



## Sınıf Öğretmenliğinde Uzmanlaşma Modellerin Karşılaştırılması: Öğretmenlere Yönelik Yansımalar ve Modellere İlişkin Görüşler \*

Nilay T. BÜMEN<sup>1</sup> ve Yasin AY<sup>2</sup>

### Özet

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin uzmanlaşmasına dayalı üç farklı modelin uygulandığı okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin özyeterliliği, mesleğe yönelik tutumu, iş doyumu ve motivasyonunun dört yıl boyunca nasıl değiştiğinin ve öğretmenlerin modeller hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir. Bu bağlamda incelenen modeller a) bütünsel ve dört yıllık döngüsel (geleneksel), b) bütünsel, üç yıllık döngüsel ve branşlaşmış model ve c) bütünsel, iki yıllık döngüsel ve branşlaşmış modeldir. Retrospektif boylamsal ve eşzamanlı karma desen temele alınarak 2017-2021 yılları arasında, farklı modelleri uygulayan altı özel ilkökulda çalışan sınıf öğretmenlerinin (ilk yıl 21/ son yıl 14 kişi) özyeterliliği, motivasyonu ve iş doyumu izlenmiş; odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin özyeterliliği ve motivasyonunda anlamlı bir farklılık elde edilemezken, iki ve üç yıllık döngüsel ve branşlaşmış modelde görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının, geleneksel modele göre ikinci ve üçüncü yılda anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu farklılıkların model gereği göreve yeni başlayan öğretmenlerden kaynaklandığı, genel durumu yansıtmadığı belirlenmiştir. Nitel bulgularda farklı modellerin öğrencilere, öğretmenlere, yöneticilere ve velilere yönelik etkileri ve modellere ilişkin öneriler elde edilmiştir. Katılımcı öğretmenler her modele ilişkin olumlu ve olumsuz etkileri dile getirmekle birlikte, aynı öğretmenin bir öğrenci grubuyla en az üç ya da dört yılı birlikte geçirmesini önermişlerdir.

### Makale Bilgileri

Araştırma  
Makalesi

Gönderim Tarihi

04/07/2022

Kabul Tarihi

30/03/2023

Yayın Tarihi

15/01/2024

### Anahtar Kelimeler

Sınıf  
öğretmenliğinde  
uzmanlaşma,  
Bütünsel  
modeller,  
Döngüsel  
modeller,  
Branşlaşmış  
modeller

\*Bu çalışma, Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen bir projenin (proje no: 20548, bitiş tarihi: 02.06.2022) bulgularının bir kısmını içermekte olup, 12. Uluslararası Sosyal, Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi'nde (19-20 Mart 2022) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Ege Üniversitesi, 0000-0003-1891-6589, nilay.bumen@ege.edu.tr

2 Ege Üniversitesi, 0000-0003-0126-4764, yasin.ay@ege.edu.tr

1

### Atıf:

Bümen, N. T. ve Ay, Y. (2024). Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerin karşılaştırılması: Öğretmenlere yönelik yansımalar ve modellere ilişkin görüşler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 1-31. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1140539>

## Giriş

Türk kamuoyunda ilkokul öğrencilerinin başarısı birincil olarak sınıf öğretmenlerinin niteliklerine bağlanmakta (Bümen ve Ercan Özaydın, 2013) ve sınıf öğretmenleri çocukların geleceğini biçimlendirmede etkisi uzun yıllar sürecektir izler bırakmaktadır. Erol ve Başaran (2020), çocukların ilkokul döneminde aileden sonra en çok birlikte zaman geçirdikleri kişinin sınıf öğretmeni olduğunu belirtirken, Altuner ve Başaran (2017) da ilkokul öğrencilerinin sınıf öğretmenlerini anne-babası gibi gördüklerini, onu her açıdan örnek aldıklarını, ona güvenerek duygusal açıdan güçlü bir şekilde bağlandıklarını vurgulamıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenleri hem farklı yaş grubundaki öğrencilere hem de birden fazla derse yönelik hizmet verdiği için, iş yükü ve sorumluluğu ağır bir görev yapmaktadır. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin belli sınıf düzeylerinde ya da derslerde uzmanlaşmasının daha işlevsel olup olmadığı uzun zamandır tartışılan bir konu olmuştur.

Türkiye’de uzun yıllardır öğrencilerin ilkokulda aynı öğretmenle öğrenime devam etmesi geleneği sürmekte, ancak bazı özel okullar tüm sınıflarda farklı sınıf öğretmenlerinin derse girmesi; bazı özel okullar ilk iki sınıfta aynı, son iki sınıfta farklı bir sınıf öğretmenin; bazıları ise ilk üç sınıfta aynı, son sınıfta farklı bir sınıf öğretmenin görev yapması şeklinde uygulamalar yapmaktadır. Ayrıca bazı özel okullarda belli sınıf düzeylerinde (ör. Dördüncü sınıfta) ve belli bir derste (ör. Matematik, fen bilimleri ya da Türkçe vb.) uzmanlaşan sınıf öğretmenleri de bulunmaktadır. Sözü edilen farklı modellerin son yıllarda özel okul sayısındaki hızlı artış ve rekabet nedeniyle gerçekleştiği (Cesur, 2019), ancak devlet okullarında geleneksel modelin sürdüğü söylenebilir.

Dünyada sınıf öğretmenliğinde farklı uzmanlaşma modellerinin uygulandığı ve bu modellerin çeşitli şekillerde adlandırıldığı görülmektedir. Kanada ve ABD’de geleneksel hale gelen “her yıl öğretmen değişmesi” ya da “bir yıllık öğretmen” modeli (Tourigny ve diğerleri, 2019) ya da “döngüsel” model (looping) bunlardandır. Çin, Danimarka, Finlandiya, Hırvatistan, Hollanda, İsrail, İsveç, İtalya, Jamaika, Japonya, Küba ve Rusya’daki ilkokullarda da uygulanan döngüsel model (Girgin, 2021; Marušić ve diğerleri, 2020; Tourigny ve diğerleri, 2019; Wang ve diğerleri, 2017), Türkiye’deki devlet okullarında dört yıllık döngüsel şeklinde uygulanarak geleneksel model haline gelmiştir. Bu modelde öğretmen bir grup öğrenciyle en az iki öğretim yılı ders yürütmekte, döngü tamamlandığında ise yeni bir sınıfla aynı döngüye devam etmektedir (Cistone ve Shneyderman, 2004). Döngülerin kaç yıl süreceği ülkeden ülkeye göre değişmekle birlikte, genellikle iki ya da üç yıl sürmektedir (Tourigny ve diğerleri, 2019). Böylece modelin iki yıllık döngüsel, üç yıllık döngüsel, dört yıllık

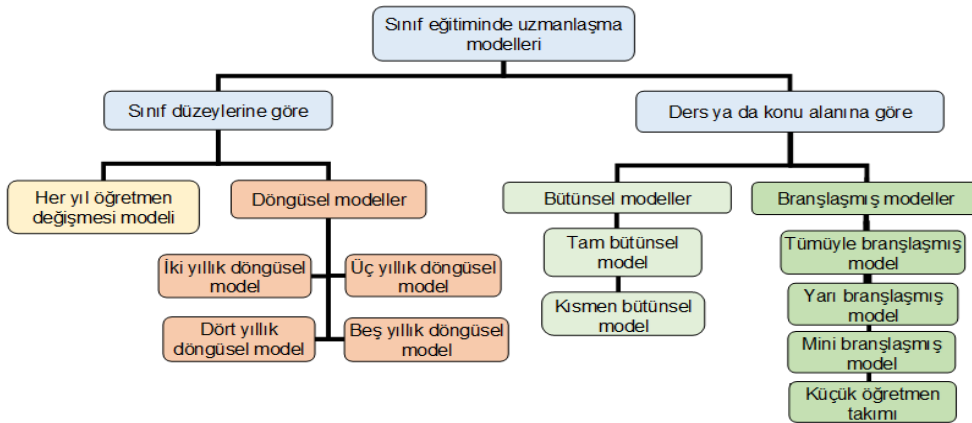
döngüsel ve beş yıllık döngüsel şeklinde alt türleri bulunmakta, Türkiye'deki devlet okullarında dört yıllık döngüsel şeklinde uygulanmaktadır.

Bunun yanı sıra ders/ konu alanlarını temele alan bütünsel (generalist, self-contained) ya da branşlaşmış (departmentalized) modeller de bulunmaktadır. Bütünsel modelde, sınıf öğretmenlerinin programda bulunan tüm temel derslerde (dil, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler) eşit derecede yetkin olduğu varsayılarak, tüm temel akademik konuları (dersleri) öğretmesi esas alınır (Brobst ve diğerleri, 2017). Yabancı dil, beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, dini bilgiler, drama vb. dersler ise farklı öğretmenler tarafından yürütülür. Bütünsel modelde öğretmen; çocuğun zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişiminin tüm aşamalarını destekleyecek şekilde, "bütün yönleriyle" ilgilenir. Öğretmen tüm temel dersleri verdiği için hem anlamlı ve bağlantılı öğrenmeyi mümkün kılan sürekliliği elde etmekte; hem de özerkliği arttığından daha esnek davranarak, dersler/konular arası bütünleşmeyi sağlama imkânı bulmaktadır (Parker ve diğerleri, 2017). Öte yandan branşlaşmış modelde, temel konuları öğretme sorumluluğunun iki veya daha fazla öğretmen tarafından üstlenilmesi (Ray, 2017), öğretmenlerin bir dersi birden fazla sınıfa öğretmesi (Slavin, 1987) ve belli bir konu alanında uzmanlaşması söz konusudur (Chan ve Jarman, 2004). ABD'deki hesap verilebilirlik talepleri (özellikle İngilizce ve matematik derslerinde öğrenci başarısının artırılması yönündeki baskılar), dördüncü ve beşinci sınıflarda branşlaşmış modelin son yıllarda hızla artmasına neden olmuştur (Baroody, 2017).

Görüldüğü gibi, sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modelleri temelde öğrenci gruplarına ya da öğretilecek derslere göre çeşitlendirilmiştir. Öğrenci grupları temele alındığında "her yıl öğretmen değişmesi" ya da döngüsel modeller, öğretilecek dersler temele alındığında ise bütünsel ya da branşlaşmış modeller ortaya çıkmaktadır. Şekil 1'de uzmanlaşma modellerinin sınıflaması sunulmaktadır.

### Şekil 1

#### Sınıf Öğretmenliğinde Uzmanlaşma Modelleri



Sınıf öğretmenlerinin belli sınıf düzeylerinde ya da derslerde uzmanlaşmasına yönelik araştırmalar yurt dışında uzun zamandır incelenmektedir. Örneğin, Strohl vd. (2014) branşlaşmış modelde çalışan sınıf öğretmenlerinin bütünsel modeldeki meslektaşlarına kıyasla, işle ilgili olarak daha az stres ve iş yükü hissettikleri, daha yüksek moral ve iş doyumunu yaşadıklarını belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu, branşlaşmış modeli daha önceden deneyimledikleri bütünsel modele tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Wiggins (2018) çoğu öğretmenin anaokulu, birinci ve ikinci sınıflarda bütünsel; üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda ise branşlaşmış modelle öğretimi tercih ettiğini ortaya koymuştur. Haley (2018), branşlaşmış modelin öğretmen özerkliğine ve seçimine saygı duyacak şekilde uygulandığında, öğretmenlerin mesleki matematik özyeterliği üzerinde olumlu etkileri olabileceğini belirtmektedir. Minott (2016) branşlaşmış modelin uygulandığı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarını gidermede olumlu görüşler ve etkiler belirttiklerini ancak uygulamadan önce pilot çalışmalar yapılmasını önerdiklerini tespit etmiştir. Bunların tersine Gilmore (2016) ise bütünsel modeldeki öğretmenlerin branşlaşmış modeldeki öğretmenlere kıyasla daha yüksek özyeterliğe sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında ise, çoğunlukla öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelendiği (Akgül, 2006; Akıncı ve diğerleri, 2015; Divrik, 2011; Doğan, 2004; Önder, 2015; Türkmen ve Kandemir, 2011), öğretmenler üzerinde uzun süreli (boylamsal) veri toplanmadığı görülmektedir. Örneğin Tok ve Bozkurt’un (2010) çalışmasında katılımcılar sınıf öğretmenlerinin “1-2-3. sınıfları okutan öğretmen” ve “4-5. sınıfları okutan öğretmen” olarak uzmanlaşmalarını önermiştir. Bunun sebebi matematik ve fen derslerinde zorlanma, beşinci sınıftan sonra tekrar birinci sınıfa döndüğünde yaşanan değişikliklere uyum sorunları, monotonlaşma, her derste etkili öğretim yapılamaması vb. olarak açıklanmıştır. Sınıf öğretmenleri ikiden fazla defa değişen dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, öğrencilerin öğretmen değişikliği nedeniyle üzüntü yaşadıkları, okula yeniden başlamış gibi hissettikleri; kullanılan metaforların genellikle değişimi ve tükenmeyi ifade ettiği vurgulanmıştır (Erol ve Başaran, 2020). Bunun yanında, özel uzmanlık gerektirdiği fikrinden hareketle fen ve teknoloji, matematik ve sosyal bilgiler derslerinin öğretiminde çok güçlük çekildiği, bu nedenle bu derslerde branşlaşma ve sınıf öğretmenlerinin sadece ilk üç sınıfta ders vermeleri önerilmektedir (Gömleksiz ve diğerleri, 2011). Cesur (2019) ise, öğretmen ve öğretim elemanlarının çoğu döngüsel modelin uygulanması gerektiğini belirtse de; bütünsel, branşlaşmış ve iki yıllık döngüsel modellerin daha avantajlı yönlerinin olduğunu ifade etmiştir.

Görüldüğü gibi Türkiye’de yapılan çalışmalarda, sınıf eğitiminde uzmanlaşma modellerinin öğretmenlere yansımaları konusunda

boylamsal bulgulara rastlanmamakta, öğretmenlerin ilkökul yılları boyunca neler yaşadığı hakkında genel bir sonuca varmak güçleşmektedir. Ulusal çalışmaların kesitsel taramalar ya da nitel araştırmalar olması nedeniyle (Cesur, 2019; Erol ve Başaran, 2020; Önder, 2015; Tok ve Bozkurt, 2010), konuyla ilgili olarak uzun vadeli ve farklı kaynaklara dayalı bilgi edinilememektedir. Dolayısıyla en iyi modelleri keşfetmek üzere, farklı modellerin öğretmenlere yansımaları hakkında boylamsal ve karma çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi açısından düşünüldüğünde, farklı uzmanlaşma modellerinin karşılaştırılması da eğitim planlamalarına katkı sağlayabilir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerini ilkökul süresince (dört yıl) izleyerek karşılaştırmayı amaçlayan bir projeden elde edilen bazı bulgular ele alınmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, üç farklı modelin uygulandığı okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin özyeterliği, iş doyumunu ve motivasyonunun dört yıl boyunca nasıl değiştiğinin ve öğretmenlerin modeller hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir. Çalışmada yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Sınıf öğretmenlerinin uzmanlaşmasına dayalı üç farklı modelin uygulandığı okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin; a) özyeterliği, b) motivasyonu ve c) iş doyumunu dört yıl boyunca nasıl farklılaşmaktadır?
2. İlkokul süresi boyunca farklı modelleri uygulayan sınıf öğretmenlerinin bu deneyimlerine ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?
3. Katılımcı öğretmenlerin açıklayıcı nitel bulguları nicel bulgularla birlikte ele alındığında, ne gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır?

Konuyla ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, 4+4+4 kademeli eğitim sistemine geçilen 2012 yılından sonra yapılan araştırmaların azaldığı görülmektedir. Oysa son yıllarda okula başlama yaşı düşürülmüş ve sınıf öğretmenlerinin yeni düzene ayak uydurması gerekmiştir. Çalışmanın, Türkiye’de söz konusu problemi dört yıl boyunca süren boylamsal ve karma bir araştırmayla ele alan ilk çalışma olduğu söylenebilir. Bulguların okullara ve öğretmen istihdam politikalarına önemli bilgiler verebileceği düşünülmektedir. Ayrıca bulgular sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi açısından da önemli sonuçlar doğurabilir; eğitim fakültesi lisans programlarında kanıta dayalı kararlar alınmasına yardımcı olabilir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modelleri ile ilgili büyük resmi görebilmek; nitel veya nicel verilerden elde edilen sonuçların birbirini tamamlamasını, ayrıntılandırmasını ve güçlendirmesini sağlamak (Creswell ve Plano Clark, 2018) amacıyla, karma yöntem desenlerinden biri olan eşzamanlı desen temele alınmıştır. Araştırma problemi ilkökul

süresi boyunca veri toplamayı gerektirdiğinden eşzamanlı desen, boylamsal (longitudinal) yöntemle birleştirilmiştir. Böylece nicel veriler öğretmenlerin birtakım değişkenler açısından uzun dönemli davranışları hakkında bilgi verirken, nitel veriler de modellere ilişkin deneyim ve düşünceleri görmeyi sağlamıştır. Buna göre boylamsal karma yöntem yaklaşımlarından biri olan ve katılımcıların konuya ilişkin hatıralarını incelemek üzere, nicel boylamsal kısmın son zamanında bir kez toplanan nitel verilere dayanan, geriye dönük desen (retrospective design) temele alınmıştır (Plano Clark ve diğerleri, 2015). Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin dört yıl boyunca özyeterliliği, iş doyumunu ve motivasyonu izlenmiş, her modelin uygulanma süresinin sonunda odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

### Katılımcılar

Boylamsal karma yöntem desenlerinde seçkisiz örnekleme yapmak çok zor olduğundan (Plano Clark ve diğerleri, 2015), elverişli örnekleme yoluyla üç farklı modeli uygulayan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan altı özel okulda, 2017-2021 yılları arasında görev yapan sınıf öğretmenlerinden (ilk yıl 21/ son yıl 14 kişi) veri toplanmıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan tüm okullarda dört yıl içerisinde belli ölçülerde öğretmen kaybı yaşanmıştır. Özellikle çalışmanın üçüncü yılında ortaya çıkan küresel salgın (COVID-19) ve ekonomik nedenlerle bazı öğretmenler özel okullardan ayrılrsa da, tüm zorluklara rağmen toplanan verilere göre her üç modeldeki öğretmen sayılarının birbirine benzer olduğu söylenebilir. Birçok faktörün etkisiyle katılımcı kaybının doğal olduğu boylamsal çalışmalarda (Creswell ve Plano Clark, 2018, s. 304) olduğu gibi, öğretmen kaybı yaşansa da ilk yıldaki katılımcı sayısının %66'sından fazlasına ulaşılmıştır.

**Tablo 1**

*Katılımcı Okullara Göre Uygulanan Modeller ve Öğretmen Sayıları*

Uygulanan Modeller	Okullar	Öğretmen sayısı			
		1. yıl	2. yıl	3. yıl	4. yıl
Model 1: Bütünsel ve dört yıllık döngüsel model	A	3	3	3	3
	B	5	4	4	2
Model 2: Bütünsel, üç yıllık döngüsel ve branşlaşmış model	C	3	3	3	0
	D	3	3	3	3
Model 3: Bütünsel, iki yıllık döngüsel ve branşlaşmış model	E	4	4	4	4
	F	3	3	3	2
Toplam	6	21	20	20	14

Tablo 1'de görüldüğü gibi veri toplanan okullarda sınıf öğretmenliğinde üç farklı model uygulanmıştır. Çalışmaya katılan ve üç farklı modelin



uygulandığı tüm okullarda beden eğitimi, müzik, din kültürü ve ahlak bilgisi, İngilizce ve görsel sanatlar dersleri alan (branş) öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Bu nedenle tüm okullarda bütünsel modelin uygulandığı söylenebilir. Diğer taraftan, Model 1'in uygulandığı okullarda temel dersler (hayat bilgisi, Türkçe, matematik, fen bilimleri) dört yıl boyunca aynı sınıf öğretmenleri tarafından verilmiştir. Model 2'yi uygulayan iki ilkokulda temel dersler üç yıl boyunca aynı sınıf öğretmenleri tarafından yürütülürken, dördüncü sınıfta ise sınıf öğretmenleri branşlaşarak; sadece Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerine girmiştir. Böylece bu iki okulda bütünsel, üç yıllık döngüsel ve branşlaşmış modelin uygulandığı söylenebilir. Son olarak Model 3'ün uygulandığı iki okulda ise temel dersler iki yıl boyunca aynı sınıf öğretmenleri tarafından yürütülürken; son iki yılda (üçüncü ve dördüncü sınıfta) ise bu derslere (branşlaşarak) farklı sınıf öğretmenleri girmişlerdir. Görüldüğü gibi, veri toplanan okullarda hem bütünsel, hem branşlaşmış, hem de döngüsel modeller uygulanmaktadır. Ancak yukarıda belirtildiği gibi, bu ortak noktalar ilkokul yılları (sınıflar) boyunca ve branş temelinde değiştiğinden, ortaya üç farklı model çıkmaktadır.

Model 1'de yer alan katılımcı öğretmenlerin kıdemi incelendiğinde, 1-10 yıl arasında üç; 21-30 yıl arasında iki; 31-40 yıl arasında iki ve 41 yıl ve daha fazla kıdeme sahip iki öğretmenin bulunduğu belirlenmiştir. Model 2'de yer alan katılımcı öğretmenlerden 1-10 yıl arasında kıdemi olan dört; 11-20 yıl arasında üç; 21-30 yıl arasında bir; 41 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan iki öğretmen bulunmaktadır. Model 3'te yer alan katılımcı öğretmenlerin kıdemi incelendiğinde, 1-10 yıl arasında 11; 11-20 yıl arasında iki; 31-40 yıl arasında iki; 41 yıl ve daha fazla kıdeme sahip bir öğretmen olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çoğu sınıf öğretmenliği lisans programından mezun iken (Model 1'de yedi, Model 2'de dört, Model 3'te 15 kişi), az sayıda öğretmen ön lisans (Model 1 ve 2'de iki, Model 3'te bir kişi) ve lisansüstü eğitime (Model 1'de yok, Model 2'de dört, Model 3'te yok) sahiptir. Haftalık ders yükleri de dokuz ila 29 saat arasında değişmektedir.

### **Veri Toplama Süreci ve Araçları**

Araştırma kapsamında çalışmaya gönüllü olan altı özel okul ile yüz yüze iletişim kurularak okul müdürlüklerinden izin alınmış, daha sonra Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun etik kurul onayı elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde okul düzeninde veya derslerde değişiklik olmamış, öğretmenlere hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Nicel veri toplama araçları öğretmenlere Ekim 2017, Haziran 2018, Ekim 2018, Haziran 2019 ve Ekim 2019'da yüz yüze olarak uygulanırken, Haziran 2020'de toplanması planlanan veriler COVID-19 küresel salgını nedeniyle (MEB tarafından tüm okullarda eğitim öğretime ara verildiğinden), Ekim 2020'de çevrimiçi olarak

toplanmıştır. Benzer şekilde, küresel salgın koşullarının devam ettiği Haziran 2021'de de hem nicel hem de nitel veriler çevrimiçi olarak elde edilmiştir. Öğretmenler üzerinde uygulanan veri toplama araçlarının özellikleri de Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2***Veri Toplama Süreci ve Araçları*

Tarihler	Toplanan Veriler	
1.Yıl (2017-2018)	Ekim 2017	Öğretmen özyeterlik ölçeği + İş doyumu ölçeği + İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği
	Haziran 2018	Öğretmen özyeterlik ölçeği + İş doyumu ölçeği + İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği
2.Yıl (2018-2019)	Ekim 2018	Öğretmen özyeterlik ölçeği + İş doyumu ölçeği + İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği
	Haziran 2019*	Öğretmen özyeterlik ölçeği + İş doyumu ölçeği + İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği + Model 3'teki öğretmenlerle odak grup görüşmeleri
3.Yıl (2019-2020)	Ekim 2019**	Öğretmen özyeterlik ölçeği + İş doyumu ölçeği + İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği
	Haziran 2020***	Öğretmen özyeterlik ölçeği + İş doyumu ölçeği + İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği + Model 2'deki öğretmenlerle odak grup görüşmeleri
4.Yıl (2020-2021)	Ekim 2020****	Öğretmen özyeterlik ölçeği + İş doyumu ölçeği + İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği
	Haziran 2021*****	Öğretmen özyeterlik ölçeği + İş doyumu ölçeği + İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği + Model 1'deki öğretmenlerle odak grup görüşmeleri

\* Model 3'teki öğretmenler sınıflarına veda etmiştir. \*\* Model 3'te yeni öğretmenler derse girmeye başlamıştır. \*\*\* Model 2'deki öğretmenler sınıflarına veda etmiştir. \*\*\*\*Model 2'de yeni öğretmenler derse girmeye başlamıştır. \*\*\*\*\*Model 1'deki öğretmenler sınıflarına veda etmiştir.

**Öğretmen Özyeterlik Ölçeği**

Tschannen ve Hoy'un (2001) geliştirdiği, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya'nın (2005) Türkçe'ye uyarlamış olduğu ölçek, öğrenciyle kaynaşma, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi şeklinde üç alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 24, maksimum puan ise 216'dır. Bu boyutlara ait Cronbach alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.82, 0.86 ve 0.84 olarak elde edilmiştir.



### ***İş Doyumu Ölçeği***

Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilen ölçek, Taşdan (2008) tarafından öğretmenlere uyarlanmıştır. Tek boyutlu olan ölçek, 14 maddeden oluşmakta ve maddeler beşli dereceleme üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.69 ile 0.86 arasında değişmektedir. Elde edilen madde toplam korelasyonları 0.66 ile 0.84 aralığındadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.95'tir.

### ***İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği***

Öztürk ve Uzunkol'un (2013) geliştirmiş olduğu ölçek dört faktör ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bütününe ait iç tutarlık katsayısı 0.87 olup, "mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı" faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0.87; "takdir edilme ve mesleki mutluluk" faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0.86, "meslekten kaçınma" faktörünün güvenilirlik katsayısı 0.79, "mesleği özümseme" faktörüne ilişkin güvenilirlik katsayısı 0.61'dir. Yapılan DFA sonuçlarına göre, uyum indeksleri  $\chi^2 = 688,27$  (sd = 394, p = .00),  $\chi^2 / sd = 1,75$  SRMR = 0,083, RMSEA = 0.069, GFI = 0.77, AGFI = 0.73, CFI = 0.93, NFI = 0.85 ve NNFI = 0.92 olarak bulunmuş, elde edilen bu değerler ile ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı vurgulanmıştır (Öztürk ve Uzunkol, 2013).

Çalışmada az sayıda öğretmenden veri toplanması (ilk yıl 21/ son yıl 14 kişi) ve ölçeklerin güvenilirliği/ geçerliği için yeterli kanıtlar sunulması nedeniyle (Çapa ve diğerleri, 2005; Öztürk ve Uzunkol, 2013; Taşdan, 2008), kullanılan üç ölçek için de yeniden doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmamıştır.

### ***Odak Grup Görüşme Formu***

Çalışmada ele alınan üç modelin öğretmenlere yansımalarının ortaya çıkarılabilmesi için araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme soruları, çalışma grubunda yer almayan iki sınıf öğretmeni ile pilot görüşmeler yoluyla denenmiştir. Alınan dönütlere göre soruların sıralanmasında değişiklik yapılmış, açık ve anlaşılabilirlik açısından sorun yaşanmamıştır. Görüşmelerde "Okulunuzda uygulanan modelle ilgili düşünceleriniz nelerdir? Bu modelin sizin öğretmenlik mesleğine bakış açınıza etkisi nasıldır? Bu modelin, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine etkisi nasıldır?" gibi sorular sorulmuştur.

### ***Verilerin Analizi***

Çalışmada temele alınan retrospektif boylamsal eşzamanlı karma desene göre (Plano Clark ve diğerleri, 2015), nicel ve nitel verilere ilişkin iki sonuç kümesi elde edildikten sonra, ortak yüzeylere ulaşılarak sonuçlar birleştirilmiştir. Sonuç aşamasında verilerin karşılaştırılması genel geçerliği arttırmakta olup, bu durum desenin karakteristik bir gücüdür (Creswell ve Plano Clark, 2018). Nicel verilerin analizinde, yıl

bazındaki ölçümler kullanılmıştır. Örneğin Model 3'e göre öğretim yapılan okullardaki öğretmenler ikinci yılın sonu itibariyle (Haziran 2019) görevlerini tamamladığından, sonraki ölçümlerde bu öğretmenlerden veri toplanmamış; veri toplanan sınıfta göreve başlayan yeni öğretmenlerden toplanan veriler analizlere dâhil edilmiştir. Benzer şekilde, Model 2'ye göre öğretim yapan okullarda görevli öğretmenler Haziran 2020 itibariyle yerlerini yeni öğretmenlere bıraktığından, Ekim 2020'den itibaren yeni öğretmenlerden veriler toplanarak analiz edilmiştir. Örneklem küçük olduğundan ( $n < 30$ ) ANOVA testinin nonparametrik karşılığı olan Kruskal Wallis kullanılmış, anlamlı farklılık çıktığı durumlarda bu farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney testi kullanılmıştır (Field, 2018; Morgan ve diğerleri, 2007).

Nitel verilerin çözümlenmesinde ise tümevarımsal tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Analiz sürecinde Braun ve Clarke'ın (2006) önermiş olduğu altı aşama olan veriye aşına olma, ilk kodların oluşturulması, temaların aranması, temaların gözden geçirilmesi, temaların isimlendirilmesi ve raporlaştırma kullanılmıştır. Öncelikle veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, tüm veri seti tekrar tekrar birkaç defa okunmuş ve aşinalık sağlanmıştır. Ardından verilerden yola çıkarak ilk kodlar belirlenmiş ve bir kod listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar araştırmacılar tarafından tartışılmış ve gerekli birleştirmeler yapılmıştır. Daha sonra araştırmacılar kodları bazı temalar altında toplamış ve bu temaları en iyi yansıtan isimlendirme ve tanımlamaları belirlemişlerdir (bkz. Ek A ve Ek B). Son olarak, elde edilen tüm tema ve alt temaların raporlanması yapılmıştır.

Çalışmada bulguların inandırıcı, aktarılabilir, tutarlı ve teyit edilebilir olması için (Creswell ve Plano Clark, 2018), nicel ve nitel veri toplama araçları bir arada kullanılmış, her modelden ikişer okul alınarak her okulda aynı sınıf düzeyinde görev yapan tüm öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiş, veri toplama ve analiz süreci oldukça ayrıntılı bir biçimde sunulmuş, görüşme kayıtları için katılımcı teyidi alınmış, doğrudan alıntılara zaman boyutu eklenerek (Plano Clark ve diğerleri, 2015) sıkça yer verilmiş ve tüm veriler saklanmıştır.

## Bulgular

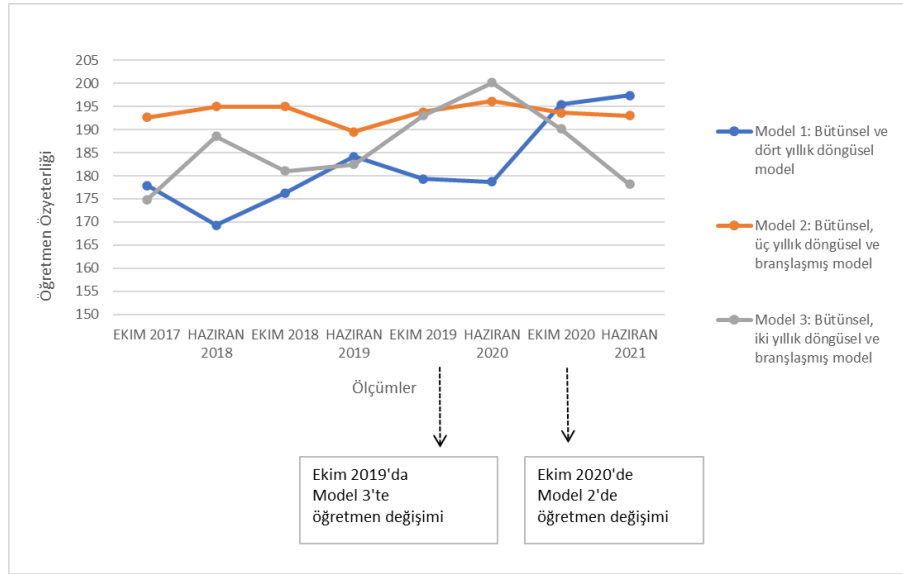
### Öğretmenlerin Özyeterliği

Üç farklı modelin (Model 1: Bütünsel ve dört yıllık döngüsel (geleneksel); Model 2: Bütünsel, üç yıllık döngüsel ve branşlaşmış; Model 3: Bütünsel, iki yıllık döngüsel ve branşlaşmış) uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen özyeterlik ölçeğinin Ekim 2017'de yapılan ölçümlerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir [ $\chi^2(2, N = 21) = 2.99, p > .05$ ]. Benzer şekilde Haziran 2018'de [ $\chi^2(2, N = 19) = 1.82, p > .05$ ], Ekim 2018'de [ $\chi^2(2, N = 20) = 3.35, p > .05$ ],

Haziran 2019'da [ $\chi^2(2, N = 20) = 1.63, p > .05$ ], Ekim 2019'da [ $\chi^2(2, N = 20) = 2.42, p > .05$ ], Haziran 2020'de [ $\chi^2(2, N = 19) = 4.46, p > .05$ ], Ekim 2020'de [ $\chi^2(2, N = 14) = 0.30, p > .05$ ] ve Haziran 2021'de yapılan [ $\chi^2(2, N = 14) = 1.86, p > .05$ ] ölçümlere ilişkin puanlar arasında da anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre farklı modellerin uygulandığı okullarda çalışan öğretmenlerin özyeterlik algılarının değişiklik göstermediği söylenebilir. Şekil 2'de görüldüğü gibi, Ekim 2019'da Model 3'te yeni başlayan öğretmenlerden veri toplandığından, öğretmen özyeterliğinin ilgili yılda ciddi bir artış gösterdiği söylenebilir. Başka bir deyişle, Şekil 2'deki bulgular incelenirken model gereği öğretmen değişimlerinin olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

## Şekil 2

Yıllara Göre Öğretmen Özyeterliği Puanı Ortalamaları



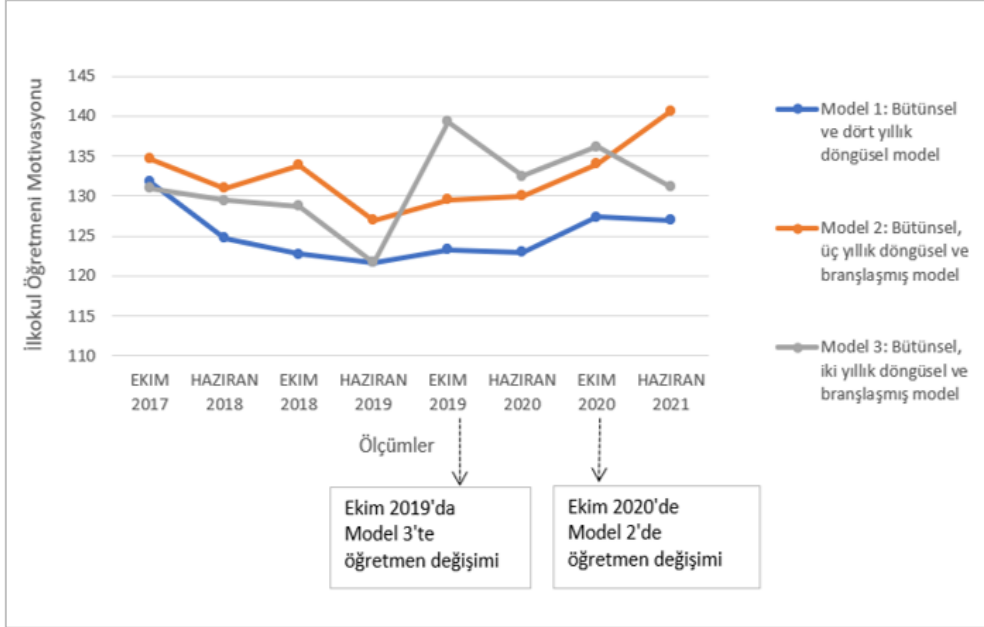
## Öğretmenlerin Motivasyonu

Üç farklı modelin (Model 1: Bütünsel ve dört yıllık döngüsel (geleneksel); Model 2: Bütünsel, üç yıllık döngüsel ve branşlaşmış; Model 3: Bütünsel, iki yıllık döngüsel ve branşlaşmış) uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin ilkökul öğretmeni motivasyon ölçeğinin Ekim 2018'de [ $\chi^2(2, N = 21) = 1.00, p > .05$ ], Haziran 2018'de [ $\chi^2(2, N = 19) = 0.46, p > .05$ ], Ekim 2018'de [ $\chi^2(2, N = 20) = 2.96, p > .05$ ], Haziran 2019'da [ $\chi^2(2, N = 20) = 1.12, p > .05$ ], Ekim 2019'da [ $\chi^2(2, N = 20) = 4.73, p > .05$ ], Haziran 2020'de [ $\chi^2(2, N = 19) = 0.84, p > .05$ ], Ekim 2020'de [ $\chi^2(2, N = 14) = 1.80, p > .05$ ] ve Haziran 2021'de yapılan [ $\chi^2(2, N = 14) = 1.08, p > .05$ ] ölçümlerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, farklı modelleri uygulayan okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyonlarında bir değişiklik görülmediği söylenebilir. Bununla birlikte Şekil 3'te görüldüğü gibi, tüm modellerde öğretim yılı başında (Ekim ölçümleri) öğretmen motivasyonlarının daha yüksek, öğretim yılı

sonunda (Haziran ölçümleri) daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Ekim 2020’de Model 2’de ve Ekim 2019’da Model 3’te yeni göreve başlayan öğretmenlerden veri toplandığından, grafikteki ciddi yükselişlerin bu değişiklik nedeniyle gerçekleştiği dikkate alınmalıdır.

### Şekil 3

Yıllara Göre Öğretmen Motivasyonu Ortalamaları



### Öğretmenlerin İş Doymu

Üç farklı modelin (Model 1: Bütünsel ve dört yıllık döngüsel (geleneksel); Model 2: Bütünsel, üç yıllık döngüsel ve branşlaşmış; Model 3: Bütünsel, iki yıllık döngüsel ve branşlaşmış) uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doymu ölçeğinin Ekim 2017’de [ $\chi^2(2, N = 21) = 0.46, p > .05$ ] ve Haziran 2018’de yapılan ölçümlerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir [ $\chi^2(2, N = 19) = 1.77, p > .05$ ]. Bununla birlikte Ekim 2018’de yapılan ölçümlere ilişkin puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [ $\chi^2(2, N = 20) = 6.61, p < .05$ ] (bkz. Tablo 3). Buna göre, Model 2’nin uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doymu puanlarının Model 1’in uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu ( $p < .05$ ) belirlenmiştir (bkz. Tablo 4). Başka bir ifadeyle, Model 2’de görev yapan öğretmenlerin ikinci öğretim yılı başındaki iş doymununun geleneksel modelde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo 3***Ekim 2018 İş Doyumuna Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Modeller	N	S.O.	$\chi^2$	df	p
Model 1: Bütünsel ve dört yıllık döngüsel model	7	6.21	6.61	2	0.037
Model 2: Bütünsel, üç yıllık döngüsel ve branşlaşmış model	6	14.50			
Model 3: Bütünsel, iki yıllık döngüsel ve branşlaşmış model	7	11.36			

**Tablo 4***Ekim 2018 İş Doyumuna Puanlarına İlişkin Mann-Whitney Testi Sonuçları*

Modeller	N	S.T.	S.O.	U	z	p
Model 1	7	32.50	4.64	4.50	-2.38	0.017
Model 2	6	58.50	9.75			

Benzer şekilde, öğretmenlerin Haziran 2019'da yapılan iş doyumunu ölçümlerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [ $\chi^2(2, N = 20) = 6.90, p < .05$ ] (bkz. Tablo 5). Bu farklılığın Model 1 ve Model 2 arasında ve Model 2 lehine; Model 1 ve Model 3 arasında ise Model 3 lehine olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 6). Bu bulgulara göre, iki ve üç yıllık döngüsel/branşlaşmış modelde görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının Haziran 2019'da geleneksel modelde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo 5***Haziran 2019 İş Doyumuna Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Modeller	N	S.O.	$\chi^2$	df	p
Model 1: Bütünsel ve dört yıllık döngüsel model	7	5.79	6.90	2	0.032
Model 2: Bütünsel, üç yıllık döngüsel ve branşlaşmış model	6	12.83			
Model 3: Bütünsel, iki yıllık döngüsel ve branşlaşmış model	7	13.21			

**Tablo 6***Haziran 2019 İş Doyumuna Puanlarına İlişkin Mann-Whitney Testi Sonuçları*

Modeller	N	S.T.	S.O.	U	z	p
Model 1	7	34.00	4.86	6.00	-2.15	0.031
Model 2	6	57.00	9.50			
Model 1	7	34.50	4.93	6.50	-2.31	0.021
Model 3	7	70.50	10.07			

Katılımcı öğretmenlerin Ekim 2019'da yapılan iş doyumunu ölçümlerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [ $\chi^2(2, N = 20) = 6.91, p < .05$ ] (bkz. Tablo 7). Bu farklılığın Model 1 ve Model 3 arasında

ve Model 3 lehine olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 8, Şekil 4). Bu bulgulara göre, iki yıllık döngüsel ve branşlaşmış modelde görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının geleneksel modelde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak Şekil 4 incelendiğinde, okulda uygulanan model gereği göreve yeni başlayan öğretmenlerin her zaman daha yüksek iş doyumunu puanlarına sahip oldukları dikkat çekmektedir (bkz. Model 2, Ekim 2020 veya Model 3, Ekim 2019). Başka bir deyişle, iş doyumuna ilişkin bu anlamlı farklılıklar, model gereği göreve yeni başlayan öğretmenlerin durumunu yansıtmaktadır.

**Tablo 7***Ekim 2019 İş Doyumu Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Modeller	N	S.O.	$\chi^2$	df	p
Model 1: Bütünsel ve dört yıllık döngüsel model	7	6.50	6.91	2	0.032
Model 2: Bütünsel, üç yıllık döngüsel ve branşlaşmış model	6	10.17			
Model 3: Bütünsel, iki yıllık döngüsel ve branşlaşmış model	7	14.79			

**Tablo 8***Ekim 2019 İş Doyumu Puanlarına İlişkin Mann-Whitney Testi Sonuçları*

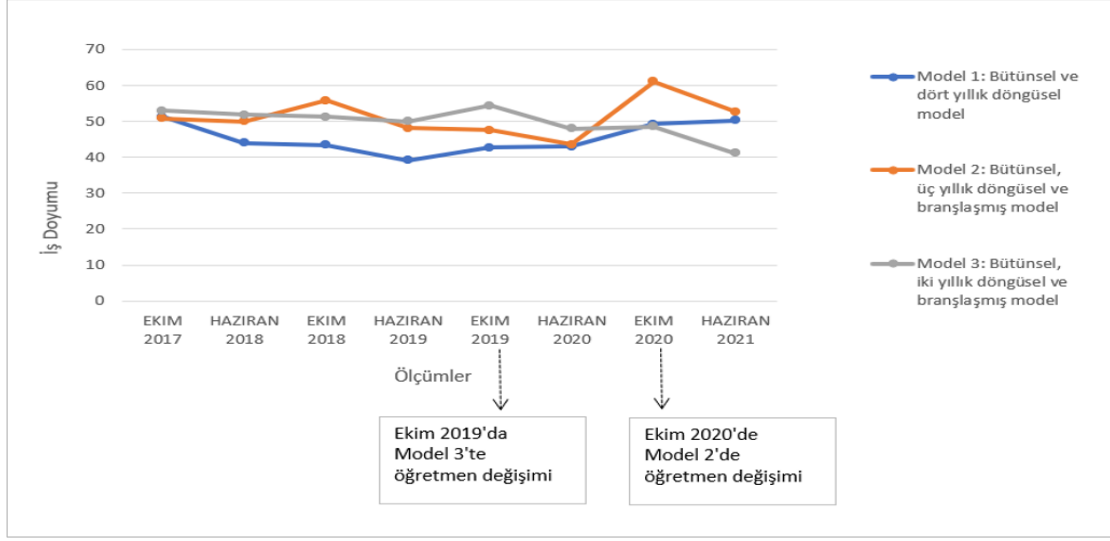
Modeller	N	S.T.	S.O.	U	z	p
Model 1	7	33.50	4.79	5.50	-2.43	0.015
Model 3	7	71.50	10.21			

Öte yandan katılımcı öğretmenlerin Haziran 2020'de, [ $\chi^2(2, N = 19) = 0.87, p > .05$ ], Ekim 2020'de [ $\chi^2(2, N = 14) = 4.46, p > .05$ ], Haziran 2021'de [ $\chi^2(2, N = 14) = 5.01, p > .05$ ] elde edilen iş doyumunu ölçümlerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan, Şekil 4'te görüldüğü gibi, tüm modellerde öğretim yılı başında öğretmenlerin iş doyumunun öğretim yılı sonuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, Ekim 2019'da Model 3'te, Ekim 2020'de Model 2'de göreve yeni başlayan öğretmenlerden veri toplandığından, grafikteki ciddi yükselişlerin bu değişiklik nedeniyle gerçekleşmiş olabileceği dikkate alınmalıdır.

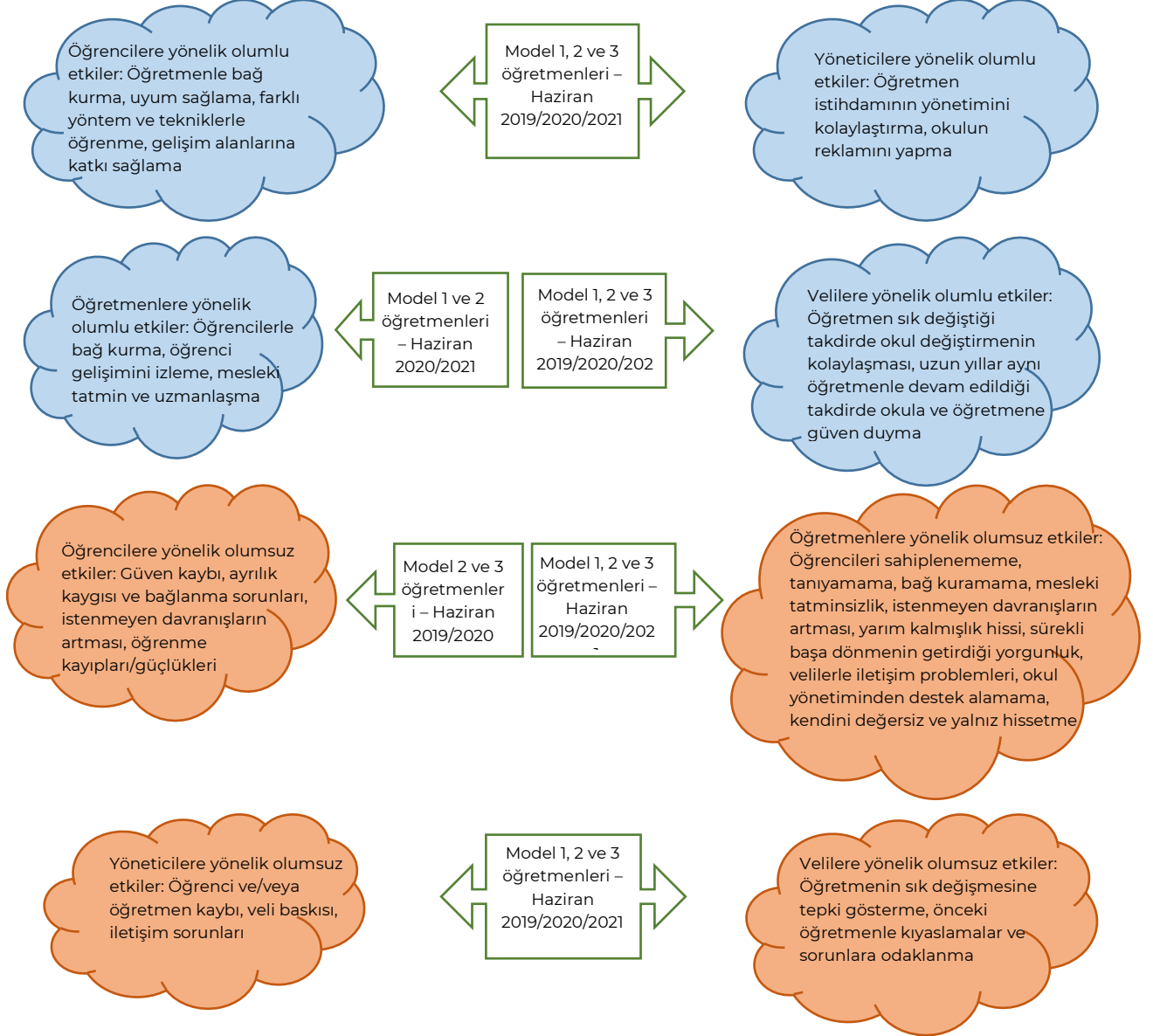


**Şekil 4**

Yıllara göre öğretmenlerin iş doyumu ortalamaları

**Model Değişikliklerinin Öğrencilere, Öğretmenlere, Yöneticilere ve Velilere Yönelik Etkilerine İlişkin Görüşler**

Yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre, model değişikliklerinin öğrenciler açısından bazı olumlu ve olumsuz etkilere yol açtığı ifade edilmiştir (bkz. Şekil 5). Olumlu etkiler alt temasında bağ kurma, uyum sağlama, farklı yöntem ve tekniklerle öğrenme ve gelişim alanlarına katkı sağlama yer alırken; olumsuz etkilerde ise güven kaybı, ayrılık kaygısı ve bağlanma sorunları, istenmeyen davranışların artması ve öğrenme kayıpları/güçlükleri yer almaktadır.

**Şekil 5****Öğretmen Görüşlerine Göre Model Değişikliklerinin Öğrencilere, Öğretmenlere, Yöneticilere ve Velilere Yönelik Etkileri**

Her üç modelde öğretim yapan öğretmenlerin ortak olarak savundukları durum, öğrencilerle öğretmenin etkileşim sürelerinin artmasına paralel olarak, aralarında oluşan bağlanmanın da güçleneceği yönündedir. Özellikle geleneksel modelin uygulandığı okullarda öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlerine daha fazla bağlanma ve güven duygusu geliştirdikleri vurgulanmıştır. Bu konudaki bir görüş şöyledir:

*Öğretmene bağlanma olduğu için, bence şimdi çocuk beni çok seviyor ya, sevdiği zaman hem dersine daha çok çalışıyor bağlanıyor. Öğretmenimi üzmemeyim (diyor), yani aramızda öyle bir ilişki geliyor ki dört sene olunca,*

*anne baba gibi. Güven (oluşuyor), çocuk beni kırmamak için, ben onu üzmemek için, ikimiz birbirimizin üzerine titrediğimiz için, daha başarılı oluyor diye düşünüyorum. [Haziran 2021, Model 1 Öğretmeni]*

Ortaya çıkan bir diğer bulgu ise öğrencilerin model ve öğretmen değişimi sürecinde yaşadıkları olumsuzluklardır. Bunlar, öğrencilerin güven kaybı, ayrılık kaygısının yarattığı bağlanma problemleri, sınıf içi davranış problemleri, öğrenciler arasında rekabet ve kıskançlığın artması, sınıf yönetiminde zorlanma ve öğrenme güçlükleri/kayıpları şeklindedir. Bu konuyla ilgili bazı görüşler şöyledir:

*En (çok) problem yaşayan öğrenci bile “öğretmenim gitmeyin” diyor. Sarılma ihtiyacı duyuyor. Hani o fiziksel dokunma isteği, o güven isteği var. Biz son 2-3 ayımızı sürekli sarılarak geçirdik. Derste öğrencinin iki üç tanesi kalkıp gelip, durup dururken gelip sarılıyordu. Sadece gelip sarılıyordu. Soru filan yok. Sizi çok özleyeceğim deyip yerine oturuyordu. [Haziran 2019’da öğrencilerinden ayrılan Model 3 Öğretmeni]*

*Her sene öğretmen değiştiğinde, öne çıkan çocukları alıyorlar, diğerlerini önemsemiyorlar. Şimdi çocuğa sen yapamazsın, edemezsin dedikçe... Bu sefer ne oluyor, arkadaşlarına düşman oluyor. Rekabet kıskançlık, sınıf yönetimi sorunları başlıyor. Arkadaşlarına da kötü davranmaya başlıyor. [Haziran 2021, Model 1 Öğretmeni]*

*Ben akademik olarak da olumsuz yansıdığını düşünüyorum. Yaz tatili ödevlerini veriyoruz, dönüşünde bunun takibini de yapıyoruz. Şimdi ödev vereceğiz ama bunun takibini kim yapacak? Kim kontrol edecek? Öğretmenim zaten değişti diyerek ya da çeşitli bahanelerle zaten çoğu bildiği şeyi tekrar etmeyip unutmaya sebep oluyorsa, o tatil de bir kayıp oluyor diye düşünüyorum. [Haziran 2019’da öğrencilerinden ayrılan Model 3 Öğretmeni]*

Bulgulara göre, model değişiklikleri öğretmenler açısından bazı olumlu ve olumsuz etkilere neden olmaktadır. Olumlu etkiler öğrencilerle bağ kurma, mesleki tatmin duygusu, öğrenciyi takip etmede kolaylık ve uzmanlaşma şeklinde ortaya çıkarken; olumsuz etkiler ise öğretmenlerin kendisiyle, velilerle ve yönetimle ilgili çeşitli sorunlar yaşamasıdır. Bu bulgularla ilgili bazı öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

*Ben olumlu bakıyorum dört yıl (devam etmeye). Yani bir duygu bağı mutlaka gerektiriyor. Okulda çocuk-öğretmen ilişkisinde mutlaka duygu bağı gerekli bizde. Bu duygu bağı (sayesinde) zaman içinde biz hem ailesini hem kendisini oldukça daha fazla tanıyoruz. Bu (durum), zaman içinde bunlarla yaşadığımız olumsuzlukları bertaraf ediyor. [Haziran 2021, Model 1 Öğretmeni]*

*4. sınıfta mezun ederken (öğrencilerin) nereden nereye geldiğini görüyorsunuz. Hani bir kitabı okur gibi giriş, gelişme, sonuç bölümlerini görüyorsunuz. Mezun ederken sizin için de çok güzel... Yoğun hisler oluşuyor. Onun başlangıçta daha adını bile yazamazken, okuyamazken sonra nereye geldiğini görmek, o da ayrı bir keyif veriyor bir sınıf öğretmeni için. [Haziran 2020, Model 2 Öğretmeni]*

*(Sürekli aynı öğretmenin girmesiyle) öğrencinin takibini, girdi ve dönütlerini kolay yapabiliyorsunuz. Gelişimini adım adım takip edebiliyorsunuz. Hangi derste daha iyi, öne çıkıyor, hangi derste takviye edilmesi gerekiyor... Gözlem ve takip açısından daha iyi. [Haziran 2020, Model 2 Öğretmeni]*

Diğer taraftan, model değişikliğinin öğretmenler açısından olumsuz etkileri de ortaya çıkmıştır. Bunlar; öğretmenlerin kendisiyle ilgili olan sorunlar, veliyle ilgili sorunlar ve yönetimle ilgili sorunlar olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerle ilgili sorunlar arasında, model değişikliklerine bağlı olarak körelme, mesleki tatmin yaşayamama, öğrencilere aşırı bağlanma ve öğrenciyi tanımak için ekstra zaman harcamaya dair sorunlar belirlenmiştir. Özellikle sık öğretmen değişikliği yapılan modellerde, öğretmenlerin yeteri kadar öğrencileri sahiplenmeyeceği, onlara yeterli ilgiyi gösteremeyeceği ve istenmeyen davranışlara ilişkin problemlerin çözüme kavuşturulmak yerine görmezden gelinebileceği vurgulanmıştır. Bu konuda öğretmenler tarafından ortaya atılan bazı görüşler şu şekildedir:

*(Öğrencilerle sıkıntılı bir durum olduğunda), dört yıl bu çocuk benimle (deyip), kabul ediyorsunuz ve onu daha iyiye götürmeye çalışıyorsunuz. Öbür türlü bir sene sıkarsınız dışınızı... Sabrederek geçireceksiniz. [Haziran 2021, Model 1 Öğretmeni]*

*Bir yarım kalmışlık hissi var. Çünkü hamur yoğuracaksınız; tam ununu, yumurtasını, suyunu, tuzunu koyuyorsunuz. Tam yoğurmaya başlayacaksınız. Akademik olarak çocuğun nereden geldiğini de biliyorsunuz. Hepsi yarım kalıyor. Bir şeyin sonucunu görememe duygusu... Git gide böyle kırılıyormuş, azalıyormuş hissi, o çok kötü bir duygu... [Haziran 2019, Model 3 Öğretmeni]*

Öğretmenler açısından bir diğer olumsuzluk alanı veliler ve yöneticilerle ilgilidir. Öğretmenlerin aynı öğrencilerle uzun süre devam etmesi sonucunda, velilerle fazla samimiyet oluşmakta, bu durum öğretmenlerin karar alma süreçlerini etkileyerek otoritesini olumsuz etkilemektedir. Daha sık öğretmen değişikliği yapılan modellerde ise, öğretmen ve veli birbirine yabancılaşma hissetmekte, öğretmenler kendilerini ifade etmek için yoğun bir çaba ve zaman harcamak durumunda kalabilmekte, bu durum öğretmenler için yıpratıcı bir hal almaktadır. Yöneticiler açısından ise öğretmenler okul yönetimi ve rehberlik servislerinin yeteri kadar destek olmadığını, kendilerini zaman zaman yalnız ve değersiz hissettiklerini sıklıkla dile getirmişlerdir:

*(Öğrenciyi üçüncü sınıfta) alan öğretmen de bence çok zorlanıyor. Çünkü velide bir kere bir önyargı var. Onun kırılması, öğretmeni tanınması bana kalırsa 2-3 ay alıyor. [Haziran 2019, Model 3 Öğretmeni]*

*Özel okullarda biraz daha öğrenciyi hoşnut tutmak, veliyi hoşnut tutmak da gerekebiliyor... Hani şikâyet edilirse korkusu yaşanılıyor. İş kaygısı var, iş kaygıları disiplinsizliğe ve çocuğun da öğrenmemesine (neden oluyor)... Bir zincir gibi böyle gidiyor yani. [Haziran 2021, Model 1 Öğretmeni]*

Model değişikliklerinin yönetim açısından olumlu etkilerine bakıldığında ise, öğretmenlere göre bazı model değişiklikleri sözleşme ve istihdam konusunda okul yönetimlerinin elini güçlendirmek amacını taşımaktadır. Ayrıca bazı öğretmenler model değişikliklerinin yöneticilerin farklı modelleri uyguluyor görünmek adına, reklam amaçlı olarak kullanılabilirliğine dikkat çekmişlerdir. Öğretmen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

*Bazı okullar da 2+2 ye dönmeye başladılar çünkü altta yatan neden şu: Öğretmen dört yıl kalmayabiliyor (okulda). İşte iki yıl elimde tutayım, eğer okul da memnun kalmazsa iki yıl sonra göndereyim (öğretmeni) diyor. [Haziran 2020, Model 2 Öğretmeni]*

*(Model değişikliklerini) bence şu nedenle yapıyorlar, kayıtlarda birazcık reklamımız daha iyi olsun, işte "biz bu tarz eğitime geçtik, farklı şeyler yapıyoruz, diğer okullar gibi değiliz biz" (demek için). [Haziran 2021, Model 1 Öğretmeni]*

Diğer taraftan model değişiklikleri sonucunda yönetim açısından olumsuz olarak ortaya çıkan durumlardan birinin veli baskısı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlere göre, okul yönetimleri öğretmenlerin ön plana çıkmasından (öğretmenlerin okulun önüne geçmesinden), velilerin bazı öğretmenlere fazla bağlanmasından ve okula kayıt yapmada tercih sebebinin belli bir öğretmenin olmasından rahatsızlık duyabilmektedir. Çünkü bu gibi durumlarda öğretmenlerin okuldan ayrılması halinde velilerin de o okuldan ayrılmak isteyebileceği, dolayısıyla bu durumun öğrenci kaybına yol açabileceği vurgulanmaktadır:

*(Veliler) "Siz varsınız diye biz buradayız" (diyorlar). Siz olmasaydınız (bu okula gelmezdik diyorlar)... İlkokulda bu bağlılık oluyor yani. [Haziran 2021, Model 1 Öğretmeni]*

*Dördüncü sınıflarla yapılan bir toplantıda veliler "öğretmeden memnun olduğumuz için almayacağız, sizi sevdiğimiz için devam ediyoruz" diyor. Tabii yönetici de acayip rahatsız oluyor bundan. [Haziran 2021, Model 1 Öğretmeni]*

Son olarak, model değişikliklerinin veliler için olumlu (öğretmen sık değiştiği takdirde okul değiştirmenin kolaylaşması, uzun yıllar aynı öğretmenle devam edildiği takdirde okula ve öğretmene güven duyma) ve olumsuz etkileri (öğretmenin sık değişmesine tepki gösterme, önceki öğretmenle kıyaslamalar, sorunlara odaklanma) de dile getirilmiştir:

*Şimdi her sene öğretmen değişimi olunca; nasıl olsa öğretmen farklı, aralarda gidiş (öğrenci kaybı) oldu. Yani ikinci sınıftan da gidiş var üçten de gidiş var. Ama dört yıl olunca kolay kolay bırakamıyorlar (veliler). [Haziran 2021, Model 1 Öğretmeni]*

*Veliler zaten isme geliyor, birinci sınıfta gelenler. Öyle bir şey (model değişikliğinin yapılacağı) dediğimde kıyamet kopar diye düşünüyorum. Ben buradayım diye çocuğunu buraya verenler var. [Haziran 2021, Model 1 Öğretmeni]*

*(Veliler tarafından) sorun odaklı bakılıyor. Çünkü öğretmen değişeceğinden, okul değişimi yapabilir miyim düşüncesi var. Yani veliler okulun eksikliğine odaklanıyor. (Model değişikliği olduğunda) okula kayıt için geldiğinde, "öğretmenimizin şuyu var zaten, okulun da buyu zaten eksik" diye düşünüyor. [Haziran 2019, Model 3 Öğretmeni]*

## **Öğretmenlerin Modellere İlişkin Önerileri**

Sınıf öğretmenlerinin modeller ile ilgili çeşitli önerileri elde edilmiştir. Model değişikliği için kendilerinin de görüşüne başvurulması

gerektiğini düşünen öğretmenler, yapılan değişikliklerin öğretmenlere ve velilere sözleşme imzalanmadan önce duyurulması gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca, model değişikliğinin öğretmenlere ve velilere duyurulması sürecinde kullanılan dilin önemine vurgu yapılmış; daha yapıcı, kimseyi kötülemeden ve yeni modelin getireceği katkılara odaklanan bir söylem tercih edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir:

*(Model değişikliği için) toplantı yapıldı, geçiyoruz denildi. Öğretmenlerin görüşü sorulmadı. (Bence) yanlış bu, öğretmen de yaşayarak görüyor zaten, fikir alınması gerekiyor bu tarz şeylerde. Çünkü çok radikal kararlar bunlar. [Haziran 2021, Model 1 Öğretmeni]*

*Veli kayıt olurken (hangi sistemin uygulanacağını) bilmesi lazım. Öğretmen de alınırken yani onunla el sıkışılırken bu okulda böyle bir sistem var diye bilmeli. Ona göre başlamalı. Profesyonel bakmak gerekiyor. [Haziran 2019, Model 3 Öğretmeni]*

Öğretmenler hali hazırda uygulamakta oldukları ya da eğer bir tercih hakları olsaydı uygulanmasını isteyecekleri modelle ilgili bazı önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmen ifadelerinden tek bir modelin tüm okul türlerinde işe yarayamayacağı, dolayısıyla kesin kural ya da formül koymak yerine; çevre/ veli profili, öğrencinin hazırbulunuşluğu, okulun yapısı gibi değişkenlere göre model seçiminin okuldan okula değişebileceği görüşü öne çıkmaktadır. Hatta modellerin esnek olabileceği şeklinde görüş bildiren öğretmenler olmuştur. Geleneksel modelin yanında, yine nispeten uzun süre aynı öğretmenle devam edilen, son sınıfta branş derslerine ayrı öğretmenlerin girdiği bütünsel, üç yıllık döngüsel ve branşlaşmış model de öğretmenler tarafından önerilmektedir. Çok az sayıda öğretmen her yıl öğretmen değişikliğini gerektiren modeli ya da iki yıllık döngüsel modeli önermektedir:

*Ben dört sene de aynı öğretmenin okutmasından yanayım. Hatta beşi (beşinci sınıfı) de bize verseler, ondan yanayız. [Haziran 2021, Model 1 Öğretmeni]*

*Gerçekten mesleki doyum açısından (dört yıl okutmanın) iyi olduğunu düşünüyorum. Birden alıp o temiz çocuğu beşinci sınıfa geldiğinde, o gelişim aşamalarını görmek inanılmaz mutlu eden bir şey öğretmen için... [Haziran 2020, Model 2 Öğretmeni]*

## **Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi**

Çalışmanın son araştırma sorusuna ilişkin (Katılımcı öğretmenlerin açıklayıcı nitel bulguları nicel bulgularla birlikte ele alındığında, ne gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır?) bulguların elde edilmesinde, nicel ve nitel bulguların ortak gösterim yoluyla bütünleştirilmesine çalışılmıştır. Öncelikle öne çıkan nicel bulgular görsel hale getirilmiş (anlamli farklılık elde edilen/edilmeyen ve grafiklerde görülen çarpıcı sonuçlar), daha sonra nicel bulguları açıklayan nitel bulgular tek tek incelenmiş, tamamlayıcı nitelik gösteren öğretmen görüşleri seçilmiştir. Son aşamada ise nicel ve nitel bulguların ortak bir şekilde görsel olarak en iyi şekilde sunulabilmesi için sınıflandırma ve renklendirme yoluna

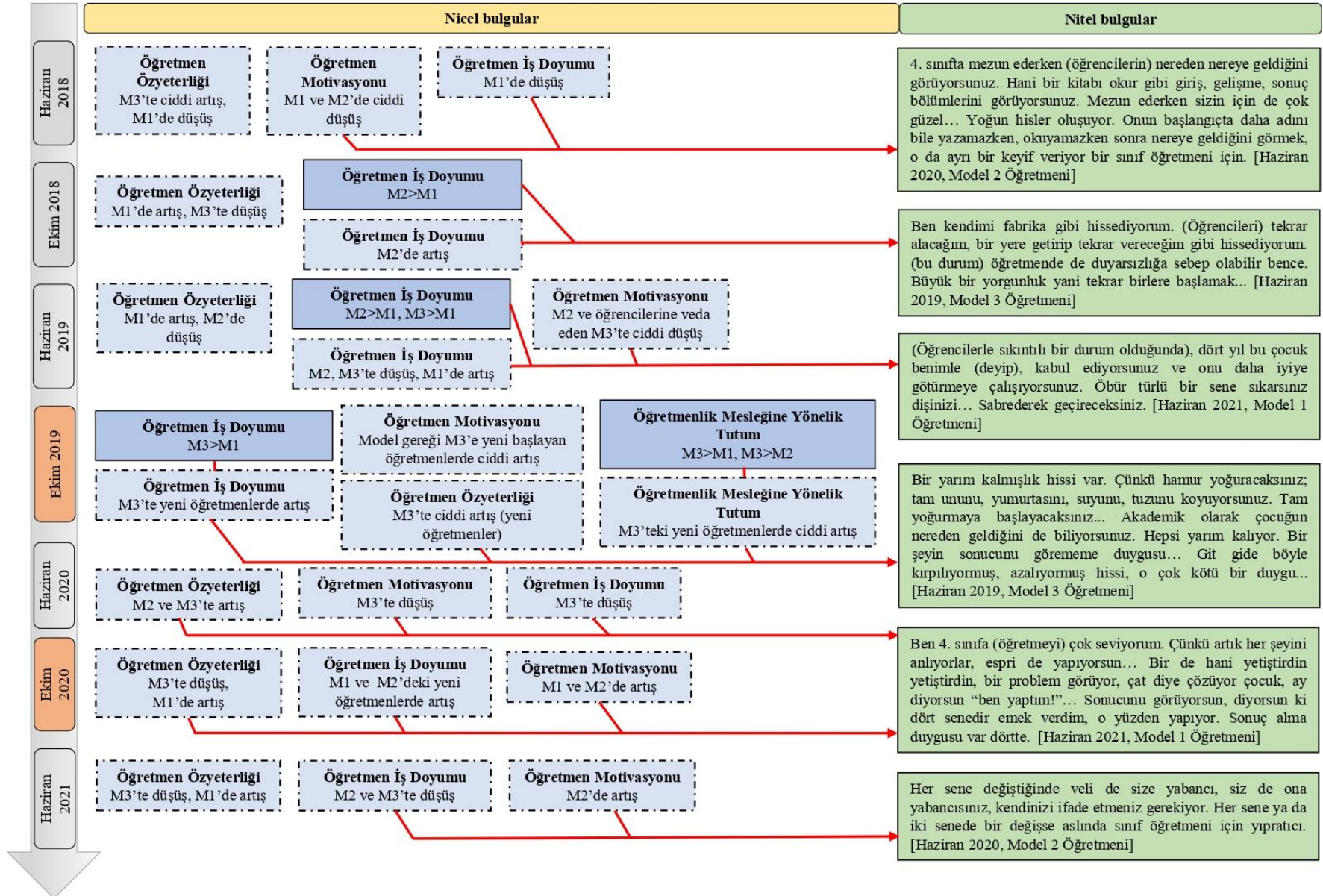


gidilmiştir. Şekil 6'da görüldüğü gibi, öğretmenlerden elde edilen nicel ve nitel bulgular birbirini tamamlamakta ve uygulanan modellerin yansımaları konusunda bütüncül bilgiler vermektedir.

### **Şekil 6**

#### *Öğretmenlerden Elde Edilen Nicel ve Nitel Bulguların Ortak Gösterimi\**

\*M1: Model 1 (Bütünsel ve dört yıllık döngüsel model), M2: Model 2 (Bütünsel, üç yıllık döngüsel ve branşlaşmış model), M3: Model 3 (Bütünsel, iki yıllık döngüsel ve branşlaşmış model). Ekim 2019'da Model 3'ün öğretmenleri, Ekim 2020'de Model 2'nin öğretmenleri değişmiştir. Nicel bulgularda açık renkli ve kesik çizgili kutucuklarda grafiklere dair çarpıcı sonuçlar, koyu renkli kutucuklarda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilen sonuçlar yer almaktadır.



## Sonuçlar

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, üç farklı modelin uygulandığı okullarda çalışan öğretmenlerin özyeterlik ve motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık elde edilemezken, ikinci ve üçüncü yıllarda iş doyumunu puanlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre iki ve üç yıllık döngüsel ve branşlaşmış modelde görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının, geleneksel modele göre ikinci ve üçüncü yılda anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu farklılıkların model gereği göreve yeni başlayan öğretmenlerden kaynaklandığı, genel durumu yansıtmadığı belirlenmiştir. Nitel bulgular açısından ise, model değişikliklerinin öğrencilere, öğretmenlere, yöneticilere ve velilere yönelik etkileri ve modellere ilişkin öneriler elde edilmiştir. Katılımcı öğretmenler her modele ilişkin olumlu ve olumsuz etkileri dile getirmekle birlikte, aynı öğretmenin bir öğrenci grubuyla en az üç ya da dört yılı birlikte geçirmesini önermişlerdir.

## Tartışma ve Öneriler

Üç farklı modelin uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin özyeterlik ve motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık elde edilememiş olması, uluslararası çalışmalarda bulgulardan ayrılmaktadır. Önceki çalışmalarda branşlaşmış modelde çalışan sınıf öğretmenlerinin bütünsel modeldeki meslektaşlarına kıyasla daha az stres, daha yüksek moral ve iş doyumunu yaşadıkları belirlenmiş (Baroody, 2017; Johnson, 2013; Ray, 2017; Strohl ve diğerleri, 2014), ya da bunun aksine bütünsel modeldeki öğretmenlerin branşlaşmış modeldeki öğretmenlere kıyasla daha yüksek özyeterliğe sahip olduğu ortaya konulmuştur (Gilmore, 2016). Bu çalışmada ise iki ve üç yıllık döngüsel ve branşlaşmış modelde görev yapan katılımcı öğretmenlerde (Model 2 ve 3) sadece ikinci ve üçüncü yıllarda iş doyumunu puanlarının geleneksel modele göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak Ekim 2019'da Model 3'te elde edilen bu farklılığın göreve yeni başlayan öğretmenlerden kaynaklandığı unutulmamalıdır. Nitekim üçüncü yılın sonunda ve dördüncü yılda, her üç modeldeki öğretmenlerin iş doyumlarında herhangi bir farklılık elde edilememiştir. Başka bir deyişle elde edilen anlamlı farklılık sürdürülememiştir. Bu durumda model farklılıklarının öğretmenlerin özyeterliği, motivasyonu, iş doyumunu ve mesleğe yönelik tutumlarında uzun dönemli yansımalarının dikkate değer bir değişiklik göstermediği söylenebilir. Katılımcı öğretmenler uyguladıkları model ne olursa olsun, mesleklerini genel olarak benzer duygularla yürütmüş görünmektedir. Bununla birlikte öğretmenlere ait nicel bulguları yansıtan grafikler incelendiğinde (Şekil 2 ve 3), Haziran 2019'da öğrencilerine veda eden Model 3 öğretmenlerinin motivasyonlarının ciddi bir şekilde düştüğü, Ekim 2019'da göreve yeni başlayan Model 3 öğretmenlerinin iş doyumunda artış olduğu dikkat çekicidir. Başka bir deyişle, model gereği öğretmenlerin sınıfa veda etmesi ya da göreve

yeni başlaması, motivasyon ve iş doyumu puanlarında görülen farklılıkları açıklar niteliktedir. Dördüncü yılda yapılan ölçümlerde geleneksel modeldeki öğretmenlerin (Model 1) özyeterlik, motivasyon ve iş doyumu puanlarındaki artışlar da dikkat çekici olup (bkz. Şekil 2, 3 ve 4), nitel bulgularda öne çıkan “öğrencilerle bağ kurma, öğrenci gelişimini sürekli izleme ve mesleki tatmin” temalarını doğrulamaktadır. Model 1’i uygulayan bir katılımcı öğretmenin “*Ben 4. sınıfa (öğretmeyi) çok seviyorum. Çünkü artık her şeyini anlıyorlar, espri de yapıyorsun... Bir de hani yetiştirdin yetiştirdin, bir problem görüyor, çat diye çözüyor çocuk, ay diyorsun “ben yaptım!”... Sonucunu görüyorsun, diyorsun ki dört senedir emek verdim, o yüzden yapıyor. Sonuç alma duygusu var dörtte*” ifadesi, çalışmanın son iki yılında artan özyeterlik, iş doyumu ve motivasyon puanlarının nedenini açıklamaktadır.

Öğretmenlerden elde edilen nitel bulgularda, model değişikliklerinin öğrencilere, öğretmenlere, yöneticilere ve velilere yönelik olumlu ya da olumsuz etkileri ortaya konulmuştur. Hem uluslararası hem de ulusal çalışmalarda bütünsel, döngüsel ve branşlaşmış modellerin her birinde ayrı ayrı avantaj ve dezavantajların dile getirildiği görülmektedir (ör. Baroody, 2017; Cesur, 2019; Cistone ve Shneyderman, 2004; Önder, 2015; Tok ve Bozkurt, 2010; Tourigny ve diğerleri, 2019). Başka bir deyişle sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerinin her birinde bir takım olumlu, bir takım olumsuz sonuçlar olması doğaldır. Örneğin Cesur’un (2019) çalışmasında yer alan öğretmen ve öğretim elemanlarının çoğu döngüsel modelin devam etmesini tercih etmiş, bütünsel ve iki yıllık döngüsel modelleri uygulayan öğretmenler bu modelleri olumlu görmemiştir. Bu durumda modellere ilişkin görüşleri önemsemekle birlikte, farklı modellerin öğrencilere ve öğretmenlere yönelik uzun dönemli etkilerinin daha çok dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Zira model seçiminde öncelikli ölçüt, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi’nde geçen “*çocuğun yüksek yararı*” ilkesi gereğince (Şirin, 2019), öğrenci yararı olmalıdır. Öğrencilere tüm gelişim alanlarında en fazla olumlu etkileri sağlayan modelin hangisi ya da hangileri olduğu boyamsal ve karma araştırmalarla ortaya çıkarılmalı ve elde edilecek sonuçlar, alınacak kararlara yön vermelidir. Özellikle çocuğun yüksek yararı ile; öğretmenlerin, yöneticilerin ya da velilerin yararı arasında çatışmalar olduğunda öncelik, ilgili araştırma sonuçlarına göre öğrencilere en olumlu sonuçları doğuran modelde olmalıdır. Nitel bulgularda görüldüğü gibi “özel okul yönetimlerinin öğretmen istihdamının yönetiminde yaşadığı kolaylıklar” ya da “okulun reklamını yapması” gibi amaçlarla model değişiklikleri yapmak, ne kısa ne de uzun vadede işe yaramayacağı gibi, öğrencilerin yüksek yararına da hizmet etmeyecektir. Nitekim Cesur (2019, s. 157), çeşitli modelleri uygulayan özel okulların bu modelleri uygulama gerekçelerini, öğretmen uzmanlaşmasını nasıl sağladıklarını, uyguladıkları modelin

öğretmen, öğrenci ve veli açısından ne gibi faydaları olduğunu açıklaması gerektiğini belirtmiş; bu uygulamaların ticari kaygı ve reklam amacıyla yapılmasını eleştirmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin model değişimine ilişkin önerileri, alınacak kararlara katılma ve sürecin daha iyi yönetilmesine odaklanmış görünmektedir. Model değişikliğinin zamanlaması, duyurulması, süreçte kullanılacak dil, kararın ortak akıl ile alınması gibi talepler, öğretmenlerin süreçten memnun olmadığını düşündürmektedir. ABD’de döngüsel modele istemeden atanan sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada; düşen iş doyumunun meslektaş, veli ve yönetici desteğiyle artırılabilirdiği belirlenmiştir (Nunn, 2014). Benzer şekilde, branşlaşmış modellerin pilot çalışmalarla denenmesi, sadece ebeveyn izni olan çocukların katılması, öğretmenlerden süreç hakkında geribildirim alınması ve modeldeki sorunlu alanların belirlenmesi önerilmektedir (Chan ve Jarman, 2004; Strohl ve diğerleri, 2014). Dolayısıyla model değişikliklerine karar verme sürecinin iyi bir şekilde planlanması ve yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin karar alma sürecine katılmaması, model seçiminde tercihinin sorulmaması, isteği dışında farklı modeli yürütmeye zorlanması, öğretim yılının ortasında model değişikliği yapılması ve ebeveyn izni alınmaması gibi durumlarda birçok paydaş açısından sorun yaşanması muhtemeldir.

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, geleneksel modelin (Model 1) sürdürülmesi önerilebilir. Bunun yanında, ilkokul son sınıfta branş derslerine farklı öğretmenlerin girdiği Model 2’nin de (bütünsel, üç yıllık döngüsel ve branşlaşmış model) uygulanabilir olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bütünsel, iki yıllık döngüsel ve branşlaşmış model ile (Model 3) her sene öğretmen değişmesi modelinin uygulanmaması daha isabetli olacaktır. Diğer bir deyişle, ilkokul öğrencilerinin aynı öğretmenle en az üç yıl birlikte olmasında yarar vardır. Model değişimine karar verme süreci ortak akıl yoluyla yürütülmeli; zamanlaması, duyurulması ve süreçte kullanılacak dilin seçiminde çok özenli davranılmalıdır. Model değişikliği yapacak özel okulların kendi bağlamı içerisinde bilimsel araştırmalar yaparak (en iyi modeli arayarak) ve çocuğun yüksek yararını gözeterek model belirlemesi gerekli görünmektedir. Bu çalışma Türkiye’deki farklı şehirleri temsil etmediğinden, yeni araştırmalarda farklı bölgelerdeki ilkokullar üzerinde, yeni değişkenler kullanılarak veri toplanabilir. Özellikle öğretmen-öğrenci ilişkisine, öğretmenlerin demografik ve mesleki özelliklerine dair yeni değişkenlerin karşılaştırılmasında yarar vardır. Farklı modellere ilişkin yönetici, veli ve öğrenci görüşleri alınarak, yeni bakış açıları da elde edilebilir.



**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu araştırma, Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 28.09.2017 tarih ve 04/14 sayılı kararına dayalı izinle yürütülmüştür.

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Yazar Katkısı:** İş bölümü ve dayanışma yoluyla, her iki yazar adil olarak katkı sağlamıştır.

### Kaynakça

- Akgül, N. İ. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemler karşılaştıkları sorunlar*. [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akıncı, B., Uzun, N. ve Kışoğlu, M. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1189-1215.
- Altuner, G. Ş. ve Başaran, M. (2017, Ocak). İlkokul öğrencilerinin sınıf öğretmeni kavramına ilişkin metaforik algıları. *16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulan sözlü bildiri*, Lefke, KKTC.
- Baroody, A. E. (2017). Exploring the contribution of classroom formats on teaching effectiveness and achievement in upper elementary classrooms, *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 314–335. <http://doi.org/10.1080/09243453.2017.1298629>
- Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 873-898. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m>
- Brobst, J., Markworth, M., Tasker, T., & Ohana, C. (2017). Comparing the preparedness, content knowledge of elementary science specialists and self-contained teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(10), 1302–1321. <https://doi.org/10.1002/tea.21406>
- Bümen, N. T. ve Ercan Özaydın, T. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125.
- Cesur, B. (2019). *Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerinin öğretmen, öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri açısından değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Chan, T. C., & Jarman, D. (2004). Departmentalize elementary schools. *Principal*, 84, 70-72.
- Cistone, P. J., & Shneyderman, A. (2004). Looping: An empirical evaluation. *International Journal of Educational Policy, Research & Practice*, 5(1), 47-61.



- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science, 30(137)*, 74-81.
- Divrik, R. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf tercihleri ve bu tercihler üzerinde etkili olan faktörlere ilişkin fenomenografik bir çalışma*. [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, C. (2004). Sınıf öğretmenlerinin derslere ilişkin görüşleri ve tercih ettikleri öğretim yöntemleri: İstanbul örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(2)*, 193-203.
- Erol, M. ve Başaran, M. (2020). İlkokul öğrencileri sınıf öğretmeni değişimini nasıl algılıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8(4)*, 1196-1213.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using SPSS* (5th ed.). Sage.
- Gilmore, J. K. (2016). *The departmentalized education classroom model and its effect on student achievement in upper elementary*. [Doctoral dissertation, Trevecca Nazarene University]. TN, USA.
- Girgin, İ. (2021). Eğitimde "Looping" tekniğinin öğrencilere etkisi üzerine bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 17(1)*, 54-66. <https://doi.org/10.17244/eku.911410>
- Gömlüksiz, M. N., Öner, Ü. ve Bozpolat, E. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerini yürütmelerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 10(3)*, 872-893.
- Hackman J. R., & G. R. Oldham. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology, 60(2)*, 159-170.
- Haley, Rich Thomas III. (2018). *A case study on the perceived impact of elementary school departmentalization on teacher math self-efficacy*. [Doctoral dissertation, University of the Pacific]. USA.
- Johnson, M. L. (2013). *The benefits of departmentalization in upper elementary grades for students and teachers*. [Doctoral dissertation, Trevecca Nazarene University]. USA.
- Marušić, I., Jagodić, G. K., Erceg, I., & Šabić J. (2020). Longitudinal study of individual, environmental and contextual factors predicting adaptation to the transition to lower secondary education. *Learning and Individual Differences, 83-84*, 101946. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101946>
- Minott, R. C. (2016). *Elementary teachers' experiences of departmentalized instruction and its impact on student affect*. [Doctoral dissertation, William Howard Taft University]. CO, USA.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2007). *SPSS for introductory statistics* (Third ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nunn, C. (2014). *Exploring teachers' narratives about satisfaction and school administrator support after involuntarily transfer to a looping classroom*. [Doctoral dissertation, Northcentral University]. CA, USA.

- Önder, Y. (2015). *Understanding the five-year generalist teaching cycle in elementary schools: Teachers' perspectives*. [Master of Education dissertation, Spalding University]. Louisville, KY, USA.
- Öztürk, E. ve Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 421-435.
- Parker, A., Rakes, L., & Arndt, K. (2017). Departmentalized, self-contained, or somewhere in between: Understanding elementary grade-level organizational decision-making. *The Educational Forum*, 81(3), 236-255. <https://doi.org/10.1080/00131725.2017.1314569>
- Plano Clark, V., Anderson, N. Wertz, J., Zhou, Y., Schumacher, K., & Miaskowski, C. (2015). Conceptualizing longitudinal mixed methods designs: A methodological review of health sciences research. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(4) 297-319.
- Ray, S. J. (2017). *Departmentalized classroom environments versus traditional classroom environments in second through fourth grades: A quantitative analysis*. [Doctoral dissertation, Lindenwood University]. MO, USA.
- Slavin, R. E. (1988). Synthesis of research on grouping in elementary and secondary schools. *Educational Leadership*, 46(1), 67- 77.
- Strohl, A., Schmertzling, L. C., Schmertzling, R., & Hsiao, E. L. (2014). Comparison of self-contained and departmentalized elementary teachers' perceptions of classroom structure and job satisfaction. *Journal of Studies in Education*, 4(1), 109-127.
- Şirin, M. C. (2019). Çocuğun yararı gözüyle çocuğun yüksek yararı ilkesine bakış. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 219-240.
- Taşdan, M. (2008). *Türkiye'deki kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi, iş doyumunu ve algılanan sosyal destek ile ilişkisi*. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tok, H. ve Bozkurt, A. (2010). Sınıf öğretmenlerinin 1. 2. 3. sınıflar için ayrı ve 4. 5. sınıflar için ayrı yetiştirilmeleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 759-778.
- Tourigny, R., Plante, I., & Raby, C. (2019). Do students in a looping classroom get higher grades and report a better teacher-student relationship than those in a traditional setting? *Educational Studies*, 46(6), 744-759.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Wang, W., Wu, M., Shi, Y., Chen, Y., Loyalka, P., Chu, J., Kenny, K., & Rozelle, S. (2017). The effect of teacher looping on student achievement: Evidence from rural China. Working Paper, 318. Retrieved July 3, 2021, from [https://fsi-live.s3.us-west-1.amazonaws.com/s3fspublic/318\\_the\\_effect\\_of\\_teacher\\_looping\\_on\\_student\\_achievement\\_evidence\\_from\\_rural\\_china.pdf](https://fsi-live.s3.us-west-1.amazonaws.com/s3fspublic/318_the_effect_of_teacher_looping_on_student_achievement_evidence_from_rural_china.pdf)

Wiggins, D. R. (2018). *Qualitative study on teacher perceptions of self-contained and departmentalized classrooms at the elementary level*. [Doctoral dissertation, Columbus State University] GA, USA.

**Ekler***Ek A. Nitel Veri Analizinde Elde Edilen Tema ve Kod Listesi*

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	
Model değişikliğinin etkileri	Olumlu	Bağ kurma	6	
		Uyum sağlama	3	
		Farklı yöntem ve tekniklerle öğrenme	2	
	Olumsuz	Gelişim alanlarına katkı sağlama	4	
		Bağlanma-Güven kaybı ile ilgili problemler	11	
		Davranış problemleri/olumsuz davranışlar	3	
		Öğrenme kayıpları/güçlükleri	3	
	Öğretmenlere yönelik etkileri	Olumlu	Öğrencilerle Bağ Kurma	6
			Mesleki Tatmin Duygusu	3
			Öğrenciyi takip etmede kolaylık	3
Olumsuz		Uzmanlaşma/branşlaşma	13	
		Kendisiyle ilgili sorunlar	34	
		Velilerle yaşanan sorunlar	3	
		Yönetimle yaşanan sorunlar	24	
Yöneticilere yönelik etkileri		Olumlu	Sözleşme/istihdam	7
			Reklam amaçlı	2
		Olumsuz	Veli Baskısı	8
	Velilere yönelik etkileri	Olumlu	Okul değişikliği için bahane bulma	2
			Öğretmene/okula Güven duyma	4
Olumsuz		Öğretmen değişikliği	4	
		Öğretmene eleştirel bakışın artması	2	
Model değişimi ile ilgili öneriler		Sistem/Model değişimi süreci	18	
		Model önerileri	19	

Ek B. Nitel Veri Analizinin Organizasyon Aşamasından Bir Kesit (ilgili alıntılarla birlikte kodlar)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1								Model 1	Model 2	Model 3			
2	A. Sistem/model değişiminin etkileri												
3	a.Öğrencilere Yönelik Etkiler												
4			Olumlu										
5				Bağ kurma									
6				Uyum sağlama									
7				Farklı yöntem ve tekniklerle öğrenme									
8				Gelişim alanlarına katkı sağlama									
9			Olumsuz										
10				Bağlanma-Güven kaybı ile ilgili problemler									
11				Davranış problemleri/olumsuz davranışlar									
12				Öğrenme kayıpları/güçlükleri									
13	b.Öğretmenlere Yönelik Etkiler												
14			Olumlu										
15				Öğrencilerle Bağ Kurma									
16				Mesleki Tatmin Duygusu									
17				Öğrenciyi takip etmede kolaylık									
18				Uzmanlaşma/branşlaşma									
19			Olumsuz										
20				Kendisiyle ilgili sorunlar									
21				Velilerle yaşanan sorunlar									
22				Yönetimle yaşanan sorunlar									
23	c.Yöneticilere Yönelik Etkiler												
24			Olumlu										
25				Sözleşme/istihdam									
26				Reklam amaçlı									
27			Olumsuz										
28				Veli Baskısı									
29													
30	d. Velilere Yönelik Etkiler												
31			Olumlu										
32				Okul değişikliği için bahane bulma									
33				Öğretmene/okula Güven duyma									
34			Olumsuz										
35				Öğretmen değişikliği									
36				Öğretmene eleştirel bakışın artması									
37													
38	B. Sistem/model değişimi ile ilgili öneriler												
39	Öneriler												
40				Öğretmen eğitimi									
41				Zümre faaliyetleri/Öğretmen komisyonu									
42				Sistem/Model değişimi süreci									
43				Model önerileri									
44													
45													

**User2:**

M2: Benim için bu sistem (3+1) iyi çünkü çocukların bağlanması, ya da çocukları tanımak benim için çok önemli. Şu an çocukları tanıdığım için çok daha rahat bir şekilde dersimi işliyorum. Velilerle de aynı şekilde... Güven duygusu oluşuyor ve çok daha rahat bir şekilde ilerliyoruz.

M2: Öğrencilerle bir bağ oluşuyor. Sınıf öğretmenleri için önemli olan da bu, çünkü haftada 20 saat giriyorsunuz. Artık yarı anne gibi oluyorsunuz. Onun sadece dersleri değil; sağlığı, yemesi-içmesi herşeyi ile ilgileniyorsunuz. Okul sonrasında aile ile de iletişim olduğu için, avantaj anlamında öğrenciyi her yönüyle tanıma şansınız oluyor.

M2: Artık öğrencinin kaşından gözünden ne demek istediğini zaten anlıyorsunuz. Onlar da sizi anlıyor.



## Comparison of Specialization Models in Classroom Teaching: Reflections on Teachers and Views on Models \*

Nilay T. BÜMEN<sup>1</sup> & Yasin AY<sup>2</sup>

### Abstract

The aim of this study was to examine the self-efficacy, attitudes towards the profession, job satisfaction and motivation of classroom teachers working in schools with different specialization models in classroom teaching over a four-year period and to examine teachers' views about the models. The models examined in the study are a) self-contained and four-year looping (traditional), b) self-contained, three-year looping and departmentalized model, and c) self-contained, two-year looping and departmentalized model. Based on a retrospective longitudinal and concurrent mixed-methods design, between 2017 and 2021, the self-efficacy, motivation and job satisfaction of classroom teachers (21 in the first year and 14 in the last year) working in six private primary schools implementing different models were monitored and focus group interviews were conducted. According to the findings, while there was no significant difference in teachers' self-efficacy and motivation, it was observed that the job satisfaction of teachers working in the two- and three-year looping and departmentalized model was significantly higher in the second and third years compared to the traditional model. However, it was concluded that this difference might result from the teacher change due to the model and may not address the whole situation. The qualitative findings generated results on the effects of different models on students, teachers, administrators, and parents, as well as suggestions about the models. While the participating teachers expressed each model's positive and negative effects, they suggested that the same teacher should work with the same student group for at least three or four years.

### Article Details

Research Article

Received  
04/07/2022

Accepted  
30/03/2023

Published  
15/01/2024

### Key words

Specialization in  
primary school  
teaching,  
Self-contained  
models,  
Looping models,  
Departmentalized  
models

---

\* This study includes partial findings of a project (project no: 20548, completion date: 02.06.2022) supported by Ege University Scientific Research Projects Coordination Unit, and was presented at the 12<sup>th</sup> International Congress of Social, Humanities and Educational Sciences (19-20 March 2022) as an oral presentation.

<sup>1</sup> Ege University, 0000-0003-1891-6589, nilay.bumen@ege.edu.tr

<sup>2</sup> Ege University, 0000-0003-0126-4764, yasin.ay@ege.edu.tr

1

### Suggested Citation:

Bümen, N. T. & Ay, Y. (2024). Comparison of specialization models in classroom teaching: Reflections of teachers and views on models. *Pamukkale University Journal of Education*, 60, 1-31. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1140539>



## Introduction

According to Turkish public opinion, the success of primary school students is majorly attributed to the qualifications of classroom teachers (Bümen & Ercan Özaydın, 2013), and the classroom teachers leave a lasting impact on shaping the future of children. Erol and Başaran (2020) state that classroom teacher is the person with whom children spend the most time after their families during primary school period. Similarly, Altuner and Başaran (2017) emphasize that primary school students see their teachers as their parents, take them a role model in every aspect, and develop an emotional attachment to them with trust. On the other hand, classroom teachers' workload and responsibility are heavy since they work with students at different age groups being in charge of more than one course. Hence, it has been a long debate whether it is more practical for classroom teachers to specialize in certain grade level or course.

Türkiye has the traditional primary school education, which the same classroom teacher carries out for many years; however, some private schools have different implementations. For instance, some of them engage the same teacher for the first two years but a different one for the last two years, while others employ the same teacher for the first three years of a class and a different one for the last grade. In addition, some private schools also have classroom teachers who specialize in certain grade levels (e.g., fourth grade) and a particular subject (e.g., mathematics, science, or Turkish, etc.). It can be stated that the above-mentioned different models emerged due to the rapid increase in the number of private schools and competition in recent years (Cesur, 2019), but the traditional model continues in public schools.

Different specialization models are implemented in classroom teaching around the world and these models are named in various ways. "Each year teacher change", or the "one-year settings" model (Tourigny et al., 2019), or the "looping" model are some of these names, and they are widely used in Canada and the USA as traditional model. The looping model, also implemented in primary schools in China, Denmark, Finland, Croatia, Netherlands, Israel, Sweden, Italy, Jamaica, Japan, Cuba, and Russia (Girgin, 2021; Marušić et al., 2020; Tourigny et al., 2019; Wang et al., 2017) has become a traditional model by being implemented in a four-year loop in public schools in Türkiye since 2012. In looping model, the teacher teaches a group of students for at least two academic years, and when the loop is completed, it continues the same loop with a new class (Cistone & Shneyderman, 2004). The duration of the loops varies from country to country but usually takes two or three years (Tourigny et al., 2019). Thus, the model has sub-types as two-year looping, three-year looping, four-year looping, and five-year

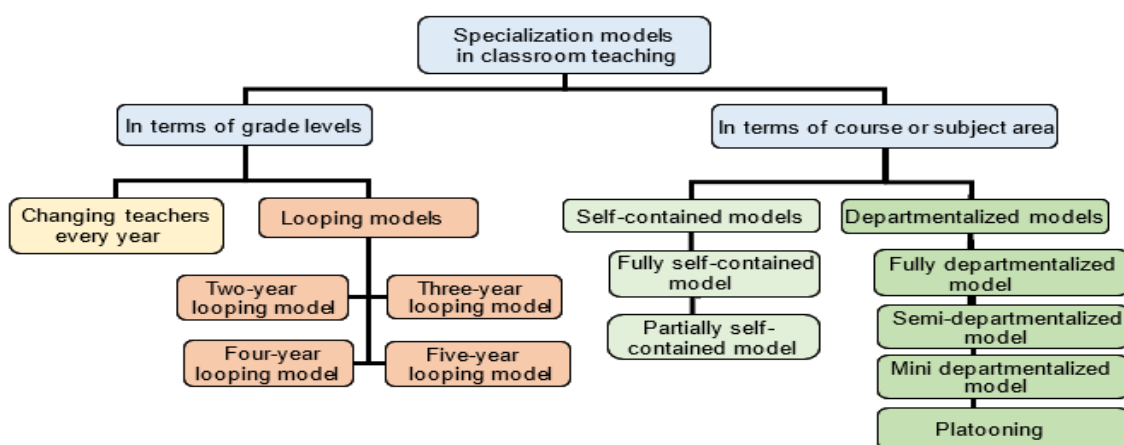
looping, and it is implemented in a four-year looping form in Turkish public schools as mentioned earlier.

In addition, there are generalist/self-contained or departmentalized models based on course/subject areas. In the generalist/self-contained model, classroom teachers teach all core academic subjects (courses), assuming that they are equally competent in all core subjects (language, mathematics, science, and social sciences) in the program (Brobst et al., 2017). On the other hand, the courses such as foreign language, physical education, music, visual arts, religious studies, drama, and are instructed by different teachers. In the generalist/self-contained model, the teacher is in charge of “child’s all aspects” by supporting all stages of his/her mental, emotional, and physical development. Since the teacher teaches all core subjects, s/he has the opportunity to achieve continuity enabling meaningful and connected learning, as well as the integration across subjects with the help of more autonomy and flexibility (Parker et al., 2017). On the other hand, the departmentalized model provides the opportunity for teachers to specialize in a certain subject area (Chan & Jarman, 2004), to share the responsibility of teaching basic subjects with one or more teachers (Ray, 2017), and to teach a lesson to more than one student group (Slavin, 1987). Accountability demands in the USA (especially pressures to increase student achievement in English and mathematics courses) have led to a rapid increase in the departmentalized model in the fourth and fifth grades in recent years (Baroody, 2017).

As seen, the models of specialization in classroom teaching are basically diversified according to student groups or the subjects to be taught. When student groups are taken as the basis, "changing teachers every year" or looping models emerge, and when the subjects to be taught are taken as the basis, self-contained or departmentalized models emerge. Figure 1 presents the classification of specialization models.

**Figure 1**

*Specialization Models in Classroom Teaching*



The specialization of classroom teachers in certain grade levels or courses has been studied abroad for a long time. For instance, Strohl et al. (2014) reported that classroom teachers working in the departmentalized model felt less stress and workload related to work, and experienced higher morale and job satisfaction compared to their colleagues in the generalist/self-contained model. Besides, in their study, most teachers stated that they preferred the departmentalized model to the self-contained one they had experienced before. Wiggins (2018) revealed that most teachers preferred the self-contained model in kindergarten, first-, and second-grade levels, and the departmentalized model in the third, fourth, and fifth grades. Haley (2018) stated that the departmentalized model, when implemented in a way opening room for teacher autonomy and choice, can have positive effects on teachers' professional mathematics self-efficacy. Minott (2016) found that teachers in primary schools offering the departmentalized model mentioned positive opinions and effects of the model on meeting the affective needs of the students but strongly recommended pilot studies before implementation. In contrast, Gilmore (2016) revealed that teachers in the self-contained model had higher self-efficacy than teachers in the departmentalized model.

Turkish studies mostly report teacher and administrator views (Akgül, 2006; Akıncı et al., 2015; Divrik, 2011; Doğan, 2004; Önder, 2015; Türkmen & Kandemir, 2011) without any long-term (longitudinal) data on teachers. For example, in the study of Tok and Bozkurt (2010), the participants suggested that teachers should specialize as "the teacher who teaches grades 1, 2, and 3" and "the teacher who teaches grades 4 and 5". The reason behind this suggestion was explained as the difficulties in mathematics and science courses, experiencing adaptation problems when returning to the first grade after the fifth grade, monotony, inability to teach effectively in every lesson, etc. In the study (Erol & Başaran, 2020) on the fourth graders experiencing teacher change more than two times, the students displayed their sadness due to the change of teacher and feeling to start school again, and also used metaphors implying change and exhaustion. Additionally, based on the idea of expertise in such courses, science and technology, mathematics, and social studies since they are complex subjects to teach, it was recommended that teachers should be departmentalized in such courses and that primary school teachers should only teach in the first three grades (Gömleksiz et al., 2011). According to Cesur (2019), generalist/self-contained model and two-year looping have some more advantageous aspects despite the general understanding of most teachers and lecturers recommending the looping model.

As seen, there are no longitudinal findings about the reflections of specialization models on classroom teachers in Turkish studies, which makes it difficult to pinpoint teachers' experiences during their primary

school years. Since national studies are cross-sectional surveys or qualitative studies (Cesur, 2019; Erol & Başaran, 2020; Önder, 2015; Tok & Bozkurt, 2010), long-term data arguing the matter based on different sources cannot be obtained. Therefore, there is a need for longitudinal and mixed-methods studies on the reflections of different models on teachers in order to discover the best models. Additionally, comparing various specialization models may also contribute to educational planning in terms of pre-service education of classroom teachers. This study reports some of the findings from a project that aimed to compare models of specialization in primary teaching over the course of primary school (four years). Within this scope, the aim of this study was to examine the changes in classroom teachers' self-efficacy, attitudes towards the profession, job satisfaction, and motivations in schools with different specialization models in classroom teaching over a four-year period, and teachers' views about the models. The questions sought to be answered in the study are:

1. How do a) self-efficacy, b) motivation, and c) job satisfaction of classroom teachers working in schools where three different models are implemented based on the specialization of classroom teaching differ over four years?
2. What are the opinions and suggestions of classroom teachers who implement different models during primary school?
3. What kinds of results emerge when the descriptive qualitative findings of the participating teachers are analyzed together with the quantitative findings?

When examining Turkish studies, a decrease in research after 2012, when the 4+4+4 gradual education system started, was observed. Nevertheless, the new system lowering the school starting age might have caused classroom teachers to experience adaptation problems in recent years. Hence, this study addressing this problem in question with longitudinal and mixed-methods research for four years is the first study in Türkiye. The findings can serve as crucial information to schools and teacher employment policies. In addition, they may have important implications for classroom teachers' pre-service education and subsequently may help make evidence-based decisions in undergraduate programs.

## **Method**

### **Design**

To see the big picture about the specialization models in classroom teaching, this study employed the concurrent design, which is one of the mixed-methods designs since it allows to ensure that the results obtained from qualitative or quantitative data complement, refine, and strengthen each other (Creswell & Plano Clark, 2018). The concurrent

design was combined with the longitudinal method, as the research problem required data collection throughout the primary school period. Thus, while the quantitative data provided information about the long-term behaviors of teachers in terms of some variables, the qualitative data enhanced to uncover their experiences and thoughts about the models. Accordingly, retrospective design, one of the longitudinal mixed-methods approaches based on the qualitative data collected once at the last time of the quantitative longitudinal part to examine participants' memories about a phenomenon, was conducted (Plano Clark et al., 2015). The self-efficacy, job satisfaction, and motivation of the teachers were monitored for four years, and focus group interviews were held at the end of the implementation period of each model.

### Participants

Since it is very difficult to do random sampling in longitudinal mixed method designs (Plano Clark et al., 2015), the data were obtained through convenient sampling from classroom teachers (n=21 for first year and n=14 for the last year) working in six private schools which voluntarily participated in the study. As seen in Table 1, a certain amount of teacher loss was experienced in all schools participating in the study within four years. Although some teachers left private schools due to the pandemic (COVID-19) and economic reasons that emerged in the third year of the study, despite all the difficulties, it can be said that the number of teachers in all three models is similar. As in longitudinal studies in which the loss of participants is natural due to many factors (Creswell & Plano Clark, 2018, p. 304), the number of participants was achieved with more than 66% in the first year despite the loss of teachers.

**Table 1**

*Models Implemented by Participating Schools and Number of Teachers*

Implemented models	Schools	Number of Teachers			
		Year 1	Year 2	Year 3	Year 4
Model 1: Self-contained and four-year looping model	A	3	3	3	3
	B	5	4	4	2
Model 2: Self-contained, three-year looping and departmentalized model	C	3	3	3	0
	D	3	3	3	3
Model 3: Self-contained, two-year looping and departmentalized model	E	4	4	4	4
	F	3	3	3	2
Total	6	21	20	20	14

As seen in Table 1, the data were collected in the schools implementing three different models in classroom teaching. Physical education, music, religious culture and ethics, English language, and visual arts courses were taught by subject (branch) teachers in all schools participating in the study, where three different models are implemented. Therefore, it can be said that the self-contained model was implemented in all schools. On the other hand, in schools where Model 1 was implemented, basic courses (life science, Turkish language, mathematics, science, and social studies) were taught by the same classroom teachers for four years. While the same teachers taught basic lessons for three years in two primary schools implementing Model 2, they entered only Turkish language, mathematics, science, and social studies courses by branching out in the fourth grade. Thus, it can be said that a self-contained, three-year looping and departmentalized model is implemented in these two schools. Finally, in two schools where Model 3 was implemented, the basic courses were conducted by the same teachers for two years, while in the last two years (in the third and fourth grades), different classroom teachers took these courses (by branching). As can be seen, the data were collected in the schools implementing both self-contained, departmentalized, and looping models. However, as mentioned above, three different models emerge since these commonalities vary across primary school years (grades) and subjects.

The teaching experiences of the participating teachers are as follows: In Model 1, there were three teachers having experiences between 1-10 years, two between 21-30 years of experience, two between 31-40 years, and two with 41 years or more years of experience. In Model 2, there were four teachers with a seniority of 1-10 years, three between 11-20 years, one between 21-30 years, and two teachers with a seniority of 41 years or more. In Model 3, there were 11 teachers between 1-10 years, two between 11-20 years, two teachers between 31-40 years, and one with 41 years or more seniority. While the majority of teachers graduated from the primary school teaching undergraduate program (seven in Model 1, four in Model 2, 15 in Model 3), few teachers had associate degrees (two in Models 1 and 2, one in Model 3), and graduate education (not in Model 1, four in Model 2, not in Model 3). Their weekly course loads also ranged from nine to 29 hours.

### **Data Collection and Tools**

After permission was taken from the school directorates through face-to-face meetings with six private schools, the ethics committee approval of the Ege University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee was obtained. During the data collection process, there was neither a change in the school operating procedures or lesson schedules nor an intervention on the



teachers. While quantitative data collection tools were conducted face-to-face in October 2017, June 2018, October 2018, June 2019, and October 2019, the data planned to be collected in June 2020 was collected online in October 2020 due to the COVID-19 pandemic (since education was suspended in all schools by the Ministry of National Education). Similarly, both quantitative and qualitative data were obtained online in June 2021, when the pandemic conditions continued. The characteristics of the data collection tools applied to the teachers are presented below.

**Table 2***Data Collection and Tools*

Date	Collected Data
Year 1 (2017-2018)	October 2017 Teacher self-efficacy scale + Job satisfaction scale + Primary school teacher motivation scale
	June 2018 Teacher self-efficacy scale + Job satisfaction scale + Primary school teacher motivation scale
Year 2 (2018-2019)	October 2018 Teacher self-efficacy scale + Job satisfaction scale + Primary school teacher motivation scale
	June 2019* Teacher self-efficacy scale + Job satisfaction scale + Primary school teacher motivation scale + Focus group interviews with teachers in Model 3
Year 3 (2019-2020)	October 2019** Teacher self-efficacy scale + Job satisfaction scale + Primary school teacher motivation scale
	June 2020*** Teacher self-efficacy scale + Job satisfaction scale + Primary school teacher motivation scale + Focus group interviews with teachers in Model 2
Year 4 (2020-2021)	October 2020**** Teacher self-efficacy scale + Job satisfaction scale + Primary school teacher motivation scale
	June 2021***** Teacher self-efficacy scale + Job satisfaction scale + Primary school teacher motivation scale + Focus group interviews with teachers in Model 1

\* In model 3, the teachers and student groups are separated. \*\*In Model 3, new teachers started to teach the course. \*\*\*In Model 2, the teachers and student groups are separated. \*\*\*\*In Model 2, new teachers started to teach the class. \*\*\*\*\*In Model 1, the teachers and student groups are separated.

### ***Teacher Self-Efficacy Scale***

The scale was developed by Tschannen and Hoy (2001), adapted into Turkish by Çapa et al. (2005), and consists of 24 items and three sub-dimensions: student engagement, instructional strategies, and classroom management. The minimum score that can be obtained from the scale is 24, and the maximum score is 216. Cronbach's alpha reliability coefficients for three dimensions were 0.82, 0.86, and 0.84, respectively.

### ***Job Satisfaction Scale***

The scale was developed by Hackman and Oldham (1975) and adapted for teachers by Taşdan (2008) in Türkiye. The scale consists of one dimension and 14 items, and the items are evaluated on a five-point scale. The factor load values of the items in the scale ranged from 0.69 to 0.86. The obtained item-total correlations ranged from 0.66 to 0.84. The Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale is 0.95.

### ***Primary School Teacher Motivation Scale***

The scale developed by Öztürk and Uzunkol (2013) consists of four factors and 30 items. The internal consistency coefficient of the whole scale is 0.87, and the reliability coefficient for the "Positive attitude towards the profession and professional success" factor is 0.87; the reliability coefficient for the "appreciation and professional happiness" factor is 0.86, the reliability coefficient for the "avoidance from profession" factor is 0.79, and the reliability coefficient for the "assimilation to the profession" factor is 0.61. According to the CFA results, the fit indices were  $\chi^2 = 688.27$  (sd = 394,  $p = .00$ ),  $\chi^2 / sd = 1.75$  SRMR = 0.083, RMSEA = 0.069, GFI = 0.77, AGFI = 0.73, CFI = 0.93, NFI = 0.85 and NNFI = 0.92, and it was emphasized that the construct validity of the scale was ensured with these values (Öztürk & Uzunkol, 2013).

Since data were collected from a small number of teachers in the study (21 in the first year and 14 in the last year) and sufficient evidence was provided for the reliability/ validity of the scales (Çapa et al., 2005; Öztürk & Uzunkol, 2013; Taşdan, 2008), re-confirmatory factor analysis was not conducted for all three scales used.

### ***Focus Group Interview Form***

In order to reveal the reflections of the three models discussed in the study on the teachers, the interview questions prepared by the researchers were tested through pilot interviews with two classroom teachers, who were not included in the study group. According to the feedback from the teachers, no problems in terms of clarity and comprehensibility were reported, and only the order of the questions was changed. In the interviews, questions such as "What are your thoughts about the model implemented in your school? How does this

model affect your perspective on the teaching profession? How does this model affect the cognitive and affective development of students?" etc., were directed to the teachers.

### **Analysis of Data**

After obtaining two clusters of results from the quantitative and qualitative data based on the retrospective longitudinal concurrent mixed-methods design (Plano Clark et al., 2015), they were combined by revealing concurrent aspects. Comparing the data at the conclusion stage increases the general validity, which is a characteristic strength of the design (Creswell & Plano Clark, 2018). In the analysis of quantitative data, year-based measurements were used. For example, since the teachers in the schools where teaching was conducted according to Model 3 completed their loop by the end of the second year (June 2019), no data was collected from them in the next measurements; therefore, the data collected from the new teachers who started to teach in these groups were included in the analyses. Similarly, since there was a teacher change in the schools implementing Model 2 from June 2020 onward, data from new teachers were collected and analyzed from October 2020. Since the sample was small ( $n < 30$ ), Kruskal Wallis, which is the nonparametric equivalent of the ANOVA test, was used, and in cases where there was a significant difference, the Mann-Whitney test was used to detect the difference between which two groups (Field, 2018; Morgan et al., 2007).

In the analysis of qualitative data, the inductive thematic analysis was used. In the analysis process, six stages suggested by Braun and Clarke (2006), namely, being familiar with the data, creating the first codes, searching for themes, reviewing the themes, naming, and reporting them were followed. First, the data were transcribed, read and re-read several times to ensure familiarity. Then, the first codes were determined and a code list was created. The generated codes were discussed by the researchers and necessary combinations were made. Later, the researchers gathered the codes under some themes and determined the names and definitions with best reflections (see Appendix A and Appendix B). Finally, all the themes and sub-themes obtained were reported.

In the study, quantitative and qualitative data collection tools were used together in order for the findings to be credible, transferable, consistent, and confirmable (Creswell & Plano Clark, 2018), two schools were taken from each model, all teachers working at the same grade level in each school were included in the study, the analysis process was presented in a very detailed way, member-checking was obtained for the interview recordings, direct quotations were included frequently by adding the time dimension (Plano Clark et al., 2015), and all data were stored.

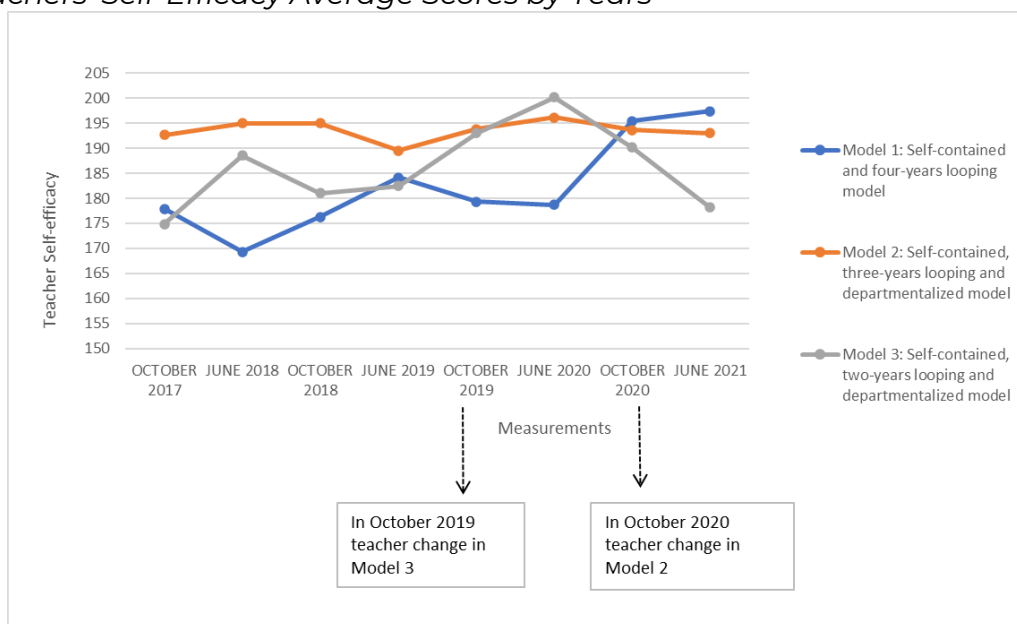
## Findings

### Teachers' Self-Efficacy

The findings showed that there was no significant difference between the scores of the teachers working in the schools where three different models were implemented, regarding the teacher self-efficacy scale applied in October 2017 [ $\chi^2(2, N = 21) = 2.99, p > .05$ ]. Similarly in June 2018 [ $\chi^2(2, N = 19) = 1.82, p > .05$ ], in October 2018 [ $\chi^2(2, N = 20) = 3.35, p > .05$ ], in June 2019 [ $\chi^2(2, N = 20) = 1.63, p > .05$ ], in October 2019 [ $\chi^2(2, N = 20) = 2.42, p > .05$ ], in June 2020 [ $\chi^2(2, N = 19) = 4.46, p > .05$ ], in October 2020 [ $\chi^2(2, N = 14) = 0.30, p > .05$ ], and in June 2021 [ $\chi^2(2, N = 14) = 1.86, p > .05$ ], no significant difference between the scores was obtained. According to these findings, it can be concluded that the teachers' self-efficacy perceptions in schools where different models were implemented did not change. As seen in Figure 2, data collected from new teachers in Model 3 in October 2019 pointed out a significant increase in teacher self-efficacy. In other words, the findings in Figure 2 highlighted teacher changes and its effect due to the model.

**Figure 2**

*Teachers' Self-Efficacy Average Scores by Years*



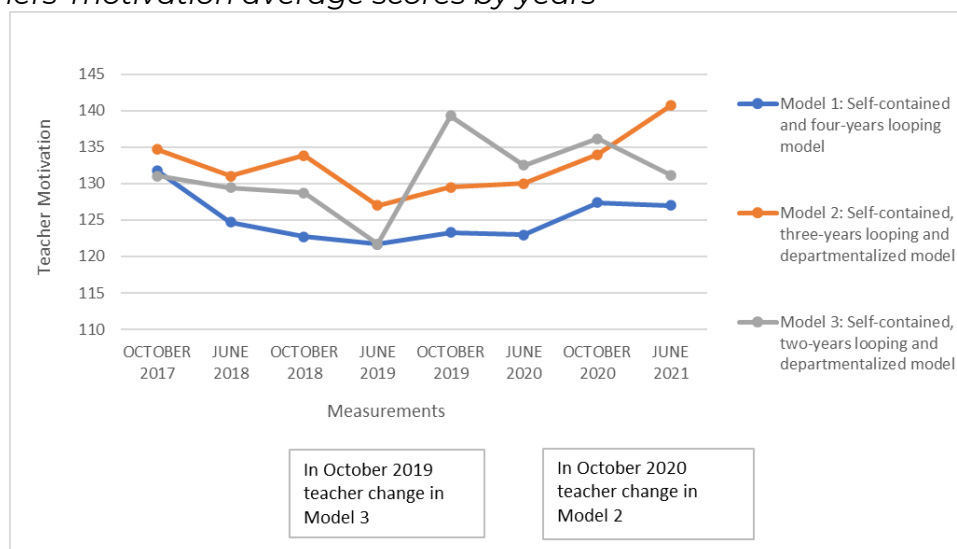
### Teachers' Motivation

It was found out that there was no significant difference between the scores of the teachers regarding the measurements of the primary school teacher motivation scale in October 2018 [ $\chi^2(2, N = 21) = 1.00, p > .05$ ], in June 2018 [ $\chi^2(2, N = 19) = 0.46, p > .05$ ], in October 2018 [ $\chi^2(2, N = 20) = 2.96, p > .05$ ], in June 2019 [ $\chi^2(2, N = 20) = 1.12, p > .05$ ] in October 2019 [ $\chi^2(2, N = 20) = 4.73, p > .05$ ], in June 2020 [ $\chi^2(2, N = 19) = 0.84, p > .05$ ], in

October 2020 [ $\chi^2(2, N = 14) = 1.80, p > .05$ ], and in June 2021 [ $\chi^2(2, N = 14) = 1.08, p > .05$ ]. In other words, it can be said that there is no change in the motivation of teachers working in schools that implement different models. Moreover, as seen in Figure 3, teacher motivations were found to be higher at the beginning of the academic year (October measurements) and lower at the end of the academic year (June measurements) in all models. In addition, since data were collected from new teachers in Model 2 in October 2020 and in Model 3 in October 2019, the significant increase in the graph should be taken into account due to this change.

**Figure 3**

*Teachers' motivation average scores by years*



**Teachers' Job Satisfaction**

It was determined that there was no significant difference between the scores of participant teachers' job satisfaction scores in October 2017 [ $\chi^2(2, N = 21) = 0.46, p > .05$ ] and in June 2018 [ $\chi^2(2, N = 19) = 1.77, p > .05$ ]. However, a significant difference between the scores of the measurements performed in October 2018 [ $\chi^2(2, N = 20) = 6.61, p < .05$ ] was obtained (see Table 3). Accordingly, the job satisfaction scores of the teachers in Model 2 were significantly higher ( $p < .05$ ) than in Model 1 (see Table 4). In other words, the job satisfaction of the teachers working in Model 2 at the beginning of the second academic year is higher than the teachers working in the traditional model.

**Table 3**

*Kruskal-Wallis Test Results Job Satisfaction Scores in October 2018*

Models	N	Mean Rank	$\chi^2$	df	p
Model 1: Self-contained and four-year looping model	7	6.21	6.61	2	0.037

Model 2: Self-contained, three-year looping and departmentalized model	6	14.50
Model 3: Self-contained, two-year looping and departmentalized model	7	11.36

**Table 4**

*Mann-Whitney Test Results Regarding Job Satisfaction Scores in October 2018*

Models	N	Sum of Rank	Mean Rank	U	z	p
Model 1	7	32.50	4.64	4.50	-2.38	0.017
Model 2	6	58.50	9.75			

Similarly, a significant difference between the teachers' job satisfaction scores in June 2019 [ $\chi^2(2, N = 20) = 6.90, p < .05$ ] was obtained (see Table 5). This difference between Model 1 and Model 2 was in favor of Model 2; it was in favor of Model 3 when between Model 1 and Model 3 (see Table 6). According to these findings, it can be said that the job satisfaction of the teachers working in the two- and three-year looping/departmentalized model was higher than the teachers working in the traditional model (model 1) in June 2019.

**Table 5**

*June 2019 Kruskal-Wallis Test Results Regarding Job Satisfaction Scores*

Models	N	Mean Rank	$\chi^2$	df	p
Model 1: Self-contained and four-year looping model	7	5.79	6.90	2	0.032
Model 2: Self-contained, three-year looping and departmentalized model	6	12.83			
Model 3: Self-contained, two-year looping and departmentalized model	7	13.21			

**Table 6**

*June 2019 Mann-Whitney Test Results Regarding Job Satisfaction Scores*

Models	N	Sum of Rank	Mean Rank	U	z	p
Model 1	7	34.00	4.86	6.00	-2.15	0.031
Model 2	6	57.00	9.50			
Model 1	7	34.50	4.93	6.50	-2.31	0.021
Model 3	7	70.50	10.07			

There was a significant difference between the scores of the participant teachers regarding the job satisfaction in October 2019 [ $\chi^2(2, N = 20) = 6.91, p < .05$ ] (see Table 7). This difference between Model 1 and Model 3 was in favor of Model 3 (see Table 8, Figure 4). Therefore, it can be said that the job satisfaction of the teachers working in the two-year looping and departmentalized model is higher than the teachers working in the traditional model (Model 1). However, when Figure 4 is examined, it is



noteworthy that new teachers always have higher job satisfaction scores due to the model implemented at school (see Model 2, October 2020, or Model 3, October 2019). In other words, these significant differences in job satisfaction might reflect the situation of newly recruited teachers as per the model.

**Table 7**  
*October 2019 Kruskal-Wallis Test Results Regarding Job Satisfaction Scores*

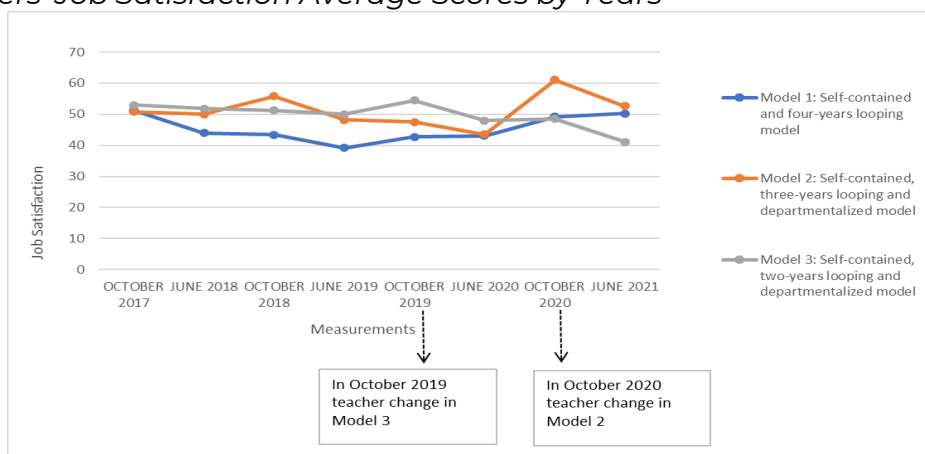
Models	N	Mean Rank	$\chi^2$	df	p
Model 1: Self-contained and four-year looping model	7	6.50	6.91	2	0.032
Model 2: Self-contained, three-year looping and departmentalized model	6	10.17			
Model 3: Self-contained, two-year looping and departmentalized model	7	14.79			

**Table 8**  
*October 2019 Mann-Whitney Test Results Regarding Job Satisfaction Scores*

Models	N	Sum of Rank	Mean Rank	U	z	p
Model 1	7	33.50	4.79	5.50	-2.43	0.015
Model 3	7	71.50	10.21			

On the other hand, there was no significant difference between the scores of the participant teachers regarding the job satisfaction in June 2020 [ $\chi^2(2, N = 19) = 0.87, p > .05$ ], in October 2020 [ $\chi^2(2, N = 14) = 4.46, p > .05$ ], and in June 2021 [ $\chi^2(2, N = 14) = 5.01, p > .05$ ]. As seen in Figure 4, teachers' job satisfaction was higher at the beginning of the academic year than at the end of the academic year in all models. However, since data were collected from new teachers in Model 3 in October 2019 and Model 2 in October 2020, serious increases in the graph may be result of this change.

**Figure 4**  
*Teachers' Job Satisfaction Average Scores by Years*

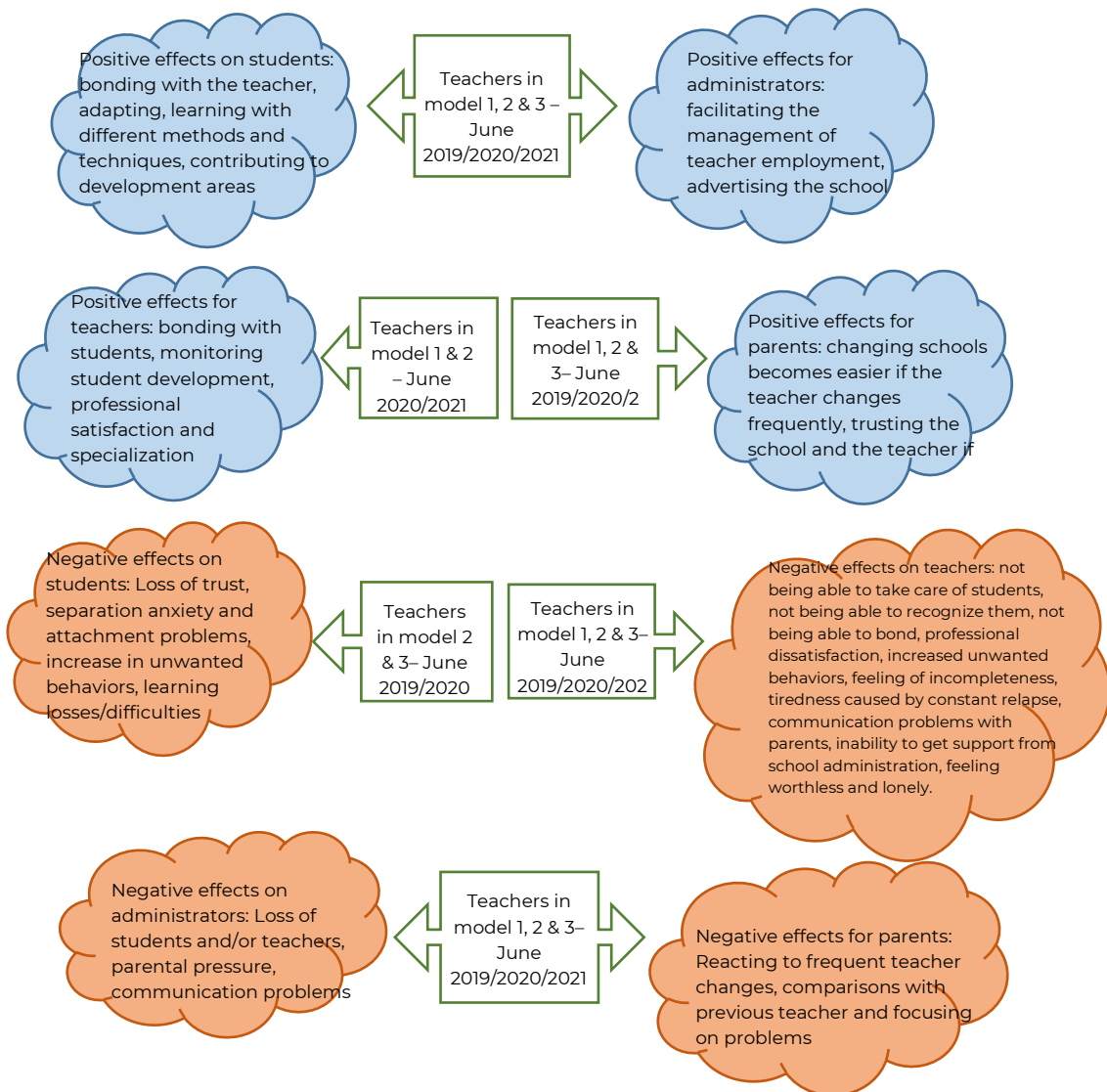


## Opinions on the Effects of Model Changes on Students, Teachers, Administrators, and Parents

According to the findings obtained from the focus group interviews, the model changes caused some positive and negative effects for the students (see Figure 5). While the sub-themes related to positive effects include bonding, adapting, contributing to the fields of learning, and development with different methods and techniques; negative effects include loss of trust, separation anxiety and attachment problems, increase in unwanted behaviors, and learning losses/difficulties.

**Figure 5**

*The effects of model changes on students, teachers, administrators, and parents according to teacher opinions*



All the teachers shared the idea that their bond with students will get stronger in parallel with the increase in the interaction time they spend with the students. They noted that especially students in schools implementing the traditional model will develop a greater sense of attachment and trust to their teachers (see Figure 5), which is illustrated best as follows:

*Since there is attachment to the teacher, I think the child loves me very much, when loving, s/he both studies harder and develops attachment to me. (He says), I should not upset my teacher, I mean we develop such a big relationship between us during four years, it's like parent and child. Confidence (builds up), I think child does not want to offend me and I do not upset him, because we both care about each other, s/he tries to be successful. [June 2021, Model 1 Teacher]*

Another finding was related to negative experiences of the students in the process of model due to teacher change. These are students' loss of confidence, attachment problems caused by separation anxiety, in-class behavior problems, increased competition and jealousy among students, difficulty in classroom management, and learning difficulties/losses. Some opinions on this subject are as follows:

*Even the student who has the most troubles with the teacher says "teacher, please don't go". S/he needs a hug. There is a desire for physical touch, a desire for trust. We spent the last 2-3 months on hugging constantly. In some classes, two or three students just stood up and came by my table to hug me for no reason. S/he just came by and hugged. There used to be no question. After saying "I'm gonna miss you so much,", s/he used to go back to his/her place. [Model 3 Teacher leaving his students in June 2019]*

*When teachers change every year, they work with the children standing out in the class and ignore the others. Now, when you say to the child that you can't do it, you can't ... What happens? S/he becomes an enemy to his friends. Competition, jealousy, classroom management problems start then. S/he also begins to show bad behaviors towards her/his friends. [June 2021, Model 1 Teacher]*

*I think that this reflects negatively academically. We give summer vacation homework and check it when we return. Now we will give homework, but who will check? Who will control it? I think that vacation is also a loss if it causes students to forget what they already know as they will not study with various excuses or by thinking that "my teacher has already changed". [Model 3 Teacher leaving his students in June 2019]*

According to the findings, model changes produced some positive and negative effects regarding teachers. While the positive effects appear in the form of bonding with students, professional satisfaction, ease of following the student, and specialization, the negative effects are various problems teachers experienced with themselves, parents, and administration. Some teacher statements about these findings are as follows:

*I find four-year implementation positive (to continue). So, there is a definitely need for an emotional bond. We definitely need an emotional bond in the*

*child-teacher relationship at school. Thanks to this emotional bond, we get to know both the child and the family a lot more over time. This (situation) compensates the negativities we experience with them over time. [June 2021, Model 1 Teacher]*

*When graduating in the 4<sup>th</sup> grade, you see where (students) come from. It's like, as if you were reading a book; you witness to the introduction, development, and conclusion sections. It is also very spectacular even for you when you see their graduation... Intense feelings arise. Once they couldn't write their names even or read at the beginning, and to see their progress. It is another contentment for a primary school teacher. [June 2020, Model 2 Teacher]*

*You can easily follow the student's input and feedback (with constant teaching by the same teacher). You can follow his progress step by step. In which lesson s/he is better, stands out, in which lesson s/he needs to be reinforced... It is better in terms of observation and follow-up. [June 2020, Model 2 Teacher]*

On the other hand, negative effects of model change have also emerged for teachers. They were classified as problems related to teachers themselves, problems related to parents, and ones related to administration. The problems related to teachers themselves were obtained as atrophy of passion due to model changes, lack of professional satisfaction, excessive attachment to students and spending extra time to get to know students. There was an emphasis that specifically in models offering frequent teacher changes, teachers will not be able to embrace students well enough, show enough attention and affection to them, and deal with undesirable behaviors. Instead, they will ignore those behaviors. The teachers' opinions illustrating these findings are as follows:

*(When there is a difficult situation with the students), you say that this kid is with me for four years, you accept and try to encourage him/her to get better. Otherwise, you keep your pans on just for a year... and wait for its end patiently. [June 2021, Model 1 Teacher]*

*It is just a feeling of incompleteness. Because you will knead dough; you prepare everything; you have put your flour, egg, water, and salt. You are about to start kneading. (I mean) You know the child's progress academically. (So, what?) They're all half gone. The feeling of not being able to see the result of something... The feeling is like being clipped, being diminished, that is a very bad feeling... [June 2019, Model 3 Teacher]*

Another negative reflection that teachers mentioned were related to parents and administrators. As a result of building a relationship with the same students for a long time, teachers also developed too much connection with parents, which caused parents to cross their boundaries affecting teachers' decision-making and authority negatively. On the other hand, in models proposing teacher changes more frequently, teachers had difficulty in building a relationship with parents; they spent a lot of effort and time on expressing themselves, which became wearisome for teachers. In terms of administrators,

teachers frequently stated that the school administration and guidance services did not provide enough support, and they felt lonely and worthless from time to time:

*I think the teacher working with the student (in the third grade) is having a very hard time. Because once there is parents' prejudice against teacher. It takes 2-3 months to break up that prejudice and get to know the teacher. [June 2019, Model 3 Teacher]*

*In private schools, you need to ensure both parents' and students' satisfaction... You know, you have a fear of being complained. There is work anxiety, work anxiety (which causes) indiscipline and child not learning... It goes like a chain. [June 2021, Model 1 Teacher]*

Considering the positive effects of model changes in terms of administration, it was discovered that teachers found some model changes providing opportunities to school administrations in terms of contracts and employment. In addition, some teachers pointed out that administrators could use the model changes for advertising purposes to promote the idea of implementing different models. Some of the teacher statements are as follows:

*Some schools have also started the implementation of 2+2 because the underlying reason is: The teacher may not stay for four years (at private schools). He says I will keep him/her for two years. Then if the school is not satisfied, I can lay off (the teacher) after two years. [June 2020, Model 2 Teacher]*

*I think they are making model changes for this reason, to have a little better advertising during students' registrations, to say "we have started to employ this kind of education, we experiment different things, we are not like other schools". [June 2021, Model 1 Teacher]*

On the other hand, one of the negative reflections in terms of administration as a result of model changes was parental pressure. According to the teachers, school administrations might feel uncomfortable when teachers stand out (teachers getting all the attention, not the school) and parents show teachers as a reason for their choice or enrollment in the school by developing strong attachments to some teachers. Since in such cases, parents might also want to leave the school with the teachers, the school might face to students' loss:

*Parents (say), "We are here because you are here". They say that if you were not here, we wouldn't have chosen this school... In primary school, there is this kind of commitment. [June 2021, Model 1 Teacher]*

*At a meeting with the fourth graders' parents, they said that "we will not leave the school because we are satisfied with the teacher, we continue because we love you". Of course, the administrator was very uncomfortable with it. [June 2021, Model 1 Teacher]*

Lastly, the teachers mentioned the positive (the easier to change schools, the more teacher changes, feeling of trust and commitment towards school in a condition of primary education with the same

teacher for many years) and negative (reacting to the frequent teacher change, making constant comparisons with the previous teacher, and focusing on the problems) effects of model changes considering parents:

*When there is teacher change every year; somehow the teacher would be different, so, there was a leaving (loss of students). In other words, there were leavings from the second class and also from the third. But when it's four years, they (parents) cannot leave easily. [June 2021, Model 1 Teacher]*

*The parents are already preferring this school for the sake of the name, those who came in the first grade. When I say something like that (school administration is considering a model change), I think all hell will break loose. There are parents who enrolled their children here because I am here. [June 2021, Model 1 Teacher]*

*(The parents) Approaching it in a problem-oriented manner. Because the teacher will change, there is a thought that I can change the school as well. I mean, parents focus on insufficiencies at school. (When there is a model change), During the enrollment period, s/he thinks that "our teacher already has this, the school already lacks this". [June 2019, Model 3 Teacher]*

### **Teachers' Suggestions Regarding Models**

Various suggestions from classroom teachers about the models were obtained. The teachers, who think that their opinions should be asked for the model change, stated that the changes should be announced to the teachers and parents before the contract is signed. Additionally, emphasizing the importance of the language used in the announcement of the model change, the teachers noted that a more constructive discourse should be preferred without vilifying anyone and focusing on the contributions of the new model:

*A meeting was held (for model change), it was said that we are moving to the new model. Teachers were not asked for their opinion. (I think) that is wrong, the teacher lives it through as well; their opinions should be asked in such cases. Because they are very radical decisions. [June 2021, Model 1 Teacher]*

*The parent should know (which model will be implemented) when enrolling. The teacher has also the right to know such a model being implemented in the school while being employed; when agreeing on a handshake. We should start then, accordingly. A professional understanding needed. [June 2019, Model 3 Teacher]*

The teachers made also some suggestions about the model they are currently implementing or would like to implement if they had a chance to change. The teachers' statements implied that not a single model can work in all types of schools, so instead of proposing a definite rule or formula, varying from school to school, the model choice should be determined based on some variables such as local settings/parent profile, student readiness, and school settings. Even some teachers expressed that models can be flexible as well. In addition to the traditional model, the teachers recommended to implement self-contained, three-year looping and departmentalized model. This model



is implemented through instruction with the same teacher for a relatively long time, and then separate teachers teach the branch lessons in the last year. Only few teachers recommended the model proposing teacher change every year, or the two-year looping model:

*I am in favor of teaching by the same teacher for four years. Even wishing if we could teach in the fifth grade as well. We all wish for it. [June 2021, Model 1 Teacher]*

*I really think it is great to teach (for four years) in terms of professional satisfaction. Teaching from the first grade to the fourth; witnessing to all progress and developmental stages of a kid. That's amazing. [June 2020, Model 2 Teacher]*

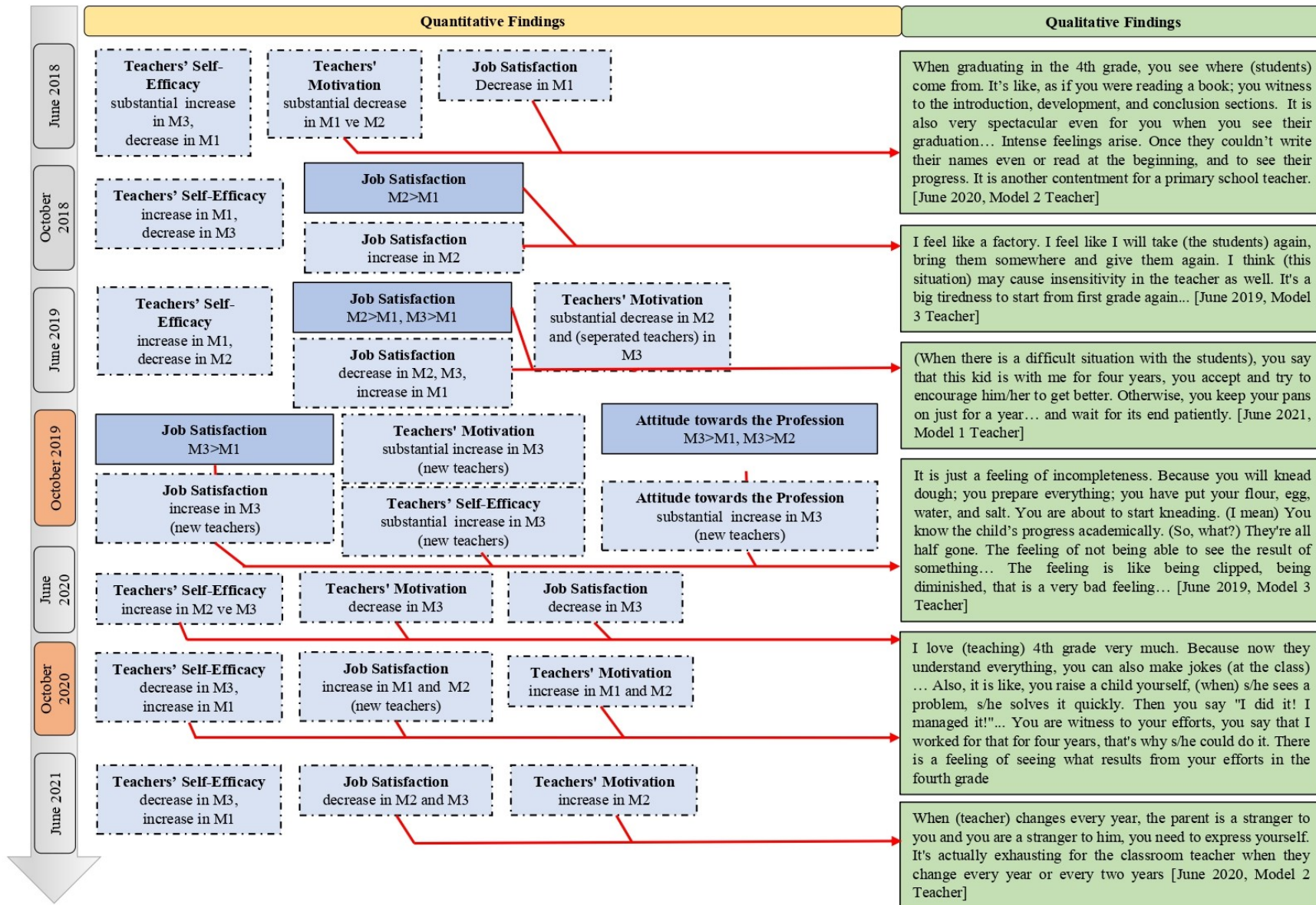
### **Integration of Quantitative and Qualitative Findings**

For the findings related to the last research question of the study (What kind of results emerge when the descriptive qualitative findings of the participant teachers are considered together with the quantitative findings?), the quantitative and qualitative findings were integrated through a joint display. Firstly, the prominent quantitative findings were organized (significant/non-significant differences and striking results seen in the graphs), then the qualitative findings explaining the quantitative findings were spotted and examined one by one, and lastly, complementary teacher views were selected. In the last stage, classification and coloring were used to demonstrate the quantitative and qualitative findings in the best way. As seen in Figure 6, the quantitative and qualitative findings complement each other and provide holistic information about the reflections of the implemented models.

#### **Figure 6**

*Joint display of quantitative and qualitative findings\**

\* In the quantitative findings, striking results regarding the graphics are displayed in the light-colored and dashed-line boxes, statistically significant differences are shown in the dark-colored boxes. M1: Model 1 (Self-contained and four-year looping model), M2: Model 2 (Self-contained, three-year looping and departmentalized model), M3: Model 3 (Self-contained, two-year looping and departmentalized model). There was a teacher change in Model 3 in October 2019, and it was in Model 2 in October 2020.



## Conclusions

According to the results, while there was no significant difference in the self-efficacy and motivation scores of the teachers working in the schools where three different models were implemented, the job satisfaction scores differed in the second and third years. Accordingly, it was observed that the job satisfaction of teachers working in the two- and three-year looping and departmentalized model was significantly higher in the second and third years compared to the traditional model. However, it was explained that these differences might be result of teacher change due to the model and do not reflect the general situation at all. In terms of qualitative findings, the effects of model changes on students, teachers, administrators, and parents as well as the suggestions by the teachers about models were obtained. While the participating teachers expressed the positive and negative effects of each model, they suggested that the same teacher should spend at least three or four years with a particular student group.

## Discussion and Recommendations

The fact that there was no significant difference in the self-efficacy and motivation scores of the teachers working in the schools where three different models were implemented differs from the findings in international studies. The previous studies pointed out that classroom teachers working in the departmentalized model experienced less stress, higher morale, and job satisfaction compared to their colleagues in the self-contained model (Baroody, 2017; Johnson, 2013; Ray, 2017; Strohl et al., 2014), or on the contrary, it was revealed that teachers in the self-contained model had higher self-efficacy compared to the teachers in the departmentalized model (Gilmore, 2016). In this study, it was discovered that the job satisfaction scores of the participating teachers (in Models 2 and 3), who worked in the two- and three-year looping and departmentalized model, were higher than the traditional model only in the second and third years. However, it is noteworthy that the difference obtained in Model 3 in October 2019 is due to the new teachers. Indeed, at the end of the third and the fourth years, no difference was found in the job satisfaction of the teachers in all three models. In other words, the findings on the significant difference could not be maintained. Therefore, it was concluded that the long-term results of model differences in teachers' self-efficacy, motivation, job satisfaction, and attitudes towards the profession do not show a remarkable change. Regardless of the model they implement, the participating teachers generally seem to have carried out their profession with similar feelings. However, when the graphs reflecting the quantitative findings of the teachers were examined (Figures 2 and 3), it is remarkable that there was a significant decrease in the motivation of the Model 3 teachers, who said "goodbye" to their

students in June 2019, and an increase in the job satisfaction of the Model 3 teachers, who started their profession in October 2019. In other words, teacher change (one leaving the class or the other starting the new position) due to the model apparently explains the differences in motivation and job satisfaction scores. In the measurements made in the fourth year, the increases in the self-efficacy, motivation, and job satisfaction scores of the teachers in the traditional model (Model 1) were also noteworthy (see Figures 2, 3, and 4), confirming the themes in the qualitative findings such as "connecting with students, monitoring student development continuously, and professional satisfaction". The expression of a participant teacher who applied Model 1 best illustrates the increased self-efficacy, job satisfaction, and motivation scores in the last two years of the study: *"I love (teaching) 4<sup>th</sup> grade very much. Because now they understand everything, you can also make jokes (at the class) ... Also, it is like, you raise a child yourself, (when) s/he sees a problem, s/he solves it quickly. Then you say "I did it! I managed it!"... You are witness to your efforts, you say that I worked for that for four years, that's why s/he could do it. There is a feeling of seeing what results from your efforts in the fourth grade"*.

The qualitative findings displayed the teachers' thoughts about the model changes' positive or negative effects on students, teachers, administrators, and parents. Both international and national studies argue the advantages and disadvantages the self-contained, looping and departmentalized models on each and separately as well (e.g., Baroody, 2017; Cesur, 2019; Cistone & Shneyderman, 2004; Önder, 2015; Tok & Bozkurt, 2010; Tourigny et al., 2019). In other words, it is natural to discover positive and negative results in each specialization model in classroom education. For example, in Cesur's (2019) study, most teachers and instructors preferred the continuation of the looping model, and teachers applying self-contained and two-year looping models did not find them positive. In this context, the long-term effects of different models on students and teachers should be studied more, beside considering the current opinions about the models. The primary criterion in model selection should be the benefit of the student, following the principle of *"best interests of the child"* in the United Nations Convention on the Rights of the Child (Şirin, 2019). The model or models fostering the most positive effects on students in all development areas should be revealed through longitudinal and mixed studies, and the results to be obtained should guide the decisions to be taken. Especially when there are conflicts between the best interests of the child and the interests of teachers, administrators, or parents, the priority should be on the model yielding the most positive results for the students proved through the relevant research. As seen in the qualitative findings of this study, making model changes for purposes such as "the convenience of private school administrations in the



management of teacher employment" or "to advertise the school" will not work in the short or long term, and will not serve the best interests of the students. In fact, with criticism of advertisement and commercial concerns behind the modal usage, Cesur (2019, p. 157) stated that private schools implementing various models should present the data-driven reasons for implementing these models through explanations on how they ensure teacher specialization, what are the benefits of the model they implement for teachers, students, and parents.

Teachers' suggestions for model change seem to focus on having a voice in the decision-making about the model and better management of the process. Their demands, such as the timing of the model change, its announcement, the language used in the process, and the need for common sense in the decision-making, make us think that the teachers are not satisfied with the process. A study conducted on classroom teachers, who were reluctantly assigned to the looping model in the USA, found out that declining job satisfaction can be increased with the support of colleagues, parents, and administrators (Nunn, 2014). Similarly, it is recommended to test departmentalized models with pilot studies including only children with parental consent, providing teachers' feedback, and identifying problematic areas in the model (Chan & Jarman, 2004; Strohl et al., 2014). Therefore, it is concluded that the decision-making for model changes should be well-planned and executed. Many stakeholders likely experience problems in cases where teachers are not included in the decision-making process, not asked for their preferences in model selection, and where they are forced to carry out a different model against their will or a model change is proposed in the middle of the academic year without any parental consent.

In line with the findings, it can be recommended to continue the traditional model (Model 1) in Türkiye. In addition, it is possible to say that Model 2 (self-contained, three-year looping and departmentalized model) in which different teachers take branch lessons in the last year of primary school is also applicable. However, it would be more appropriate not to implement the self-contained, two-year looping and departmentalized model (Model 3) and the model of changing teachers every year. In other words, it is beneficial for primary school students to spend their educational lives with the same teacher for at least three years. The decision-making for model change should be carried out through common sense, and careful attention should be paid to the timing, announcement, and selection of the language to be used in the process. It is highly recommended for the private schools to decide on the model through scientific research and based on the best interests of the child. Since this study does not represent different cities in Turkey, new studies can collect data on primary schools in different regions by using new variables. It is helpful to compare new variables,

especially teacher-student relationships, teachers' demographic, and professional characteristics. New perspectives can also be obtained by taking the opinions of administrators, parents, and students on different models.

**Ethics Committee Approval:** *This research was conducted with the permission of Ege University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee, dated 28/09/2017 and numbered 04/14.*

**Conflict of Interest:** *There is no conflict of interest.*

**Author Contribution:** *Through the division of labor and solidarity, both authors contributed fairly.*

## References

- Akgül, N. İ. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemler karşılaştıkları sorunlar*. [Master's thesis, Niğde University]. National Thesis Center.
- Akıncı, B., Uzun, N., & Kışoğlu, M. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1189-1215.
- Altuner, G. Ş., & Başaran, M. (2017, January). İlkokul öğrencilerinin sınıf öğretmeni kavramına ilişkin metaforik algıları. *Oral presentation presented at the 16th International Classroom Teacher Education Symposium, Lefke, TRNC*.
- Baroody, A. E. (2017). Exploring the contribution of classroom formats on teaching effectiveness and achievement in upper elementary classrooms, *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 314–335. <http://doi.org/10.1080/09243453.2017.1298629>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 873-898. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m>
- Brobst, J., Markworth, M., Tasker, T., & Ohana, C. (2017). Comparing the preparedness, content knowledge of elementary science specialists and self-contained teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(10), 1302–1321. <https://doi.org/10.1002/tea.21406>
- Bümen, N. T., & Ercan Özaydın, T. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125.
- Cesur, B. (2019). *Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerinin öğretmen, öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri açısından değerlendirilmesi*. [Master's thesis, Ankara University]. National Thesis Center.



- Chan, T. C., & Jarman, D. (2004). Departmentalize elementary schools. *Principal*, 84, 70-72.
- Cistone, P. J., & Shneyderman, A. (2004). Looping: An empirical evaluation. *International Journal of Educational Policy, Research & Practice*, 5(1), 47-61.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Divrik, R. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf tercihleri ve bu tercihler üzerinde etkili olan faktörlere ilişkin fenomenografik bir çalışma*. [Master's thesis, Selçuk University]. National Thesis Center.
- Doğan, C. (2004). Sınıf öğretmenlerinin derslere ilişkin görüşleri ve tercih ettikleri öğretim yöntemleri: İstanbul örneği. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 12(2), 193-203.
- Erol, M., & Başaran, M. (2020). İlkokul öğrencileri sınıf öğretmeni değişimini nasıl algılıyor? *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1196-1213.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using SPSS* (5th ed.). Sage.
- Gilmore, J. K. (2016). *The departmentalized education classroom model and its effect on student achievement in upper elementary*. [Doctoral dissertation, Trevecca Nazarene University]. TN, USA
- Girgin, İ. (2021). Eğitimde "Looping" tekniğinin öğrencilere etkisi üzerine bir inceleme. *Journal of Theory and Practice in Education*, 17(1), 54-66. <https://doi.org/10.17244/eku.911410>
- Gömlüksiz, M. N., Öner, Ü., & Bozpolat, E. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerini yürütmelerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 10(3), 872-893.
- Hackman J. R., & G. R. Oldham. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Haley, Rich Thomas III. (2018). *A case study on the perceived impact of elementary school departmentalization on teacher math self-efficacy*. [Doctoral dissertation, University of the Pacific]. USA.
- Johnson, M. L. (2013). *The benefits of departmentalization in upper elementary grades for students and teachers*. [Doctoral dissertation, Trevecca Nazarene University]. USA.
- Marušić, I., Jagodić, G. K., Erceg, I., & Šabić J. (2020). Longitudinal study of individual, environmental and contextual factors predicting adaptation to the transition to lower secondary education. *Learning and Individual Differences*. 83-84, 101946. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101946>
- Minott, R. C. (2016). *Elementary teachers' experiences of departmentalized instruction and its impact on student affect*. [Doctoral dissertation,

- William Howard Taft University]. CO, USA. Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2007). *SPSS for introductory statistics* (Third ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nunn, C. (2014). *Exploring teachers' narratives about satisfaction and school administrator support after involuntarily transfer to a looping classroom*. [Doctoral dissertation, Northcentral University]. CA, USA.
- Önder, Y. (2015). *Understanding the five-year generalist teaching cycle in elementary schools: Teachers' perspectives*. [Master of Education dissertation, Spalding University]. Louisville, KY, USA.
- Öztürk, E., & Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 421-435.
- Parker, A., Rakes, L., & Arndt, K. (2017). Departmentalized, self-contained, or somewhere in between: Understanding elementary grade-level organizational decision-making, *The Educational Forum*, 81(3), 236-255. <https://doi.org/10.1080/00131725.2017.1314569>
- Plano Clark, V., Anderson, N. Wertz, J., Zhou, Y., Schumacher, K., & Miaskowski, C. (2015). Conceptualizing longitudinal mixed methods designs: A methodological review of health sciences research. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(4) 297-319.
- Ray, S. J. (2017). *Departmentalized classroom environments versus traditional classroom environments in second through fourth grades: A quantitative analysis*. [Doctoral dissertation, Lindenwood University]. MO, USA.
- Slavin, R. E. (1988). Synthesis of research on grouping in elementary and secondary schools. *Educational Leadership*, 46(1), 67- 77.
- Strohl, A., Schmertzling, L. C., Schmertzling, R., & Hsiao, E. L. (2014). Comparison of self-contained and departmentalized elementary teachers' perceptions of classroom structure and job satisfaction. *Journal of Studies in Education*, 4(1), 109-127.
- Şirin, M. C. (2019). Çocuğun yararı gözüyle çocuğun yüksek yararı ilkesine bakış. *Çocuk ve Medeniyet*. 2, 219-240.
- Taşdan, M. (2008). *Türkiye'deki kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi, iş doyumunu ve algılanan sosyal destek ile ilişkisi*. [Doctoral thesis, Ankara University]. National Thesis Center.
- Tok, H., & Bozkurt, A. (2010). Sınıf öğretmenlerinin 1. 2. 3. sınıflar için ayrı ve 4. 5. sınıflar için ayrı yetiştirilmeleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(2), 759 -778.
- Tourigny, R., Plante, I., & Raby, C. (2019). Do students in a looping classroom get higher grades and report a better teacher-student relationship than those in a traditional setting? *Educational Studies*, 46(6), 744-759.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

- Wang, W., Wu, M., Shi, Y., Chen, Y., Loyalka, P, Chu, J., Kenny, K., & Rozelle, S. (2017). The effect of teacher looping on student achievement: Evidence from rural China. Working Paper, 318. Retrieved July 3, 2021, from [https://fsi-live.s3.us-west-1.amazonaws.com/s3fspublic/318\\_the\\_effect\\_of\\_teacher\\_looping\\_on\\_student\\_achievement\\_evidence\\_from\\_rural\\_china.pdf](https://fsi-live.s3.us-west-1.amazonaws.com/s3fspublic/318_the_effect_of_teacher_looping_on_student_achievement_evidence_from_rural_china.pdf)
- Wiggins, D. R. (2018). *Qualitative study on teacher perceptions of self-contained and departmentalized classrooms at the elementary level*. [Doctoral dissertation, Columbus State University] GA, USA.

**Appendix**Appendix A. *Theme and Code List Obtained in Qualitative Data Analysis*

Theme	Sub-Theme	Codes	f	
Effects of model change	Effects on students	Positive	Bonding	6
			Adaptation	3
		Learning with different methods and techniques	2	
		Contributing to development areas	4	
	Negative	Problems with Bonding-Loss of Confidence	11	
		Behavior problems/negative behaviors	3	
		Learning losses/difficulties	3	
	Effects on Teachers	Positive	Bonding with students	6
			Professional Satisfaction	3
		Ease of observing student	3	
		Specialization/departmentalization	13	
	Negative	Problems with herself/himself	34	
		Problems with parents	3	
		Problems with administration	24	
	Effects on Administrators	Positive	Contract/employment	7
			Advertising purposes	2
	Negative	Parent Pressure	8	
		Effects on Parents		
	Positive	Finding excuses for school change	2	
		Confidence in the teacher/school	4	
Negative	Teacher Change	4		
	Increasing the critical view of the teacher	2		
Recommendations for model change	System/Model change process	18		
	Model recommendations	19		

Appendix B. An Example of the Qualitative Data Organization (codes with relevant citations)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1								Model 1	Model 2	Model 3			
2	A. Effects of system/model change												
3	a. Effects on Students												
4			Positive										
5				Bonding									
6				Adapting									
7				Learning with different methods and techniques									
8				Contributing to the fields of development									
9			Negative										
10				Problems related to bonding and loss of trust									
11				Behavior problems/negative behaviors									
12				Learning losses/difficulties									
13	b. Effects on Teachers												
14			Positive										
15				Bonding with students									
16				Professional Satisfaction									
17				Ease of tracking the student									
18				Specialization/branching									
19			Negative										
20				Problems with herself									
21				Problems with parents									
22				Problems with administration									
23	c. Effects on Administrators												
24			Positive										
25				Contract/employment									
26				For advertising purposes									
27			Negative										
28				Parents' pressure									
29													
30	d. Effects on Parents												
31			Positive										
32				Finding excuses for school change									
33				Confidence in the teacher/school									
34			Negative										
35				Teacher change									
36				Increasing the critical view towards the teacher									
37													
38	B. Recommendations for system/model change												
39	Recommendations												
40				Teacher training									
41				Group activities/Teacher commission									
42				System/Model change process									
43				Model recommendations									

**User2:**  
M2: For me, this system (3+1) is good because it is very important for me that children establish bonds or get to know them. Now that I know the children, I study in a much more comfortable way. Likewise with the parents... A sense of trust is created and we move forward in a much more comfortable way.

M2: A bond is formed with the students. That's what's important for classroom teachers, because you're entering 20 hours a week. You are like a half mother now. You are interested not only in his lessons, but also in his health, eating and drinking. Since there is communication with the family after school, you have the chance to get to know the student in every aspect in terms of advantage.

M2: Now you can understand what the student means. They also understand you.