gravett L. Leadership in Balance: New Habits of the Mind. Palgrave Macmillan, New York 2014.
- Kuhn D. Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills. Teachers College Press, New York 1990.
- Kurnaz A. Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri. Eğitim Yayınevi, 2013.
- Langer AM. Reflecting on practice: Using learning journals in higher and continuing education. *Teaching in Higher Education*, 2002; 7(3): 337-351.
- Larrivee B. Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflect Pract*, 2000; 1(3): 293-307.
- Lee HJ. The nature of the changes in reflective thinking in preservice mathematics teachers engaged in student teaching field experience in Korea. Paper presented at: American Educational Research Association Annual Meeting; 2000 Apr; New Orleans, LA.
- Lee HJ. Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 2005; 21(6): 699-715.
- Lombardo MM, Eichinger RW. High potentials as high learners. *Human Resource Management*, 2000; 39(4): 321-330.
- Loughran JJ. Developing Reflective Practice: Learning About Teaching and Learning Through Modelling. Falmer Press, London 1996.
- Maslow AH. Motivation and Personality (2nd ed). Harper & Row, 1970.
- McCall MW, Lombardo MM, Morriison AM. The Lessons of Experience. The Free Press, New York 1988.
- McCauley C. Leader training and development. In: Zaccaro S, Klimoski R (Eds), The Nature of Organizational Leadership: Understanding the Performance Imperatives Confronting Today's Leaders. Jossey-Bass, 2001; p.: 347-383.
- McClelland D. C. The achieving society. Princeton, NJ: Van Nostrand, 1961.

- McClelland DC. Başarının Motivasyonu (Şahin M, Çev.). Nobel Yayıncılık, Ankara 2007.
- McLennan N, Thompson J. Quality physical education (QPE): Guidelines for policy makers. UNESCO, Paris, 2015.
- MEB. Öğretmen Yeterlilikleri. Milli Eğitim Basımevi, Ankara 2002.
- Merriam SB. The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult Education Quarterly*, 2004; 55(1): 60-68.
- Meydan CH, Şeşen H. Yapısal Eşitlik Modellemesi: AMOS Uygulamaları. Detay Yayıncılık, 2011.
- Mezirow J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco 1991.
- Mitchinson A, Morris R. *Learning About Learning Agility*. Center for Creative Leadership, 2012.
- Murphy SM. *Learning agility and its applicability to higher education*. [Doktora Tezi], Columbia University, 2021.
- Narayana CM. The importance of physical education in schools. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 2024; 12(7): 1-13.
- Nicholls JG. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 1984; 91(3): 328-346.
- Noe RA, Clarke ADM, Klein HJ. Learning in the twenty-first-century workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2014; 1(1): 245-275.
- Onaran O. Çalışma Yaşamında Gütülenme Kuramları. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları No: 470, 1981.
- Özbek A. İslam'da spor. *Osmanlılar'da Spor Sempozyumu Kitabı*, 26-27 Mayıs, Konya, 2000.
- Parılı C. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında kendini gerçekleştirme ihtiyacı. *Kamu İş: İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 1999; 4(4): 267-277.
- Parkes KR. What's so wrong with multicollinearity? In: Lance CE, Vandenberg RJ (Eds), *Statistical and Methodological Myths and Urban Legends*. Routledge, London 2009; p.: 139-160.
- Parsons D, MacCallum K (Eds). *Agile and Lean Concepts for Teaching and Learning: Bringing Methodologies from Industry to the Classroom*. Springer, 2019.
- Patton MQ. *Qualitative Research & Evaluation Methods (3rd ed)*. Sage Publications, 2002.

- Pekel NH. İşletmelerde motivasyon-verimlilik ilişkisi (Devlet Hava Meydanları İşletmesi Antalya Hava Limanı çalışanları arasında bir örnek olay araştırması). [Yüksek Lisans Tezi], Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta 2001.
- Pintrich PR. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts M, Pintrich PR, Zeidner M (Eds). *Handbook of Self-regulation: Theory, Research and Applications*. Academic Press, San Diego, CA, 2000; p.: 451-502.
- Prange C. Engaging with complex environments: Why agility involves more than running hard. *International Journal of Complexity in Leadership and Management*, 2016; 3(3): 182-197.
- Pugach MC, Johnson LJ. Collaborative action research: A framework for reflective practice. *Teacher Education Quarterly*, 1990; 17(1): 27-38.
- R Core Team. R: A language and environment for statistical computing (Version 4.3) [Computer software]. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing, 2023.
- Roach DA. The importance of improving learning agility for a growing population of graduate students: Helping universities meet 21st century workforce demands. [Doktora Tezi], Robert Morris University, 2015.
- Robbins SP. *Organizational Behavior* (10th ed). Prentice Hall, New Jersey 2003.
- Rodgers C. Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 2002; 104(4): 842-866.
- Rosseel Y. lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *J Stat Softw.* 2012; 48(2): 1-36.
- Sagie A, Elizur D. Achievement motive and entrepreneurial orientation: A structural analysis. *J Organ Behav*, 1999; 20: 375–392.
- Sarı A, Akınoğlu O. Öz Düzenlemeli Öğrenme: Modeller ve Uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2009; 29: 139-154.
- Saylan N. Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde öğretmenin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1991; 6(2): 157-166.
- Schnitzius M, Kirch A, Mess F, Spengler S. Inside out: A scoping review on the physical education teacher's personality. *Front Psychol*, 2019; 10: 2510.
- Schön DA. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Temple Smith, London, 1983.
- Schön DA. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass, San Francisco 1987a.

- Schön DA. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York 1987b.
- Schumacher RE, Lomax RG. *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (3rd ed). Routledge, New York 2010.
- Schunk DH. Attributions and the development of self-regulatory competence. *Annual Conference of the American Educational Research Association*, 1996; 1: 1-29. New York.
- Schunk DH, Ertmer PA. Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In: Boekaerts M, Pintrich PR, Zeidner M (Eds). *Handbook of Self-regulation*. Academic Press, California, 2000; p.: 631-649.
- Schunk DH. *Learning Theories: An Educational Perspective* (5th ed). Pearson Merrill Prentice Hall, New Jersey 2008.
- Seferoğlu SS. Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2004a; 1: 83-95.
- Senemoğlu N. *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. 24. Baskı. Yargı Yayınevi, Ankara, 2015.
- Shook JR. *Amerikan Pragmatizminin Öncüleri* (Çev. C. Türer). Üniversite Kitapevi, Ankara 2003.
- Sims L, Tao J. What are the best practices for measuring learning agility, cognitive ability and personal inventory and how are companies currently using them? 2017.
- Sivri C. *Yöneticilerin başarıma ihtiyacı, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bütçesel katılımın örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri*. [Yüksek Lisans Tezi], Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli 2010.
- Sternberg RJ, Wagner RK, Williams WM, Horvath JA. Testing common sense. *American Psychologist*, 1995; 50(11): 912-927.
- Sternberg RJ. The Theory of Successful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 2005; 39(2): 189-202.
- Stewart JR. *Small business owner-managers and corporate manager: A comparative study of achievement motivation, risk taking propensity and preference for innovation*. [Doktora Tezi], University of North Texas, 1995.
- Stidder G. *Teaching Physical Education: Contemporary Issues for Teachers, Educators and Students*. Routledge, London, 2023.
- Sünbül AM. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. 5. Baskı. Eğitim Yayınevi, Konya, 2011.

- Şen E, Şahin H. Transformative learning theory: Subvert the dominant paradigm. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 2017; 4: 39-48.
- Şişman M. *Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem Akademi, Ankara 2012.
- Taggart GL, Wilson AP. *Promoting Reflective Thinking in Teachers: 50 Action Strategies*. Corwin Press, 2005.
- Taylor M, Smith S. How do you know if they're getting it? Writing assessment items that reveal student understanding. *Science Scope*, 2009; 32(5): 60-64.
- The jamovi project. jamovi (Version 2.5) [Computer software]. 2024.
- TDK. Eğitim nedir? <https://sozluk.gov.tr/>.
- Tican C. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi. [Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2013.
- Tofur S, Aypay A, Yücel C. 1980-2014 Türk Milli Eğitim Şura kararları ile Tebliğler Dergisi fihristlerinin karşılaştırmalı değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 2016; 41(186): 85-100.
- Topaloğlu M. Çalışanların motivasyonunda yöneticilerin rolü ve bir uygulama. [Yüksek Lisans Tezi], Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne 2006.
- Topaloğlu T. Girişimcinin motivasyonel ve bilişsel kişilik özellikleri: Girişimci ve yöneticilerin öğrenilmiş gereksinimleri ve kontrol odaklarının kıyaslamasına yönelik bir araştırma. [Yüksek Lisans Tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir 2006.
- Tusting K, Barton D. *Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri* (Yıldız A, Demirli A, Çev.). Dipnot Yayınları, Ankara 2011.
- Urhan N, Erdem M. Contributions on reflective thinking of digital documentary production in collaborative project-based learning process. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 2018; 51(1): 27-53.
- Ünal K, Akay C. Öğretmenlik mesleği ve yaşam boyu öğrenme: Öğretmen adayları penceresinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017; 13(3): 821-838.
- Ünver G. *Yansıtıcı Düşünme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara 2003.
- Ünver G. *Yansıtıcı düşünme*. Kitap: Demirel Ö (ed), *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2011

- Üstün G. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2011.
- Valli L. Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 1997; 72(1): 67-88.
- Van Manen M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 1977; 6(3): 205-228.
- Vygotsky L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1978.
- Vroom VH. *Work and Motivation*. Wiley, New York 1964.
- Wagner RK, Sternberg RJ. Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1985; 49(2): 436-458.
- Weller D. *Learning Agility - 5 Factors*. Leadership Alliance, 2013.
- Wu S, Matthews L, Dager GK. Need for achievement, business goals, and entrepreneurial persistence. *Management Research News*, 2007; 30(12): 928-941.
- Yanpar YT, Duban N. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2010; 19(2): 343-360.
- Yazıcı Ş. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkiler örüntüsü. [Doktora Tezi], İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul 2020.
- Yemişçigil A. Tıp Fakültesi öğrencilerinin başarı güdüsü ve sürekli kaygı düzeyleri farklılıklarının araştırılması. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir 2006.
- Yetim AA, Göktaş Z. Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2004; 12(2): 541-550.
- Yockey SD. Creation and validation of a research-oriented learning agility measure. [Doktora Tezi], Western Illinois University, ABD 2015.
- York-Barr J, Sommers WA, Ghore GS, Monthie J. *Reflective Practice to Improve Schools: An Action Guide for Educators*. Corwin Press, 2006.
- Zeichner K, Liston D. Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 1987; 57: 23-48.
- Zeichner MK, Liston DP. *Reflective Teaching: An Introduction*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 1996.
- Zimmerman BJ. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *J Educ Psychol*, 1989; 81(3): 329-339.

- Zimmerman BJ, Martinez-Pons M. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *J Educ Psychol*, 1990; 82(1): 51-70.
- Zimmerman BJ. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 2002; 41(2): 64-70.