



Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Sınıf Yönetimi Kontrol Düzeyleri ve Öğretim Stratejilerini Belirlemeleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması¹

Sayfa | 4124

An Investigation of the Relationship Between Teachers' Professionalism, Classroom Management Control Levels and Their Identification of Teaching Strategies: A Mixed Method Research

Ayşe Eda CELEP , Uzman, ayseedacelep@gmail.com

Ebru OĞUZ , Prof. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, ebru.oguz@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 28 Mayıs 2025
Kabul tarihi - Accepted: 22 Ekim 2025
Yayın tarihi - Published: 28 Aralık 2025

¹Makale, Ayşe Eda Celep tarafından Prof. Dr. Ebru Oğuz danışmanlığında yürütülen “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri Sınıf Yönetimi Kontrol Düzeyleri ve Öğretim Stratejilerini Belirlemeleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Celep, A.E. ve Oğuz, E. (2025). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği sınıf yönetimi kontrol düzeyleri ve öğretim stratejilerini belirlemeleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(3), 4124-4155.

DOI. 10.51460/baebd.1708494



Öz. Toplumların gelişiminde kilit rol üstlenen eğitim sisteminin en stratejik öğelerinden biri profesyonel öğretmenlik mesleğidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını bilerek bunlara uygun sınıf yönetimi kontrol düzeyleri ve öğretim stratejilerini belirlemeleri öğrenmenin sağlanabilmesi için oldukça önemlidir. Çünkü; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve kontrol düzeyleri, öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir. Çalışmada; öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, sınıf yönetimi kontrol düzeyleri ve öğretim stratejilerini belirlemeleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen benimsenmiş; nicel aşamada ilişkisel tarama modeli, nitel aşamada ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Sultangazi ilçesinde görev yapan 341 öğretmen; çalışma grubunu 15 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler; Öğretim Stratejilerini Belirleme Ölçeği, Sınıf Yönetimi Kontrol Düzeyleri Ölçeği, Mesleki Profesyonellik Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın nicel bulgular sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin yüksek, öğretim stratejilerini belirlemelerinin orta, sınıf yönetimi kontrol düzeyinde ise çoğunluğun orta düzeyde yer aldığı görülmüştür. Öğretmenlerin kontrol düzeylerinden bağımsız mesleki profesyonelliği ile öğretim stratejilerini belirleme düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel veriler; öğretmenlerin mesleki profesyonellik, sınıf yönetimi kontrol düzeyleri ve öğretim stratejilerini belirlemelerinin ilişkili olduğunu ifade ettiklerini ve bu yönüyle nicel verileri desteklediğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen profesyonelliği, Öğretim stratejileri, Sınıf yönetimi kontrol düzeyi.

Abstract. One of the most strategic elements of the education system, which plays a key role in the development of societies, is the professional teaching profession. It is very important for teachers to determine appropriate classroom management control levels and teaching strategies in line with students' learning needs in order to ensure learning. This is because teachers' classroom management skills and control levels directly affect the learning process. This study examines the relationships between teachers' professional competence, classroom management control levels, and teaching strategies. A mixed-methods design was adopted, with an explanatory sequential design; a correlational survey model was used in the quantitative phase, and a case study design was used in the qualitative phase. The sample of the study consisted of 341 teachers working in the Sultangazi district of Istanbul during the 2023-2024 academic year, and the study group consisted of 15 teachers. Data were collected using the Teaching Strategies Determination Scale, Classroom Management Control Levels Scale, Professionalism Scale, and Semi-structured Interview Form. The quantitative findings of the study revealed that teachers' professional competence was high, their ability to determine teaching strategies was moderate, and the majority of them had a moderate level of classroom management control. It was concluded that there is a positive and significant relationship between teachers' professional competence and their ability to determine teaching strategies, independent of their control levels. Qualitative data revealed that teachers stated that their professional competence, classroom management control levels, and ability to determine teaching strategies are related, thereby supporting the quantitative data.

Keywords: Teacher professionalism, Teaching strategies, Classroom management control level.



Extended Abstract

Introduction. Education is one of the most important concepts in terms of the development of humanity and societies. The teaching profession, which is defined as a professional, is a strategically important issue in the education system. Teachers' classroom management skills and control levels in the classroom directly affect the quality of the learning environment. In addition, teachers' classroom management skills, their ability to handle more effectively with discipline problems, and their identification of students' individual learning needs and the appropriate teaching strategies to meet those needs are extremely important in ensuring learning.

Method. This study examined the relationships between teachers' professionalism, their levels of classroom management control and their identification of teaching strategies. In order to achieve this, an explanatory sequential design (two phase model) was employed in this study. First, in the quantitative part of the study, relational screening model was employed and then, in the qualitative part, case study was used. The population and sample of the study consisted of 341 teachers working in Sultangazi district of Istanbul in the 2023-2024 academic year. The study data were collected by using Scale for Identifying Teaching Strategies Scale, Teachers' Professionalism Scale, Classroom Management Control Levels Scale, and Semi-structured Interview Form.

Results. As a result of the quantitative data of the study, it was deduced that teachers' professionalism levels were high, their identification of teaching strategies was at medium level, and the majority of the teachers were at medium control level in classroom management. In addition, it was concluded that there was a significant positive relationship between teachers' professionalism and their identification of teaching strategies regardless of their classroom management control level. The qualitative data of the study is in line with the quantitative findings. The teachers who participated in the study stated that there is a relationship between their professionalism, classroom management control levels and an identification of teaching strategies. The impact of classroom management control level and teacher professionalism on each other was attributed to professional discipline, respect for work, being open to innovations, professional development and experience. In addition, teachers also mentioned the importance of teachers' professional competences, mastery of the field and active use of different teaching strategies in determining professionalism and teaching strategies.

Discussion and Conclusion. As a result of the study, it is seen that teachers find themselves at a high level of professionalism. There are studies supporting this result in the literature (Pearson and Moomaw, 2005; Hoşgörür, 2017; Yavuz, 2019). When the sub-dimensions of the SCP scale are analysed, it is seen that the dimension in which teachers perceive themselves the highest is professional sensitivity. In addition, it is seen that the group in which teachers show the highest level of participation in classroom management is medium control level approaches. Onwuegbuzie et al. (2000); Yılmaz, et al. (2019) and Kaymak and Birel (2024). When the levels of determining teaching strategies were examined, it was seen that the teachers' levels of determining teaching strategies were high.



Giriş

Eğitim, bireylerin potansiyellerini keşfetmelerine, bilgi ve becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan ve toplumsal gelişimi destekleyen en önemli süreçlerden biridir. Eğitim bilimciler, eğitimi bir sosyal sistem olarak tanımlamakta ve bu sistemin belirtilen amaçlara ulaşılmasında en kritik rollerden birinin öğretmenlere ait olduğu konusunda hemfikirlerdir (Eraslan, 2006). Ülkenin kalkınması ve geleceğin şekillendirilmesinde önemli bir etkiye sahip olmaları, öğretmenlere etkili bir güç olma niteliği kazandırmaktadır (Bayhan, 2011).

Eğitimin etkili ve nitelikli olmasında sınıf mevcudu, var olan öğretim materyalleri, okulun imkanları ve fiziki koşulları gibi çeşitli etmenler yer alsa da öğrencilere nitelikli bir eğitim sunmanın temelinde öğretmenlerin profesyonel mesleki yeterlikleri yer almaktadır. Modern bir eğitim sistemi, ancak nitelikli öğretmen kadrosuyla sürdürülebilir hale gelebilir (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğinin toplumun geleceği açısından hayati bir öneme sahip olduğu ve uzmanlık gerektiren bir meslek olduğu ortaya çıkmaktadır (Aydın vd., 2022). Türk eğitim sistemi, öğretmenliği hukuki dayanaklara temellendirilmiş profesyonel bir meslek olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlik mesleği ilk olarak 22 Mart 1926 yılında kabul edilen 789 sayılı Maarif Teşkilatı'na dair kanunla "uzmanlık gerektiren bir profesyonel iş" olarak tanımlanmıştır. Sunulan hizmetin niteliği, öğrenci kitlesinin özellikleri ve mesleğin geniş kapsamı dikkate alındığında, öğretmenlik nitelikli meslek gruplarından biri olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2023). Bu sebeple, öğretmenliği Türkiye'de profesyonel bir meslek statüsünde değerlendiren önemli çalışmalar yer almaktadır (Bayhan, 2011; Çoban ve Yolcu, 2023; Hoşgörür, 2017; Yirci, 2017).

Öğretmenlerin mesleki açıdan profesyonelleşerek kendilerini geliştirmeleri, eğitim-öğretim sürecinin niteliğini ve öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir (Barrett, 2008; Yılmaz ve Altınkurt, 2014). Bu doğrultuda öğretmenlerin başlıca sorumluluklarından biri, profesyonelliğin temel ölçütlerinden biri olarak görülen mesleki yeterliklere sahip olmaktır (Adıgüzel vd., 2011). Ayrıca, öğretmenlerin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken en kritik yeterliliklerden biri ise sınıf yönetimidir (Aydın ve Şahin, 2020).

Sınıf yönetimi, öğretmenler tarafından düzenlenen ve öğrencilerin motive edilerek aktif öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayan uygulamalardır (Burden, 2010). Bu uygulamalar belirli kuralların belirlenmesi, sıcak bir sınıf ikliminin oluşturulması ve sorun çözme stratejileri ile düzenli bir ortamın sağlanması ile ilgilidir. Bu doğrultuda sınıf yönetimi, öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılımını, iş birliğini teşvik etme ve verimli bir çalışma ortamı oluşturmak için öğretmenlerin yapması gereken her şeyi içerir (Akbaba ve Altun, 1998). Öğretme ve öğrenme süreçlerinin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmenin, sınıfta düzeni bozan, öğrenci öğretmen ilişkisini zedeleyen, olumsuz etkiler yaratabilecek istenmeyen davranışları önceden engellemek amacıyla çeşitli önleyici müdahalelerde bulunması gereklidir. İstenmeyen davranışların türleri ve nedenlerinin farklılık göstermesi sebebiyle öğretmenler, farklı sınıf yönetimi model ve yaklaşımlarından faydalanırlar (Baysal ve Altun, 2019). Bu da öğretmenlerin sınıf yönetimindeki kontrol düzeylerinin belirlenmesine olanak sağlayabilir.



Öğretmenlerin sınıf yönetiminde benimsedikleri kontrol yaklaşımları, sınıf düzeninin oluşturulması, sürdürülebilirliği ve bozulması durumunda yeniden oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır (Burden, 2010). Öğretmenlerin sınıf içerisinde düzeni sağlama, koruma ve bozulduğunda yeniden inşa etme konusundaki uygulamaları, büyük ölçüde benimsedikleri eğitim felsefesine dayalı olarak şekillenir (Şahin ve Ulusoy Zaim, 2014). Bunun yanı sıra öğretmenler tarafından benimsenen sınıf yönetimi kontrol düzeyleri genellikle aldıkları eğitim ve kişilik özellikleri doğrultusunda şekillenmektedir. Öğretim sürecinde öğretmenin tutarlı, kararlı ve duyarlı davranışları sınıf yönetiminde onlara kolaylık sağlayacağından davranışlarında tutarlı olmaları beklenir. Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları stratejiler, dikkatle planlanmalı ve uygulanmalıdır. Aynı türden davranışlara verilen tepkilerin benzerliği, öğrenciler üzerinde tutarlılık algısı oluşturur. Öğretmenlerin kontrol yaklaşımlarının sağlam bir kuramsal temele dayandırılarak ve istikrarlı bir şekilde uygulanması, sınıf yönetimine olumlu katkı sağlayabilir (Yılmaz vd., 2019).

Sınıf yönetimi, birçok farklı değişken çerçevesinde ele alınmakta ve bu değişkenlerle doğrudan ya da dolaylı bir ilişki içinde olduğu vurgulanmaktadır (Akgül, 2020). Sınıf yönetimi bağlamında, öğretmenlerden öğretim süreçlerini planlama, yöntem, teknik ve stratejiler konusunda yetkin olmaları beklenmektedir (Girgin, 2023; Gürşimşek, 1999). Etkili sınıf yönetimi becerisine sahip olan öğretmenler, sınıflardaki araç gereçleri ve öğretimsel yaklaşımları etkin olarak kullanabilmelidirler. Çünkü etkin bir öğretimin sağlanabilmesinde temel unsurlar öğretmen ve onun yetkinliğidir. Bunun yanında derslerde kullanılan yöntem, teknik, strateji ve yaklaşımlar da öğretimin verimliliği üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Bransford vd., 2018; Akt. Sevinç, 2021).

Öğrenme-öğretme sürecinin temelini, dersin içeriğine uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin seçilmesi ve sınıf ortamında etkili bir biçimde uygulanması oluşturmaktadır. Öğretmenler, dersin hedefleri ve içeriği doğrultusunda uygun stratejileri belirleyerek, bu stratejilere uygun yöntem ve tekniklerle bilgiyi öğrencilere aktarmaktan sorumludur. Etkili bir öğretim sürecinin planlanmasında öğretmenin atacağı ilk adım, dersin hedefleriyle uyumlu bir öğretim stratejisi belirlemektir. Bu bağlamda, eğitimde kaliteyi yükseltebilmek için öğretmenlerin öğretim stratejileri, yöntemleri ve tekniklerine dair yeterli bilgi ve donanımına sahip olmaları son derece önemlidir (Saracaloğlu ve Altın, 2020).

Öğretim stratejileri, "Nasıl öğretmeliyiz?" sorusuna cevap ararken hedefe yönelik yöntem ve tekniklerin belirlenmesine rehberlik eder. Bu stratejilerden bir kısmı öğretmen merkezli, bir kısmı öğrenci merkezlidir. Hedefler ve içerik, hangi stratejinin tercih edileceğini belirlemede önemli bir rol oynar. Stratejiler, öğretim hedeflerine ulaşmayı daha etkili hale getirmek amacıyla kullanılmaktadır (Saracaloğlu ve Altın, 2020). Bunun yanında öğretim stratejileri, dersin ya da içeriğin özelliklerine uygun öğretim yöntem teknikleri ve etkinlik türlerini belirlemeyi amaçlar (Akdeniz, 2013). Tercih edilen öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile hedeflenen kazanımların kalıcı izli öğrenmelere dönüşmesi beklenir. Bu noktada öğretmenlerin sınıf içi etkinlik düzenlemeye yönelik mesleki yetkinlikte olmaları ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik tercihte bulunmaları onların profesyonelliklerinin bir göstergesi olabileceği öngörülmektedir.



Alanyazında öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin incelendiği çalışmalar mevcuttur (Buyruk ve Akbaş, 2021; Karakuyu, 2023; Karatay vd., 2020; Peterson vd., 2016; Yavuz, 2019; Yazıcı, 2021; Yılmaz ve Altinkurt, 2015; Zembat ve İlçi Küsmüş, 2020). Bayhan (2011)'ın çalışmasında öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin yüksek olduğu nicel ve nitel verilerle açıklanmaktadır. Ayrıca araştırmada profesyonelliğin pek çok durumdan etkilendiği ve bu olumsuzlukların giderilmesiyle profesyonelliğin daha yüksek düzeye ulaşabileceği belirtilmektedir. Öğretmenlerin profesyonelliklerinin yüksek düzeyli (Buyruk ve Akbaş, 2021; Hoşgörür, 2017; Karakuyu, 2023; Yılmaz ve Altinkurt, 2015) ve orta düzeyli (Karatay vd., 2020) olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Yurt dışında okul müdürleri ve öğretmenlerle yapılan bir araştırmada Peterson vd. (2016) öğretmen profesyonelliğini yedi farklı değişken ile açıklamaktadır. Alanyazında sınıf yönetimi kontrol düzeyine ilişkin yapılan çalışmalarda öğretmenlerin çoğunluğunun, yüksek kontrol düzey (Akbaba ve Altun, 1998) ve orta kontrol düzeyde (Onwuegbuzie vd., 2000; Yılmaz, 2012; Yılmaz vd., 2019) yer aldığı çalışmalar görülmektedir. Mevcut çalışmaların ilkökul öğretmenleri (Ünal ve Ünal, 2009), fen bilimleri öğretmenleri (Savran ve Çakıroğlu, 2003), İngilizce öğretmenleri (Kaymak ve Birel, 2024), ortaokul öğretmenleri (Baysal ve Altun, 2019) ile yapıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri ve yeterlilikleri ile mesleki profesyonellik arasındaki ilişkinin incelendiği (Karaman, 2016; Zembat ve İlçi Küsmüş, 2020) çalışmalar mevcut iken sınıf yönetimi kontrol düzeyleri ve mesleki profesyonellik arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmıştır. Öğretmenlerin öğretim stratejilerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda öğretmenlerin; sunuş (Mayalı, 2023), araştırma inceleme (Saracaloğlu vd., 2011) öğrenen merkezli (Bal Nayman, 2020; Çoban vd., 2021), öğretici merkezli (Sakallı vd., 2007) ve süreç odaklı (Akdeniz, 2013) strateji tercihlerinin yer aldığı görülmektedir. Akdeniz (2013) ilkökul ve ortaokul öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretim sürecinde öğretmenlerin öğrenen odaklı öğretim stratejileri daha fazla tercih ettiklerini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin süreç içerisinde kullanmayı en fazla tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri soru yanıt, sorun çözme, örnek olay ve düşündürme olarak ifade etmektedir. İncelenen çalışmalar sonucunda öğretmenler tarafından en yoğun kullanılan öğretim yöntemleri arasında; soru yanıt, düz anlatım, örnek olay, tartışma, drama, beyin fırtınası, problem çözme ve rol oynama (Akçay vd., 2016; Avcı, 2021; Aydemir, 2012; Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2019; Saracaloğlu ve Altın, 2020; Uysal, 2010) sayılabilir. Bunun yanında alanyazında öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile öğretim stratejilerini belirlemeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Tüm bu araştırmalar, yurt içi ve yurt dışında yürütülen çalışmalarda mesleki profesyonellik, sınıf yönetimi kontrol düzeyi ve öğretim stratejilerini belirleme kavramlarının ayrı ayrı incelendiği çalışmaların mevcut olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, alanyazında bu üç değişkenin bir arada ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamış olması, mevcut araştırmayı hem gerekli hem de özgün hale getirmektedir. Alanyazında bahsi geçen üç değişkenin öğretim ortamları ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi bilinmektedir. Bu değişkenler arasındaki ilişkilerin, karma yöntem kullanılarak nicel veriler ve nitel bulgularla desteklenerek incelenmesi, alana önemli katkılar sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin etkili bir öğretim ortamı oluşturmalarında; mesleki profesyonellik algılarını yeniden değerlendirmelerine olanak sağlayacağı, sınıf yönetiminde benimsedikleri kontrol yaklaşımların dayandığı temelleri fark etmelerini ve öğretim sürecinde kullandıkları öğretimsel strateji, yöntem ve teknikleri çeşitlendirmelerine yardımcı olacağı



öngörmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki profesyonelliği sınıf yönetimi kontrol düzeyleri ve öğretim stratejilerini belirlemeleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Belirlenen amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri, sınıf yönetimi kontrol düzeyleri ve öğretim stratejilerini belirleme düzeyi nedir?
- Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği; sınıf yönetimi düşük, orta, yüksek kontrol düzeyleri ve öğretim stratejilerini belirlemeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, sınıf yönetimi kontrol düzeyleri, öğretim stratejilerini belirlemelerine ilişkin görüşleri ve bu değişkenler arasındaki ilişkiye dair bakış açıları nelerdir?

Araştırmanın sınırlılıkları

Bu araştırma, ilgili tez çalışmasından üretilmiş olup, tezde yer alan toplam 11 alt problemden yalnızca temel düzeydeki betimsel ve ilişkisel bulgulara odaklanan üç alt problem makale kapsamına alınmıştır. Sayfa sınırlaması nedeniyle demografik değişkenlere (branş, kıdem, eğitim durumu, sınıf mevcudu ve okul düzeyi) göre gerçekleştirilen karşılaştırmalı analizlere bu çalışmada yer verilmemiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri, sınıf yönetimi kontrol düzeyleri ve öğretim stratejilerini belirleme düzeyleri ile bu değişkenler arasındaki ilişkiler hem nicel hem nitel boyutta ele alınmıştır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma, nicel ve nitel araştırmaların bir arada yer aldığı karma yöntem ile yürütülmüştür. Bu yaklaşım, araştırma problemlerinin daha kapsamlı biçimde incelenmesine imkân tanımaktadır (Creswell, 2020). Araştırmada, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen (iki aşamalı model) kullanılmıştır. Araştırma süreci nicel verilerin toplanmasıyla başlamış, bu verilerin detaylandırılabilmesi için nitel verilerle desteklenmiştir. Nicel aşamada ilişkisel tarama, nitel aşamada ise durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Evren, örneklem ve çalışma grubu

Çalışmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Sultangazi ilçesindeki ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Sultangazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Nisan 2024 tarihli Stratejik Plan verilerine göre ilçede 3456 öğretmen görev yapmaktadır. Evrenin belirlenmesinde, araştırmacının ilgili ilçede ikamet etmesi ve mesleki deneyimini bu bölgede edinmiş olması etkili olmuştur. Bu durum, veri toplama sürecinde saha erişimini kolaylaştırarak sürecin daha etkin ve verimli yürütülmesini sağlamıştır.

Çalışmanın nicel bölümünde örneklem, nicel örneklem stratejilerinden olan basit seçkisiz örneklem ile seçilmiştir. Creswell (2020) basit seçkisiz örneklemi, bir evrenden olasılıklı örneklem elde Celep, A.E. ve Oğuz, E. (2025). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği sınıf yönetimi kontrol düzeyleri ve öğretim stratejilerini belirlemeleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(3), 4124-4155.
DOI. 10.51460/baebd.1708494



etmenin en yaygın ve güvenilir yöntemi olarak ifade etmektedir. Anderson (1990; Akt. Balcı, 2021) %5 hata ile 5000 kişilik evrende 356 kişi ile gerekli örneklemin sağlanabileceğini, Krejcie ve Morgan (1979; Akt. Çobanoğlu, 2020) ise 3000 kişilik evrende 341 kişi ile gerekli örneklemin sağlanabileceğini ifade etmektedirler. Bu doğrultuda araştırma için 393 kişiden veri toplanmıştır. Ancak, 52 kişiden toplanan anket hatalı ve eksik doldurulduğundan veri setinden çıkarılmıştır. Evrenin büyüklüğü dikkate alındığında, 341 öğretmenden oluşan örneklem grubunun araştırma evrenini temsil etme açısından yeterli olduğu değerlendirilmiştir.

Katılımcıların %65'ini kadınlar (n=221), %35'sini erkekler (n=120) oluşturmaktadır. Katılımcıların branşlarına bakıldığında %26'sının sınıf öğretmeni (n=90) %74'ünü branş öğretmeni (n=251) oldukları görülmektedir. Okul düzeyleri incelendiğinde katılımcıların %30'u ilkökul (n=101), %27'si ortaokul (n=94) ve %45'i lise kademesinde (n=146) göre yapmaktadırlar. Kıdeme göre katılımcıların %45'i 1-5 yıl (n=153), %27'si 6-10 yıl (n=93), %14'ü 11-15 yıl (n=49), %7'si 16-20 yıl (n=22) ve %7'si 21 yıl ve üzeri kıdeme (n=24) sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde %23'ünün lisans/formasyon mezunu oldukları (n=79), %58'inin eğitim fakültesi mezunu (n=198) ve %18'inin lisansüstü (n=64) mezunu oldukları görülmektedir. Sınıf mevcutlarına bakıldığında ise katılımcıların %7'si 0-20 kişilik (n=25), %17'si 21-30 kişilik (n=59), %51'i 31-40 kişilik (n=172) ve %25'i 41 ve üzeri kişilik (n=85) sınıflarda görev yapmaktadır.

Araştırmanın nitel kısmında çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Creswell (2020)'e göre maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırmacının belirli özellik ya da nitelikler temelinde farklılık gösteren bireyleri ya da durumları örnekleme dahil ettiği bir tür amaçlı örnekleme yöntemidir. Ayrıca bu örnekleme türüne dahil edilecek katılımcı sayısının araştırma türüne göre farklılaşabileceğini belirten Creswell (2020), bazı durumlarda katılımcıların 1-2 kişiden 30-40 kişiye kadar çeşitlilik gösterebileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda araştırma katılımcıları; kıdem, branş, eğitim durumu, okul düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre çeşitlilik göstermesine dikkat edilerek 15 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden 10'u kadın, 5'i erkek; 3'ü sınıf, 12'si branş; 6'sı lisansüstü, 8'i lisans/formasyon ve 1'i eğitim fakültesi mezunu; 3'ü ortaokul, 3'ü lise ve 9'u da lise kademelerinde görev almaktadırlar.

Veri toplama araçları

Çalışmada veriler, kişisel bilgi formu, üç ayrı ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği (ÖMP): Toplamda 24 maddeden oluşan ve 4 alt boyutu kapsayan bu ölçek, Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilmiştir. Yapılan faktör analizinden sonra 27 maddeye düşürülen ölçek açıcı faktör analizinden sonra 24 maddeyle nihai halini almıştır. Ölçeğin ilk faktörü olan ve 5 maddeden oluşan "kişisel gelişim" boyutunun güvenilirlik kat sayısı $\alpha=.79$ hesaplanmıştır. İkinci faktör olan "mesleki duyarlılık" boyutu 5 maddeden oluşturulmuş ve güvenilirlik kat sayısı $\alpha=.74$ hesaplanmıştır. Üçüncü faktör olan "kuruma katkı" boyutu 8 maddeden oluşturulmuş ve güvenilirlik kat sayısı $\alpha=.86$ hesaplanmıştır. Son faktör olan "duygusal emek" boyutu



ise 6 maddeden oluşturulmuş ve güvenilirlik kat sayısı $\alpha=.80$ hesaplanmıştır. Tüm faktörler için α katsayılarının .74-.86 arasında olması ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin kullanımına yönelik izin e-posta aracılığıyla ölçeği geliştiren araştırmacıdan alınmıştır.

Sınıf Yönetimi Kontrol Düzeyleri Ölçeği (SYKD): Yılmaz (2012) tarafından geliştirilen bu ölçek, üç alt boyut altında toplanan 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve ardından 104 öğretmenle ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden gelen geri bildirim doğrultusunda maddelerin tutarlığı ve korelasyon değerleri hesaplanarak ayırıcılık değeri .30 üzerinde kalan ve .20 ile .29 arasındaki değerler ise revize edilerek ölçeğe dahil edildiğinden 30 madde/60 ifade 21 madde/42 ifadeye indirgenmiştir. Ölçek; birinci faktörü olan ve 7 madde/14 ifadeden oluşan “düşük kontrol düzey” boyutu, ikinci faktör olan “orta kontrol düzey” boyutu 7 madde/14 ifadeden ve son faktör olan “yüksek kontrol düzey” boyutu 7 madde/14 ifadeden oluşmaktadır. Ölçeğin kullanımına yönelik izin e-posta aracılığıyla ölçeği geliştiren yazardan alınmıştır.

Öğretim Stratejilerini Belirleme Ölçeği (ÖSB): Erişti ve Akdeniz (2012) tarafından geliştirilen ölçek 2 alt ölçek ve 10 alt faktör olmak üzere toplam 62 maddeden oluşmaktadır. Yapılan güvenilirlik testi sonucunda $\alpha=.964$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini ölçmek için yapılan açımlayıcı faktör çözümlemesi sonucunda 8 madde ölçekten çıkarılarak 62 maddelik son halini almıştır. Yapılan çözümlemeler ile ölçeğin içerisinde 2 alt ölçek barındırdığı belirlenmiş ve ölçeklere “odak stratejileri” ve “süreç stratejileri” adları verilmiştir. Odak stratejileri 14, süreç stratejileri ise 48 madde içermektedir. Odak ölçeğin birinci faktörü olan “öğretici” boyutu 5 maddeden oluşurken ikinci faktörü oluşturan “öğrenen” boyutu 9 maddeden oluşmaktadır. Süreç ölçeğin üçüncü faktörü olan “sorun çözme-örnek olay” boyutu 7 maddeden, dördüncü faktör olan “tartışma-beyin fırtınası” boyutu 5 maddeden, beşinci faktör olan “modelleme-simülasyon-rol oynama” boyutu 5 maddeden, altıncı faktör olan “düşündürme-sorgulatma-yorumlatma” boyutu 6 maddeden, yedinci faktör olan “sunum” 6 maddeden, sekizinci faktör olan “soru yanıt” 6 maddeden, dokuzuncu boyut olan “yazdırma-not aldırma-özetleme” boyutu 5 maddeden ve son boyut olan “araştırma-proje” boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kullanımına yönelik izin e-posta aracılığıyla ölçeği geliştiren yazardan alınmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmada, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri, sınıf yönetiminde kontrol algıları ve öğretim stratejilerini belirleme süreçlerine ilişkin daha ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu tasarlanmıştır. Bu görüşme soruları, ilgili alanyazın temel alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nda görev yapan üç öğretim üyesi ile bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda soruların ifadelerinde düzenlemeler yapılmış, içerik açısından gerekli iyileştirmeler gerçekleştirilmiş ve form, eklenen dört yeni soruyla birlikte toplam 14 sorudan oluşacak şekilde yapılandırılmıştır.² Görüşme sorularına Tablo 1’de yer verilmiştir.

² Tezin genelinde toplam 14 görüşme sorusu yer almakla birlikte bu çalışmada her amacı açıklayacak kapsamda olan 8 soruya yer verilmiştir.



Tablo 1.
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Sorular
1. Size göre profesyonel mesleklerin özellikleri nelerdir ve profesyonel meslek anlamında öğretmenliği nasıl tanımlarsınız?
2. Size göre mesleki gelişim ile profesyonellik arasında nasıl bir ilişki olabilir?
3. Etkili sınıf yönetimini nasıl sağlarsınız, açıklayabilir misiniz?
4. Sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerine nasıl yer veriyorsunuz?
5. Öğretmenlerin kontrol düzeylerine ilişkin alanyazında yer alan Tablo 1'i inceleyiniz. Siz yönetim şeklinizi nasıl tanımlar ve yönetirsiniz?
6. Ders tasarımı/planınızda öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alarak daha aktif olması konusunda neler yaparsınız?
7. Sınıf içinde hangi öğretim stratejileri ve yöntem tekniklerini kullanırsınız?
8. Öğretmenlerin meslekli profesyonelliği, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini belirlemeleri arasında nasıl bir ilişki olabilir?

Verilerin toplanması

Veri toplama süreci iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada, nicel verileri elde etmek amacıyla öğretmenlere ÖMP, SYKD ve ÖSB ölçekleri uygulanmıştır. İkinci aşamada ise nitel verilerin elde edilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının etik ve yasal gereklilikleri kapsamında, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu ile İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmada nicel veri toplama süreci Google Form aracılığıyla başlamış, ilgili ölçekler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla okullara gönderilmiştir. Araştırmacı ayrıca okulları ziyaret ederek ve sosyal medya üzerinden anketleri paylaşılarak veri toplamaya çalışmış; ancak yeterli veriye ulaşılamayınca tekrar okulları ziyaret ederek ölçekleri yazılı olarak katılımcılara uygulamıştır. Bu sayede veriler, dijital ve yazılı ortamlarda toplanarak bütüncül bir şekilde veri setine aktarılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşmelerin yürütülmesi için okul yönetiminden gerekli izinler alınmış; belirlenen gün ve saatlerde, nitel araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllü öğretmenlerle yüz yüze ve çevrim içi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve ses kaydı alınmasına ilişkin onamları sağlanmıştır. Süreç boyunca öğretmenlerin ifadeleri eş zamanlı olarak forma kaydedilmiş, eksik kalan kısımlar ise ses kayıtları üzerinden tamamlanmıştır.



Verilerin analizi

Araştırmaya ilişkin nicel veriler SPSS 27 paket programı ile analiz edilmiştir. Öncelikli olarak ölçme araçlarının veri setinde güvenilirliğini görmek için ölçeklerin iç güvenilirlikleri Cronbach's Alpha katsayısına bakılmıştır. Veri setinin güvenilir dağılım gösterdiği görüldükten sonra ölçekler ve alt boyutlarının normallik varsayımını gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu bağlamda araştırmada, betimsel analizler ve korelasyon analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu noktada araştırmacı görüşme esnasında Microsoft Word uygulaması üzerinden dikte yardımıyla katılımcıların cevaplarının soruların altlarına not alınmasını sağlamıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları dinlenerek görüşme esnasında cevaplarda eksik kalan yerler düzeltilerek 76 sayfalık nitel veri seti tamamlanmıştır. Ardından her katılımcının dokümanı baştan sona detaylı bir şekilde incelenerek kodlar oluşturulmuştur. Devamında her bir soruya ait kodlar kendi içerisinde incelenip değerlendirilerek kodları temsil eden kategori ve temalar belirlenmiştir. Bu kod, kategori ve temalar Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalı öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve sorulara ilişkin kod, kategori ve temalardan oluşan tablolar oluşturulmuştur. Nitel veri analizinde geçerlik ve güvenilirliği artırmak amacıyla inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri esas alınmaktadır. Bu ölçütler, nicel araştırmalarda kullanılan dış geçerlik, dış güvenilirlik, iç geçerlik ve iç güvenilirlik kavramlarıyla örtüşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Mevcut çalışmada da bu ölçütler doğrultusunda gerekli önlemler alınmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler, araştırmacının bizzat uzun süreli etkileşim sağlaması ve uzman görüşlerine başvurulması yoluyla inandırıcılığı desteklemiştir. Ayrıca, ham verilere doğrudan yer verilmiş; bir uzman tarafından yapılan incelemelerle tutarlılık ve teyit edilebilirlik sağlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda “Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri, sınıf yönetimi kontrol düzeyleri ve öğretim stratejilerini belirleme düzeyleri nedir?” sorusu ele alınmıştır. Bu kapsamda ÖMP ölçeği, SYKD ölçeği, ÖSB ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin kişi sayısı (n), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanarak Tablo 2’de sunulmuştur.



Tablo 2.

Öğretmenlerin ÖMP, SYKD ve ÖSB ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Ölçek	Alt Ölçek	Alt Boyut	N	$\bar{X}$	ss
ÖMP		Kişisel gelişim	341	3.55	.68
		Mesleki duyarlılık	341	4.48	.62
		Kuruma katkı	341	3.78	.64
		Duygusal emek	341	4.27	.65
		Toplam	341	4.00	.52
SYKD		Yüksek	73	.65	.09
		Düşük	108	.66	.08
		Orta	160	.66	.07
ÖSB	Odak Grup	Öğretici	341	3.87	.54
		Öğrenen	341	3.97	.58
		Odak Toplam	341	3.93	.51
		Sorun çözme- örnek olay	341	3.85	.69
		Tartışma- beyin fırtınası	341	3.80	.71
	Süreç Grup	Modelleme- simülasyon- rol oynama	341	3.26	1.05
		Düşündürme- sorgulama- yorumlatma	341	3.76	.74
		Sunum	341	3.65	.79
		Soru yanıt	341	3.87	.68
		Yazdırma- not aldırma- özetleme	341	3.28	1.01
		Araştırma- proje yaptırma	341	3.35	.95
		Süreç Toplam	341	3.61	.71
		Toplam	341	3.68	.64

Tablo 2’den hareketle öğretmenlerin mesleki profesyonellikte en yüksek düzeyde algıladıkları alt boyutun mesleki duyarlılık ($\bar{X}=4.48$), en düşük düzeyde algıladıkları alt boyutun ise kişisel gelişim ($\bar{X}=3.55$) olduğu görülmektedir. Genel ortalama dikkate alındığında, öğretmenlerin mesleki profesyonellik açısından yüksek bir düzeyde oldukları söylenebilir ($\bar{X}=4.00$). Öğretmenlere uygulanan SYKD ölçeği ve ortalama puanlar göz önüne alındığında öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri grubun orta kontrol düzeyli yaklaşımlar olduğu görülürken ($n=160$, $\bar{X}=.66$) bunu sırasıyla düşük kontrol düzeyli yaklaşımlar ($n=108$, $\bar{X}=.66$) ve yüksek kontrol düzeyli yaklaşımlar ($n=73$, $\bar{X}=.65$) takip etmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğretim stratejilerini belirlemede en yüksek puanı aldıkları alt boyut Odak Grubu Öğrenen Odaklı ($\bar{X}=3.97$), en düşük puanı aldıkları alt boyut ise Süreç Grubu Modelleme- simülasyon- rol Oynama ($\bar{X}=3.26$) olarak bulunmuştur. Genel ortalama dikkate alındığında, öğretmenlerin öğretim stratejilerini belirleme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir ($\bar{X}=3.68$).



Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, sınıf yönetimi düşük, orta, yüksek kontrol düzeyleri ve öğretim stratejilerini belirlemeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan korelasyon analiz sonucu Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Sınıf yönetimi kontrol düzeyleri yüksek, orta ve düşük öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve öğretim stratejilerini belirlemeleri arasındaki ilişki

SYKD	Ölçekler	r	MP	ÖS
YKD	MP	r	1	
	ÖS	r	.55**	1
DKD	MP	r	1	
	ÖS	r	.47**	1
OKD	MP	r	1	
	ÖS	r	.50**	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

NOT: SYKD: sınıf yönetimi kontrol düzeyi, YKD: yüksek kontrol düzey, DKD: düşük kontrol düzey, OKD: orta kontrol düzey, MP: mesleki profesyonellik, ÖS: öğretim stratejileri

Tablo 3’ten hareketle sınıf yönetimi yüksek kontrol düzeyine sahip öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile öğretim stratejisi tercihleri arasında pozitif yönde orta düzeyli ($r = .550$) istatistiksel bir anlamlılık olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi düşük kontrol düzeyine sahip öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile öğretim stratejisi tercihleri arasında ise pozitif yönde orta düzeyli ($r = .472$) istatistiksel bir anlamlılık olduğu görülmektedir. Bunun yanında sınıf yönetimi orta kontrol düzeyine sahip öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile öğretim stratejisi tercihleri arasında pozitif yönde orta düzeyli ($r = .505$) istatistiksel bir anlamlılık olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, sınıf yönetimi yüksek, düşük, orta kontrol düzeyleri ve öğretim stratejilerini belirlemeleri arasındaki ilişkinin alt boyutlara ilişkin korelasyon analizi yapılarak Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’da gösterilmiştir.



Tablo 4.

Sınıf yönetimi kontrol düzeyi yüksek öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve öğretim stratejilerini belirlemeleri arasındaki ilişki

Alt Boyut	r	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
KG (1)	r	1													
MD (2)	r	.44**	1												
KK (3)	r	.53**	.47**	1											
DE (4)	r	.41**	.70**	.48**	1										
Ö.O (5)	r	.43**	.44**	.37**	.48**	1									
Ö.S(6)	r	.35**	.40**	.35**	.47**	.66**	1								
S-Ö(7)	r	.42**	.35**	.41**	.45**	.77**	.77**	1							
T-BF(8)	r	.44**	.40**	.41**	.50**	.73**	.72**	.77**	1						
M-S-R (9)	r	.34**	.29*	.41**	.36**	.62**	.52**	.71**	.74**	1					
D-S-Y (10)	r	.42**	.38**	.35**	.43**	.59**	.56**	.69**	.71**	.67**	1				
S (11)	r	.30**	.35**	.27*	.41**	.60**	.58**	.72**	.75**	.79**	.71**	1			
SY (12)	r	.34**	.34**	.36**	.43**	.55**	.62**	.62**	.70**	.58**	.67**	.68**	1		
Y-N-Ö (13)	r	.34**	.26*	.28*	.32**	.59**	.54**	.67**	.67**	.77**	.58**	.80**	.67**	1	
AP (14)	r	.31**	.43**	.32**	.41**	.61**	.63**	.66**	.65**	.73**	.62**	.75**	.63**	.89**	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Not: KG: Kişisel gelişim, MD: Mesleki duyarlılık, KK: Kuruma katkı, DE: Duygusal emek, Ö.O: Öğretici odaklı stratejiler, Ö.S: Öğrenen odaklı stratejiler, S-Ö: Sorun çözme-Örnek olay, T-BF: Tartışma- beyin fırtınası, M-S-R: Modelleme- simülasyon- rol oynama, D-S-Y: Düşündürme- sorgulama- yorumlatma, S: Sunum, SY: Soru-yanıt, Y-N-Ö: Yazdırma- not aldırma- özetleme, A-P: Araştırma- proje

Tablo 5.

Sınıf yönetimi kontrol düzeyi düşük öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve öğretim stratejilerini belirlemeleri arasındaki ilişki

Alt Boyutlar	r	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
KG (1)	r	1													
MD (2)	r	.39**	1												
KK (3)	r	.56**	.41**	1											
DE (4)	r	.35**	.51**	.53**	1										
Ö.O(5)	r	.26**	.26**	.28**	.34**	1									
Ö.S(6)	r	.44**	.40**	.47**	.53**	.51**	1								
S-Ö(7)	r	.38**	.36**	.42**	.46**	.46**	.77**	1							
T-BF(8)	r	.44**	.43**	.47**	.47**	.39**	.74**	.77**	1						
M-S-R (9)	r	.35**	.19*	.42**	.31**	.31**	.54**	.68**	.66**	1					
D-S-Y (10)	r	.27**	.35**	.42**	.45**	.36**	.66**	.72**	.76**	.68**	1				
S (11)	r	.41**	.27**	.41**	.40**	.34**	.69**	.79**	.75**	.75**	.71**	1			
SY (12)	r	.33**	.37**	.39**	.51**	.34**	.75**	.76**	.71**	.55**	.68**	.69**	1		
Y-N-Ö (13)	r	.36**	.16	.40**	.23*	.41**	.55**	.68**	.61**	.74**	.52**	.70**	.59**	1	
A-P (14)	r	.35**	.18	.42**	.23*	.32**	.59**	.73**	.64**	.79**	.65**	.75**	.64**	.84**	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Not: KG: Kişisel gelişim, MD: Mesleki duyarlılık, KK: Kuruma katkı, DE: Duygusal emek, Ö.O: Öğretici odaklı stratejiler, Ö.S: Öğrenen odaklı stratejiler, S-Ö: Sorun çözme-Örnek olay, T-BF: Tartışma- beyin fırtınası, M-S-R: Modelleme- simülasyon- rol oynama, D-S-Y: Düşündürme- sorgulama- yorumlatma, S: Sunum, SY: Soru-yanıt, Y-N-Ö: Yazdırma- not aldırma- özetleme, A-P: Araştırma- proje



Tablo 6.

Sınıf yönetimi kontrol düzeyi orta öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve öğretim stratejilerini belirlemeleri arasındaki ilişki

Alt Boyutlar	r	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
KG (1)	r	1													
MD (2)	r	.34**	1												
KK (3)	r	.48**	.40**	1											
DE (4)	r	.33**	.53**	.60**	1										
Ö.O(5)	r	.30**	.30**	.38**	.38**	1									
Ö.S(6)	r	.37**	.46**	.44**	.42**	.61**	1								
S-Ö(7)	r	.38**	.37**	.45**	.35**	.49**	.83**	1							
T-BF(8)	r	.31**	.33**	.42**	.40**	.44**	.71**	.77**	1						
M-S-R (9)	r	.34**	.20*	.42**	.32**	.42**	.59**	.63**	.60**	1					
D-S-Y (10)	r	.33**	.32**	.43**	.43**	.44**	.73**	.75**	.80**	.65**	1				
S (11)	r	.32**	.26**	.44**	.41**	.48**	.71**	.72**	.69**	.79**	.75**	1			
SY (12)	r	.28**	.29**	.39**	.41**	.47**	.67**	.64**	.72**	.66**	.73**	.76**	1		
Y-N-Ö (13)	r	.24**	.12	.35**	.35**	.39**	.53**	.57**	.60**	.77**	.67**	.73**	.70**	1	
A-P (14)	r	.30**	.10	.34**	.25**	.35**	.52**	.59**	.57**	.72**	.67**	.77**	.66**	.80**	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Not: KG: Kişisel gelişim, MD: Mesleki duyarlılık, KK: Kuruma katkı, DE: Duygusal emek, Ö.O: Öğretici odaklı stratejiler, Ö.S: Öğrenen odaklı stratejiler, S-Ö: Sorun çözme-Örnek olay, T-BF: Tartışma- beyin fırtınası, M-S-R: Modelleme- simülasyon- rol oynama, D-S-Y: Düşündürme- sorgulama- yorumlatma, S: Sunum, SY: Soru-yanıt, Y-N-Ö: Yazdırma- not aldırma- özetleme, A-P: Araştırma- proje

Alt boyutlardaki ilişki düzeylerinin pozitif yönde olduğu görülmektedir. Bu çalışmada yapılan korelasyon analizi sonucunda ölçekler arasındaki ilişki ve alt boyutlar arasındaki yüksek düzeyli ilişkiler tartışılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amaca doğrultusunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe ilişkin görüşlerini alabilmek için “1. Size göre profesyonel mesleklerin özellikleri nelerdir ve profesyonel meslek anlamında öğretmenliği nasıl tanımlarsınız?” ve “2. Size göre mesleki gelişim ile profesyonellik arasında nasıl bir ilişki olabilir?” soruları sorulmuştur. Bu bağlamda “Profesyonel Meslek Özellikleri” Temasına ilişkin kategori, N, kod ve öğretmen görüşleri Tablo 7’de gösterilmiştir.



Tablo 7.

Profesyonel meslek özellikleri temasına ait kategori, n, kod ve öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	N	Kod	Öğretmen Görüşleri
Profesyonel Meslek Özellikleri	Kişisel gelişim	6	Alanda iyi olma, Eğitim almış olma, Kültürlü olma, Kendini geliştirmiş olma, Donanımlı olma, İnsan ilişkileri	Ö4: “İyi eğitim almış olmak gerekiyor, alanında yani benim branşım matematik ve matematik alanında iyi eğitim almış olmam gerekiyor öncelikle...”
	Kuruma katkı	1	Kurum/kuruluş çıkarlarını gözetme	Ö2: “...Başka insanların çıkarlarını ya da kurumun kuruluşların birilerinin çıkarlarını gözetmek...”
	Mesleki duyarlılık	5	İyi şekilde yapma, Uzmanlık, Mesleğe bağlılık ve adanmışlık, Karakter analizi yapabilme	Ö2: “Bir işin gereği neyse en iyi şekilde onu yerine getirmek.”
	Duygusal emek	2	Duyguları karıştırmama	Ö8: “Benim profesyonel algım şu; işine duygularını karıştırmamak, arkadaşlığı dostluğu karıştırmamak, bir işin gereği neyse en iyi şekilde onu yerine getirmek.”

Tablo 7’ye göre “Profesyonel Meslek Özellikleri” Temasına ait dört kategorileri elde edilmiştir. Bu doğrultuda en fazla öğretmenin katı katılım gösterdiği kategori kişisel gelişim (N=6; Ö1, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö14) olmuştur. Öğretmenlere mesleki gelişim ve profesyonellik arasında ilişkinin sorulduğu “İlişki” temalı bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Mesleki gelişim ve profesyonellik arasındaki ilişki temasına ait kategori, n, kod ve öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	N	Kod	Öğretmen Görüşleri
İlişki	Süreç	7	Deneyim/Tecrübe, kendini geliştirme, sürekli geliştirme	Ö6: “Ne kadar mesleki gelişimine ve kişisel gelişimine katılırsan mesleki anlamda kendini geliştirirsen o kadar mesleğinde profesyonelleşirsin”
	Anlam Düzeyi	6	Aynı şeyler, Orantı kuramama, Doğru orantılı, Ulaştıracak son nokta	Ö12: “... Evet pozitif doğrusal bir ilişki var aslında. Mesleki gelişimimiz ne kadar artarsa profesyonelliğin işte o kadar artar diye düşünüyorum yani”
	Sınırlar	2	Belirlenmiş kurallar, Kültürel farklılıklar	Ö10: “... kültürel farklılıktır bir yerde, kendilerine göre bu profesyonellik olarak nitelendiriliyor.”

Tablo 8’e göre “İlişki” temasına ait üç kategori elde edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla ise “3. Etkili sınıf yönetimini nasıl sağlarsınız? Açıklayabilir misiniz?”, “4. Sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerine nasıl yer veriyorsunuz?” ve “5. Öğretmenlerin kontrol düzeylerine ilişkin alanyazında yer alan Tablo 1’i inceleyiniz. Siz yönetim şeklinizi nasıl tanımlar ve yönetirsiniz?” soruları yöneltilmiştir. Bu bağlamda Tablo 9’da “Etkili Sınıf Yönetimi” temasına ilişkin bulgular verilmiştir.



Tablo 9.

Etkili sınıf yönetimine temasına ait kategori, n, kod ve öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	N	Kod	Öğretmen Görüşleri
Etkili Sınıf Yönetimi	Değişkenlik göstermesi	4	Öğrenci ihtiyacına göre, Sınıfa göre	Ö8: "Her sınıfın her sınıfın kendine göre dinamikleri var. Yani bununla belli başlı kalıplara sokamazsınız... Bu sınıfa göre değişiyor. Sınıf yönetimi sınıftan sınıfa göre değişiklik gösteriyor."
	Öğretmen tutumu	4	Sert, Samimi/yumuşak, Güleç, Kararlı	Ö2: "... Bir de davranışlarında tutarlılık önemli. Tutarlılık ve kararlılık sınıf yönetimini çok etkiliyor..."
	Karşılıklı etkileşim	7	Anlayış, İletişim dili, Bağ kurma, Saygı, Ulaşma, Sevgi	Ö3: "Sınıf yönetiminde asıl önemli kural bence öğretmenin öğrenciyle kurduğu bağ..."
	Süreç yönetimi	9	Gözlem, Öğrencinin aktif olması, Hedeften haberdar etme, Oyun başlatma, Etkinlik, Soru sorma, Ödül-ceza	Ö15: "Hedeflerden çocuklar haberdar etmeye çalışıyorum işte bugün ne öğreneceğiz ne yapacağımız yol haritasını başta veriyorum."

Tablo 9'a göre "Etkili Sınıf Yönetimi" temasına ait değişkenlik göstermesi, öğretmen tutumu, karşılıklı etkileşim ve süreç yönetimi kategorileri elde edilmiştir. Öğretmenlere yönlendirilen dördüncü soru bağlamında elde edilen "Sınıf Kurallarını Belirleme" temalı bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Sınıf kurallarını belirlemeye temasına ait kategori, n, kod ve öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	N	Kod	Öğretmen Görüşleri
Sınıf Kurallarını Belirleme	Karşılıklı etkileşim	10	Ortak karar, Beraber belirlenmeli, İhtiyaç hissettirme, Oylama	Ö14: "E dönemin başında öğrencilerle beraber seçiyoruz. Onlar her istediği kuralı söylüyor sonrasında oylamaya sunuyoruz. ..."
	Etkileşim yok	4	Fikir almama, Gündeme getirmeme, Kurallarım var	Ö15: "Aslında ben çok öğrencilerin görüşlerine yer vermiyorum. Hani o şey vardır ya işte tahtaya yazılır kurallar belirlenir ondan sonra işte içinden seçilir ama bizim oralarda pek işlemiyor."

Tablo 10'a göre "Sınıf Kurallarını Belirleme" temasına ait karşılıklı etkileşim ve etkileşim yok kategorileri elde edilmiştir. Öğretmenlere yöneltilen beşinci soru ile kendi kontrol düzeyleri tespit edilerek Tablo 11'de verilmiştir.



Tablo 11.

Kontrol düzeylerine temasına ait kategori, n, kod ve öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	N	Kod	Öğretmen Görüşleri
Kontrol Düzeyleri	Düşük kontrol düzey	3	Kendi kontrolünü sağlama, Yardımcı olma, Özgürce fikirlerini söyleme	Ö10: "... Direkt kontrolü ona bırakmakta rahatsızlık bile duymuyorsun çocuk kendi kontrolünü sağlıyor..."
	Yüksek kontrol düzey	9	Öğretmen otoritedir, Müdahale etme, Kontrolü bırakmama, Ödül/ceza kullanma, Bağımsızlığa izin vermeme, Eski klasik	Ö7: "Sınıf yönetiminde eee tabii ki öğretmenin otorite olduğu gerçeği olacaktır. Öğretmen bir otoritedir..."
	Orta kontrol düzey	8	Karşılıklı etkileşim/anlaşma, Beraber karar verme, İşbirliği, Fikirlerini alma	Ö4: "Yönetim şeklinde öğrenciyle iş birliği yapmayı tercih ediyorum. Çünkü burada öğrenciye yönelik bir şey yapıyorsak öğrenciyle ortak olmamız gerektiğini düşünüyorum..."

Tablo 11'den hareketle öğretmenlerin en fazla yüksek kontrol düzeyli kategoriye (N=9; Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) sonrasında ise orta kontrol düzeyli kategoriye (N=8; Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13) tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim stratejilerini belirmelerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla "6. Ders tasarımınızda/planınızda öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alarak daha aktif olması konusunda neler yaparsınız?" ve "7. Sınıf içinde hangi öğretim stratejileri ve yöntem tekniklerini kullanırsınız?" soruları yöneltilmiştir. Bu doğrultuda altıncı soruya ilişkin yanıtlar "Ders Tasarımı/Planı Oluşturma" teması ile Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Ders tasarımı/planı oluşturma temasına ait kategori, n, kod ve öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	N	Kod	Öğretmen Görüşleri
Ders Tasarımı/ Planı Oluşturma	Öğrenci katılımını arttırma	11	Soru sorma, Süre tanıma, Birlikte çözme, Performans ödevleri, Yönlendirme yapma, Görev verme, Tahtaya kalkma	Ö8: "...Soruları direkt kendimi çözmüyorum. İlk önce onlara belli bir süre tanıyorum ve ne kadar yol kat edebiliyorlar buna bakıyorum..."
	Strateji-yöntem teknikleri	9	Anlatma, Günlük yaşamdan olaylar, Örnek verme, Soru cevap, Araştırma inceleme, Proje, Deney, Poster hazırlama, Yazma	Ö13: "Bunu bir önceki sorularda da söylemiştim aslında interaktif bir şekilde gitmek yani soru cevap şeklinde gitmek..."
	Etkinliğe teşvik	5	Başarma hissi, Etkinlikler, Geziler, Gün içinde yapılacakları bilme, Oyun, Sergileme	Ö12: "Ortaya bir ürün koymayı bunun başkaları tarafından görülmesinden çok hoşlanıyorlar ve heveslendiriyor."
	Ürüne/Çıktıya teşvik	3	Proje tasarlama, Ürün yaptırma	Ö11: "...Proje hazırlama gibi mesela gelip yaptıklarını sınıfa ve sergilemelerine fırsat veriyorum."



Öğrenci Merkezli Ders Tasarımı	4	Arkadaşlarına rehberlik etme, Eksiklerini görmezden gelme, Soruları farklılaştırma	Ö6: “Ben anlatırken benimle beraber arkadaşlarımla rehberlik etmesini isterim.”
--------------------------------------	---	---	---

Sayfa | 4142

Tablo 12 doğrultusunda “Ders Planı” oluşturma temasında beş kategori yer almıştır. Öğretmenlere yöneltilen yedinci soru doğrultusunda öğretmenlerin kullanmayı tercih ettikleri “Strateji, Yöntem ve Teknik” temasına ilişkin bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

Strateji, yöntem ve teknik temasına ait kategori, n, kod ve öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	N	Kod	Öğretmen Görüşleri
Strateji, Yöntem ve Teknik	Stratejiler	9	Sunuş, Buluş	Ö11: “Öncelikle ne kadar istemesem de sunuş yöntemini mutlaka kullanıyorum. Maalesef yani bundan çok mutlu değilim ama kullanıyorum.
	Odak grubu	5	Anlatma, Öğretmenin aktif olduğu, Öğrencinin aktif olduğu, Değerlendirmesi, Kendilerini sorgulamaları	Ö1: “Bir öğretmen sınıfta bence birçok strateji ve yöntem tekniği bir arada kullanılıyor. Çünkü sadece bizim aktif olduğumuz konular da oluyor çocuklara bilgi aktarmak istediğimiz, onların bu konuda yeni öğrendikleri için bir bilgilerinin olmadığı konularda oluyor alanlar da oluyor.”
	Süreç grubu	15	Sorun çözme, Örnek olay, Beyin fırtınası, Soru cevap, Problem çözme, Düşündürme, Araştırma, Sunum, Tartışma, Yorumlatma, Not aldırma/yazdırma, Rol yapma, Proje, Simülasyon	Ö8: Bilgiyi yorumlayabilme işte şekli görebilme, not aldırma mutlaka yaptırıyorum, soru soruyorum, soru yanıt şeklinde ilerliyoruz.”

Tablo 13’ten hareketle “Strateji, Yöntem ve Teknik” temasında üç kategori oluşturulduğu söylenebilir. Bu bağlamda ilk kategori olan stratejilerde, öğretmenlerden cevaplar doğrultusunda en çok tercih edilen strateji sunuş (N=9; Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15) sonra da buluş (N=4; Ö1, Ö2, Ö4, Ö14) olmuştur. İkinci kategori olan odak grubu kategorisinde ise en çok katılım gösterilen grup öğrencinin aktif olduğudur (N=3; Ö3, Ö10, Ö13). Süreç grubu kategorisinde ise öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri öğretim yöntemi soru-cevap (N=10; Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14) olmuştur.

Öğretmenlere yöneltilen “Öğretmenlerin meslekli profesyonelliği, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini belirlemeleri arasında nasıl bir ilişki olabilir?” sorusuna yönelik öğretmenlerden gelen bazı yanıtlar şu şekildedir:

Ö10: “...Bence mesleki profesyonel olan bir öğretmenin kesinlikle sınıf hakimiyet ve kontrolü çok daha rahattır...”



Ö11: "... her zaman doğru bir ilişki olmayabilir yani doğrusunu bilip profesyonel olup öğretim stratejilerini doğru belirleyemiyor olabilir yani öğretmenler ama tabii ki profesyonelliği artıkcı mesleki gelişim artıkcı öğretim stratejileri de daha çağdaş eğitim ve öğretime uygun olur diye düşünüyorum."

Ö12: "... işine saygı duyuyorsa özverili ve disiplinli ise bu konuda evet sınıf yönetimi de artar yani sınıfı yönetiminde daha başarılı olur diye düşünüyorum."

Ö14: "Şöyle sınıf yönetimi, dersi daha iyi anlatabilmemiz sağlıyor. Sonuç itibarıyla her sınıf farklı ve o sınıfı iyi analiz etmek gerekiyor. O yüzden bir insanı ne kadar mesleki gelişmiş ise ya da öğrenmeye ne kadar açıksa sınıf yönetimi de o kadar gelişir yani ikisi kesinlikle çok bağlantılı."

Ö15: "Kesinlikle pozitif bir ilişki vardır yani ne kadar profesyonel ise o kadar çok araştırma yani yapar kendini geliştirir. Değişik yöntem teknikler kullanır."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, sınıf yönetimi kontrol düzeyleri ve öğretim stratejilerini belirlemeleri arasındaki ilişkiler karma yöntem yaklaşımıyla incelenmiştir. Elde edilen nicel bulgular, öğretmenlerin söz konusu değişkenlere ilişkin mevcut düzeylerini ve aralarındaki ilişkileri ortaya koyarken; nitel bulgular, bu ilişkilerin öğretmen görüşleri doğrultusunda daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Böylece araştırmada hem geniş ölçekli bir eğilim belirlenmiş hem de bu eğilimin öğretmenlerin deneyim ve algılarıyla nasıl örtüştüğü açıklanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki anlamda yüksek düzeyde profesyonel oldukları görülmektedir. Alanyazında bu sonucun benzerlik gösterdiği çalışmalar yer almaktadır (Hoşgörür, 2017; Pearson ve Moomaw, 2005; Tukonic ve Harwood, 2015; Yavuz, 2019; Yılmaz ve Altinkurt, 2015). Bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısının orta düzeyde (Çelik, 2015; Kılınç, 2014) olduğu çalışmalar da mevcuttur. ÖMP ölçeği alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek düzeyde algıladıkları alt boyutun mesleki duyarlılık olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinde daha çok mesleki duyarlılık boyutunda kendilerini profesyonel gördükleri söylenebilir. Bu bulgu, öğretmenlerin geri bildirim almaya açık olduklarını, meslektaşlarıyla iş birliği ve bilgi paylaşımını önemsediklerini, yenilik ve değişime uyum sağlama konusunda istekli olduklarını gösterdiği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gereksinimlerinin farkında olmaları ve öğrencilere rol model olma sorumluluğunu taşımaları, mesleki duyarlılığı profesyonelliklerinin temel unsurlarından biri haline getirdiği düşünülebilir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmaya benzer sonuçlar elde etmiş araştırmaların var olduğu görülmektedir. Buyruk ve Akbaş (2021), Karakuyu (2023), Karatay vd. (2020) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları da öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin yüksek olduğunu ve kendilerini en yüksek algıladıkları boyutun mesleki duyarlılık olduğunu göstermektedir.

Mesleki profesyonelliğinde öğretmenlerin en düşük düzeyde algıladıkları alt boyutun kişisel gelişim olduğu görülmüştür. Alanyazında benzer nitelikte çalışmalar yer almaktadır (Çelik, 2015; Hoşgörür, 2017; Karakuyu, 2023; Karatay vd., 2020). Kişisel gelişim boyutu okumalar yapma, kendini geliştirme, bilimsel dergiler ve alanla ilgili kongreleri takip etme gibi davranışlarla ilgilidir. Bu doğrultuda

Celep, A.E. ve Oğuz, E. (2025). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği sınıf yönetimi kontrol düzeyleri ve öğretim stratejilerini belirlemeleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(3), 4124-4155.

DOI. 10.51460/baebd.1708494



öğretmenlerin bilimsel araştırmalar ve takibi konusunda çok profesyonel olmadıkları söylenebilir. Kişisel gelişim boyutu, öğretmenlik mesleğinin sürekli gelişim halinde olması gereken bir meslek olduğu (Yılmaz ve Altinkurt, 2014) gerçeğiyle değerlendirilecek olunursa, öğretmenlerin kişisel gelişim alanında güncel değişiklikleri takip ederek kendilerini bu alanlarda sürekli yenilemesi gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanında çalışmanın nitel boyutu neticesinde öğretmenler mesleki profesyonelliği tanımlarken en çok kişisel gelişim kategorisine vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu noktada öğretmenler profesyonellik algılarında en çok eğitim faktörüne değinmişlerdir. Alan hakimiyetinin önemine dikkat çeken öğretmenler, pedagojik eğitime de vurgu yaparak mesleki donanım ile profesyonelliği açıklamışlardır. Profesyonelliği birden çok yetkinlik ile açıklayan Raelin (1999) eğitimin profesyonellik için önemli bir etken olduğunu, kişilerin mesleklerinde profesyonel olabilmeleri için iyi bir eğitim almaları gerektiğini belirtmektedir. Bu sayede mesleki becerileri kazanan öğretmenler mesleklerini uzmanlık seviyesinde yerine getirebilirler.

Bunun yanında çalışmaya katılan öğretmenler, mesleki profesyonelliğin mesleki gelişim ile ilişkili olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı, mesleki gelişimin artmasının profesyonellik düzeyini de yükselteceğini ifade etmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ile hem mesleki gelişimleri hem de bu gelişime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit eden Eroğlu vd. (2018) çalışmasıyla da örtüşmektedir.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetiminde en fazla katılım gösterdikleri grubun orta kontrol düzeyli yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Bu bulguyla benzerlik gösteren Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin genelinin orta düzey kontrol yaklaşımına sahip olduğu görülmektedir. Çalışma sonuçlarıyla örtüşen diğer araştırmalar ise Kaymak ve Birel (2024), Onwuegbuzie vd. (2000), Yılmaz vd. (2019)'ne aittir. Bunun yanında Akbaba ve Altun (1998) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri grubun yüksek kontrol düzeyi olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan bir başka çalışmada ise katılımcıların birey boyutunda müdahaleci olmadıkları görülürken eğitim boyutunda müdahaleci modeli tercih ettikleri görülmüştür (Savran ve Çakıroğlu, 2003). Mevcut çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetiminde orta kontrol düzey yaklaşımını benimsemelerinde sınıf yönetimlerinde demokratik ortam oluşturmaya dikkat ettikleri düşünülse de öğretmenler ile yapılan görüşmelerde nicel bulgulardan farklı olarak katılımcılarının çoğunluğunun yüksek kontrol düzeyinde yer aldıkları görülmektedir. Öğretmenin otorite olması, öğrencilere sıklıkla müdahalede bulunulması, kuralların öğretmen tarafından belirlenmesi, ödül-ceza yöntemlerinin kullanıyor olması, kontrolü bırakmaması bu sonuca işaret etmektedir. Bu farklılık, öğretmenlerin algısal düzeyde demokratik bir sınıf ortamı hedeflemelerine karşın, uygulamada otoriter eğilimlerin ağır bastığını ortaya koyduğu söylenebilir. Söz konusu durumun, eğitim sisteminde öğretmenden beklenen disiplin anlayışı, sınıf düzenini kaybetme endişesi ve yoğun müfredat baskısı gibi faktörlerden kaynaklandığı düşünülebilir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan hareketle özellikle sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğretmen ve öğrencilerin davranışçı kuramlara alışık olmaları ve öğrenme ortamında gürültünün engellenmesi adına öğretmenin müdahalede bulunması da bu sonucu açıklayıcı unsurlar arasında yer almaktadır. Alanyazında da benzer biçimde, öğretmenlerin sınıf kontrolünü kaybetme kaygısı nedeniyle daha otoriter stratejilere yöneldikleri ifade edilmektedir (Burden, 2010; Doyle, 1986).



Nitel verilere göre yüksek kontrol düzeyinden sonra öğretmenlerin tercihleri orta kontrol düzey yaklaşımı olmuştur. Öğretmenlerin sınıf kurallarını öğrencilerle karşılıklı etkileşim halinde belirlemeleri, öğrencilerle iş birliği içinde olmaları, öğrenci fikirlerini önemsemeleri orta kontrol düzeyine işaret ettiği söylenebilir. Bunun yanında bazı öğretmenlerin iki farklı kontrol düzeyine ait yanıtlar verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf kurallarını belirlerken bir yandan öğrencilerle iş birliği halindeyken bir yandan da ödül-ceza yöntemini de kullanıyor olması orta ve yüksek kontrol grubuna da işaret ettiği söylenebilir. Öğretmenler, bazen çocuklara okul ve sınıf kültürünü benimsetmek için birinci sınıfta ödül-ceza gibi daha kontrolcü yöntemler kullanırken ilerleyen süreçte öğrencilere karşı müdahaleci davranışlardan kaçınıldığını, kararların öğrencilerle birlikte alındığına değinmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretmenlerin davranış düzeylerinde değişiklikler olabileceği düşünülebilir. Yılmaz (2012) kontrol düzeylerinin birbirinden üstün olmadığını, öğretmenlerin mesleki uygulamalarını gerçekleştirme stillerine işaret ettiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin ait oldukları kontrol düzeyine ilişkin disiplin modellerini fark etmeleri, mesleki uygulamaları açısından önemli olmakla birlikte kontrol düzeylerinin temelini oluşturan öğretim felsefesini bilmeleri ve özümsemeleri öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarına yansiyacaktır (Yılmaz ve Şahin, 2016). Bu sebeple öğretmenlerin daha yakın oldukları kontrol düzeylerini bilerek buna uygun tutum sergilemeleri sınıf yönetiminde davranışlarının tutarlı olmasını sağlayabileceği düşünülmektedir. Nicel ve nitel veri sonuçlarının farklılık göstermesi öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına göre farklı tutumlar sergilemeleri ile de açıklanabilir. Öğretmenlerin de belirttiği üzere kalabalık sınıflarda öğrencilerin zarar görmemesi ve sınıfta kaosu önlemek adına daha müdahaleci yaklaşımlar sergilemeleri, okul kültürünü kazanmış sınıflarda ise öğrencilerle iş birliği halinde hareket etmeleri bu sonucu açıklar nitelikte olduğu söylenebilir.

Çalışmanın nitel bölümünde öğretmenlerin kontrol düzeylerini daha rahat anlamlandırabilmeleri için etkili sınıf yönetimi ve buna etki eden durumlar sorulmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin etkili sınıf yönetiminde de öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde bulundurduğu görülmüştür. Sınıfların değişen dinamikleri ve mevcutları; öğrencilerin beklentileri, ihtiyaç ve akademik düzeyleri gibi değişkenlere göre sınıf yönetimi farklılaşabilir. Ercoşkun ve Ada (2014) da sınıf yönetiminin çeşitli değişkenlerden etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu noktada öğretmenler de öğretim sürecini düzenleyip yönetmekte en önemli değişkenlerden biridir (Aydın, 2010). Yapılan görüşmelerden hareketle öğretmenin tutumu ve öğrencilere yaklaşımının sınıf yönetimini etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Öğretmenler, sınıfların dinamiğine göre bazen sert ve kararlı, bazen daha yumuşak ve samimi, bazen ise daha güleç bir tutum sergileyebilirler. Bu durum sınıfların belli başlı kalıplar içinde ele alınamayacağı, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarının değişimlerine göre öğretmen tutumlarının da değişmesi gerektiği ile açıklanabilir. Öğretmenlerin öğrenciler ile etkili iletişim kurması da etkili sınıf yönetiminin önemli bileşenlerinden biridir (Gürşimşek, 1999). Alanyazında ise etkili iletişim; koşulsuz kabul, saygı, empati, açıklık ve içtenlik olarak tanımlanmıştır (Gordon, 2023; Gürşimşek, 1999). Bu çalışmaya katılan öğretmenler ise etkili iletişimi; anlayış, bağ kurma, ulaşma, iletişim dili, saygı ve sevgi çerçevesinde karşılıklı etkileşim sağlama şeklinde ifade etmişlerdir. Bu açıklamalardan hareketle öğrenci ile kurulan bağ, sevgi ile yaklaşma, onlara karşı anlayışlı olma sayesinde hem sınıf yönetiminin olumlu bir biçimde sağlanabileceği hem de öğrenci üzerinde istendik davranışların kolay bir biçimde kazandırılabilceği söylenebilir. Tüm bunların yanında çalışmaya katılan öğretmenlerin vurguladığı



etkili sınıf yönetimi faktörlerinden biri de süreç yönetimidir. Öğrencilerin dersin içeriğinden haberdar edilmesi, etkinlikler, soru cevap gibi faktörler ile öğrencinin süreç içerisinde aktif tutularak etkili sınıf yönetiminin sağlanabileceği söylenebilir. Alanyazında etkili sınıf yönetiminin öğretmenlerin dersin etkili ve uygun yöntemler ile işlemesi sayesinde sağlanabileceğini belirtmektedir (Erdoğan, 2000).

Sayfa | 4146

Sınıf yönetiminin şekillenmesi ve olası problemlerin önlenmesinde sınıf kurallarının işlevi oldukça önem arz eder (Erden, 2023). Özellikle istenmeyen davranışlarla başa çıkabilmek ve öğrencileri bu davranışlardan uzak tutabilmek için sınıf kurallarına ihtiyaç vardır (Güleç vd., 2008). Bu kuralların sınıfta öğrencilerle birlikte belirlenmesi kuralların etkili olmasını ve kolay uygulanabilmesini sağlar (Erden, 2023). Mevcut çalışmaya katılan öğretmenlerin, sınıf kurallarını belirlerken bazen öğrencilerle karşılıklı etkileşim halinde bazen de etkileşim olmadan kuralları kendilerinin belirlediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde sınıf kurallarının öğrencilerle ortak karar sonucunda belirlenmesi, kuralların uygulanabilir olmasını ve kabul görmesini kolaylaştırdığı söylenebilir. Bunun yanında bazı durumlarda, öğretmenler koşulların yetersizliğinden kaynaklı olarak kuralların öğrencilere sormadan belirlenebileceği, öğretmenlerin kendi çizgilerinin esnetilemeyeceğinden dolayı değişmeyen kuralların olabileceği bazen ise öğrencilerin kuralları bildiği düşünülerek bunların üstünde durulmaması gibi sonuçlar ortaya çıkabilir. Tüm bunların bir noktada öğretmenlerin kontrol düzeylerini yansıttığı söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerinin sınıf kurallarını öğrencilerle belirlenmesi gerektiğini belirtmelerinin bu çalışmanın nicel boyutunu kısmen desteklediği söylenebilir. Güleç vd. (2008) ise öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada sınıf kurallarının öğretim yılının başlangıcında olması gerektiğini ve kuralların tüm öğrenciler tarafından bilinmesi gerektiğini aksi taktirde öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanacağını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğretim stratejilerini belirleme düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre öğretmenlerin derslerinde konuların özelliklerine uygun olarak farklı öğretim strateji, yöntem ve teknikleri tercih ettikleri düşünülebilir. Bunun yanında öğretmenler tarafından en çok öğrenen odaklı stratejilerin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin öğretim stratejilerini belirlerken öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurdıkları sonucuna ulaşılabilir. Alanyazın incelendiğinde bu sonuca benzer olarak Çoban vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli yaklaşımları tercih ettikleri belirtilmiştir. Alanyazında mevcut çalışma bulgularından farklı olarak Akdeniz (2013) tarafından yapılan doktora tezinde öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdikleri alt ölçeğin süreç grubu stratejiler, en yüksek algıladıkları yöntemin ise sorun çözme- örnek olay olduğu görülmüştür. Sakallı vd. (2007) ve Bazan (2007) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin öğretim strateji tercihlerinde genel olarak öğretmen merkezli oldukları ifade edilmiştir.

Süreç grubu stratejilerinde öğretmenler tarafından en çok tercih edilen yöntemin soru-yanıt olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, bu bulguyla örtüşen şekilde Aydemir (2012) de öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri yöntemin soru-cevap ile öğretim olduğunu tespit etmiştir. Uysal (2010) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun sıklıkla soru yanıt yöntemini kullandıklarını; Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı (2019) ise çalışmalarında öğretmenlerin en fazla anlatım, drama, soru-yanıt, problem çözme, gösteri, tartışma,



beyin fırtınası, örnek olay ve rol oynama yöntem tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında Bal Nayman (2020) da çalışmasında öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenci merkezli yöntem teknikleri tercih ettiklerini belirtmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda elde edilen verilerin de nicel verileri kısmen desteklediği söylenebilir. Yapılan çalışma neticesinde öğretmenlerin çoğunluğu laboratuvarlarının olmaması, sınıf mevcutlarının fazla olması, müfredatın yoğun olması gibi sebeplerden dolayı öğretim sürecinde öğretim stratejisi olarak daha çok sunuş yolunu tercih etmektedirler. Alanyazında bu sonuçlarla örtüşen çalışmalar mevcuttur (Aydemir, 2012; Mayalı, 2023). Bunun yanında, öğretmenlerin ders içerisinde öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi ve öğretim sürecinde aktif olmalarını sağlayacak etkinlikler yapılmasına yönelik yanıtları doğrultusunda, odak grup stratejilerini de kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Süreç içerisinde ise en fazla öğretmenin katılım gösterdiği yöntemin soru-cevap olduğu görülmüştür. Bu sonucun çalışmanın nicel sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Sonrasında sırasıyla beyin fırtınası, örnek olay, düşündürme yöntemlerinin geldiği görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin öğrenme sürecinde farklı yöntemler ile öğrencileri aktif tutarak etkileşimli bir öğrenme süreci tasarlamaya çalıştıkları söylenebilir. Öğretmenler, ders planlarını hazırlarken öğrencilere sorular sormaya, cevaplar için süre tanımaya, gerekli durumlarda birlikte çözümler üretmeye ve performans ödevleri vererek öğrencilerin sorumluluk almasını sağlamaya önem vermişlerdir. Bu sayede, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını artırmayı amaçlamışlardır. Bunun yanında öğretmenler farklı öğretim strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencileri ders içinde aktif tutmaya çalıştıkları söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde, farklı yöntem ve tekniklerin öğrencileri mutlu ettiği ve derse katılmalarını gönüllü hale getirebileceği belirlenmiştir. Ayrıca, etkinlikler, geziler, sergiler ve oyunlar aracılığıyla öğrenciler teşvik edilerek öğretim sürecine aktif katılımları sağlanabilir. Lahue-McCully (2012) de öğretmenlerin öğretim sürecinde etkili öğretim stratejileri kullanmalarının öğrencilerin derste daha aktif ve hevesli olmalarını sağlayacağını belirtmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen “Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, sınıf yönetimi düşük, orta, yüksek kontrol düzeyleri ve öğretim stratejilerini belirlemeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu doğrultuda yapılan korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile öğretim stratejilerini belirlemeleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin profesyonellikleri arttıkça öğretim strateji tercihlerinin de artacağı söylenebilir. Nitekim, alana ve mesleki kültüre hakim olarak gerekli becerileri sergilemek, öğretmen profesyonelliğinin bir gereğidir (Şimşek, 2023). Bu doğrultuda, öğretmenin etkili bir öğretim ortamı yaratabilmesi, süreci basit ve nitelikli bir şekilde tasarlayabilmesi için uygun strateji, yöntem ve teknikleri belirleyebilmesi gerekmektedir (Gündüz, 2015). Bu durum, öğretim stratejisi belirleme ile mesleki profesyonellik arasındaki pozitif ilişkiyi açıklamaktadır.

Söz konusu ilişkinin en güçlü şekilde görüldüğü grup ise yüksek kontrol düzeyine sahip öğretmenlerdir. Başka bir ifadeyle, daha geleneksel yaklaşımlar benimseyen ve davranışçı öğretim anlayışına yakın olan öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile öğretim stratejilerini belirleme süreçleri arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi yüksek kontrol düzeyine (SYYKD) sahip öğretmenler, öğrenci tutumlarının dış koşullara bağlı olarak şekillendiğini kabul etmektedirler (Burden 2010). Bu sebeple öğretmenler strateji yöntem ve tekniklerini belirlerken



öğrencilerden istenen hedef ve davranışların kazanılmasını amaçladıkları düşünülmektedir. Alanyazın tarama sonucunda mevcut çalışmada kullanılan ölçekler birlikte incelenmediğinden bu çalışma sonucunu destekleyen çalışmalara rastlanmamıştır.

Mevcut çalışmada SYYKD'ne sahip öğretmenlerin mesleki duyarlılıkları ile duygusal emekleri arasında olumlu yönde güçlü düzeyli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin mesleki duyarlılıklarına bağlı olarak mesleki ihtiyaçlarının bilincinde ve etik ilkelere karşı duyarlı olmaları, duygusal emeklerinin gerekliliği olarak okul dışı yaşadıkları sorunları okula taşımamalarına sebebiyet verdiği düşünülebilir. Yüksek kontrol düzeyi yaklaşımlarına göre bireylerin farklı uyarıcı ve ortamlara göre davranışlarını şekillendirmesi (Hanif vd., 1979; Zirpoli ve Melloy, 1997Akt. Aksoy, 2001;) öğretmenlerin bu tutumunu açıklar niteliktedir.

SYYKD'ne sahip öğretmenlerin öğretici odaklı strateji tercihleri ile sorun çözme-örnek olay ve tartışma-beyin fırtınası yöntemleri arasında güçlü düzeyli ilişkinin olduğu görülürken sınıf yönetimi düşük kontrol düzeyine (SYDKD) ve sınıf yönetimi orta kontrol düzeyine (SYOKD) sahip öğretmenlerde bu ilişkinin orta düzeyli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun olası sebeplerinden bir tanesi, yüksek kontrol düzeyli yaklaşımların daha çok davranışçı ve geleneksel olarak tanımlanan felsefi temellere dayanarak öğretmen merkezli olmaları (Yılmaz, 2012) ve öğretici odaklı stratejilerin de benzer özellikler göstermesidir (Akdeniz, 2013; Erişti ve Akdeniz, 2012). Aynı zamanda SYYKD'ne sahip öğretmenlerin öğretici odaklı stratejileri tercih etmeleri ile sorun çözme-örnek olay, tartışma-beyin fırtınası yöntemlerini kullanmaları arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumda, öğretmenler sınıf yönetiminde kontrolcü, öğretim stratejilerinde ise öğretici odaklı bir yaklaşım sergileseler de süreçte, öğrencilerin analiz yaparak sonuca ulaşabilecekleri, özgüvenlerini artıracabilecekleri ve olaylara farklı açılardan bakmalarını sağlayacak yöntemleri tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin sahip oldukları kontrol düzey fark etmeksizin öğrenen odaklı strateji tercihleri ile sorun- çözme örnek olay ve tartışma- beyin fırtınası yöntemleri arasında güçlü düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğretmenler, öğrenen odaklı stratejilerin temelinde yer alan öğrencinin aktif katılımını sorun- çözme örnek olay ve tartışma- beyin fırtınası yöntemleri ile sağlama çalıştıkları yorumu yapılabilir. Alanyazında benzer şekilde öğretim sürecinde öğrenciyi merkeze alarak aktif katılımını sağlamak adına tercih edilen öğretim yöntemleri arasında drama, soru yanıt, beyin fırtınası, problem çözme, tartışma, rol oynama, örnek olay ve düz anlatım (Akçay vd., 2016; Avcı, 2021; Aydemir, 2012; Saracaloğlu ve Altın, 2020; Uysal, 2010) sayılabilir. Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı (2019) sınıf öğretmenlerinin öğretim esnasında kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin çalışmalarında Türkçe ve sosyal bilgiler dersinde anlatım, soru cevap tartışma ve drama; matematik dersinde, problem, çözme soru cevap ve anlatım; fen bilimleri dersinde ise anlatım, soru cevap ve deneyi sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin kontrol düzeyleri fark etmeksizin kullandıkları sorun çözme- örnek olay yöntemi ile tartışma- beyin fırtınası ve sunum yöntemleri arasında yüksek düzeyli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Benzer şekilde tartışma- beyin fırtınası yöntemi ile düşündürme-sorgulatma-



yorumlatma ve soru-yanıt yöntemleri arasında da yüksek düzeyli bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin öğretim sürecindeki odaklandıkları konu, kontrol düzeylerinin ne olduğundan ziyade o an hangi yöntemi tercih edeceğidir. Bu noktada sorun çözme- örnek olay yöntemini kullanmayı seçen öğretmenler tartışma- beyin fırtınası ve sunum yöntemlerini de kullanmayı tercih ettiği; tartışma- beyin fırtınası yöntemini kullanmayı seçen öğretmenler de düşündürme-sorgulatma-yorumlatma ve soru-yanıt yöntemlerini de kullanmayı seçtikleri söylenebilir. Alanyazında da öğretmenlerin kullanmayı en çok tercih ettikleri yöntemlerin örnek olay, tartışma, beyin fırtınası, soru-yanıt olduğu görülmektedir (Bal Nayman, 2020; Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı; Şahin ve Ulucan, 2023). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerinden hareketle öğretmenler tarafından en çok tercih edilen yöntemlerin anlatım, beyin fırtınası, örnek olay, soru cevap, problem çözme ve tartışma olduğu görülmüştür (Saracaloğlu ve Altın,2020). Baltacı ve Aydın (2019) da din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin genellikle anlatım, soru cevap, beyin fırtınası ve eğitsel oyunlar gibi öğretim yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Çalışmanın nitel boyutunda elde edilen veriler de nicel verileri destekler niteliktedir. Öğretmenler mesleki profesyonelliğin öğretim stratejilerinin belirlenmesi ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yanıtlarından hareketle mesleki gerekliliklere sahip, alanına hakim olan, strateji bilgisine sahip ve bunları aktif kullanabilen öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin yüksek olabileceği yorumu yapılabilir. Bu noktada öğretmen profesyonelliğini yedi süreçle açıklayan Peterson vd. (2016) öğretim stratejilerinin kullanılmasını öğretmen profesyonelliğinin süreçlerinden biri olduğunu belirtmektedirler. Bu durumda öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanmaları ile mesleki profesyonelliklerinin ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler bunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Nitekim, Lai ve Lo'nun (2007) çalışmalarına katılan öğretmenler, profesyonel bir öğretmen olmanın mesleki bilgiye ve iyi öğretim yöntemlerine sahip olmayı gerektirdiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, mesleki yeterliliklere sahip olma ve bunları uygulama (Adıgüzel vd., 2011) ile öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanabilme kabiliyeti (Büyükkaragöz vd., 1998) gibi profesyonellik gereklilikleri dikkate alındığında, mesleki profesyonellik ile öğretim strateji, yöntem ve teknik tercihleri arasındaki ilişki anlam kazanmaktadır.

Bunun yanında sınıf yönetimi, öğretmenlerin; mesleki disiplin, işine saygılı, yeniliklere açık, gelişim ve tecrübelerine bağlı olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri olarak da ifade edilen (Büyükkaragöz vd., 1998; Erden, 2004) bu unsurlar arttıkça sınıf yönetiminin de iyileşeceği söylenebilir. Nitekim alanyazında bir meslekte profesyonel olmak için mesleki gereklilikleri yerine getirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Yirci, 2017). Bu doğrultuda öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerinden söz edilirken sabırlı, uyarlayıcı, açık fikirli olma, ders planı yapabilme, etkili sınıf yönetimi sağlayabilme gibi özellikler sayılmaktadır (Aydın ve Şahin, 2020; Büyükkaragöz vd., 1998; Erden, 2004). Bu durumda etkili sınıf yönetiminin mesleki gerekliliklerden biri olması ve mesleki gerekliliğin de profesyonelliğin bir şartı olması aralarındaki karşılıklı etkileşimi destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile sınıf yönetimi kontrol düzeylerinin birlikte incelendiği çalışmalara rastlanmamakla birlikte öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile



sınıf yönetimi becerilerinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Zembat ve İlçi Küsmüş (2020) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Yani okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri arttıkça sınıf yönetimi becerileri de artmaktadır. Bir başka çalışmada ise öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile sınıf yönetimi yeterlilikleri arasında negatif yönde ve orta düzeyli bir istatistiksel anlamlılık bulunmuştur. Karaman (2016) bu durumu, öğretmenlerin mesleki donanım ve profesyonellik düzeylerinin yüksek olduğu halde mesleğe yeni başlamalarının etkisi ile sınıf yönetiminde yetersiz kalabileceklerini ifade etmiştir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin gelişime açık olduklarını ve geri bildirim kültüründen memnuniyet duyduklarını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin veli, meslektaş, öğrenci ve yönetici gibi farklı paydaşlardan düzenli geri bildirim alabilecekleri mekanizmaların kurulması önem arz etmektedir. Bu tür yapılar, öğretmenlerin somut gelişim hedefleri belirlemelerine ve mesleki ilerlemelerini planlı şekilde sürdürmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma, öğretmenlerin mesleki profesyonellikte en düşük algıladıkları boyutun kişisel gelişim olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum; alanlarıyla ilgili kongre, seminer ve güncel bilimsel araştırmaları yeterince takip etmediklerini düşündürmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin sürekli yenilenmelerini teşvik edecek, güncel bilgi ve uygulamalara erişimlerini kolaylaştıracak motive edici eğitimler ve çalıştaylar planlanabilir. Ayrıca mesleki gelişimi destekleyen okul içi öğrenme topluluklarının oluşturulması da faydalı olabileceği öngörülmektedir.

Bununla birlikte öğretmenler, motivasyonlarını olumsuz etkileyen ve mesleki gelişimlerine engel oluşturan bazı yapısal sorunlara da dikkat çekmişlerdir. Öğretmen seçme, yerleştirme ve istihdam süreçlerindeki yetersizlikler, sürekli değişen eğitim sistemi, belirsiz eğitim politikaları ve öğretmen örgütlenmelerinin etkisizliği gibi faktörler, öğretmenlerin gelişim süreçlerini sekteye uğratabilmektedir. Bu bağlamda politika yapıcılara öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini güçlendirecek uzun vadeli, istikrarlı ve şeffaf politikalar geliştirilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici bir ortamın oluşturulabilmesi için uzun vadeli eğitim reformlarına, şeffaf uygulamalara ve farklı paydaşların sürece aktif katılımına dayalı politikaların hayata geçirilmesi önem taşımaktadır.

Araştırma bulguları öğretmenlerin çoğunlukla “orta kontrol düzeyinde” konumlandıklarını ancak nitel bulgulara göre sınıf içinde daha çok “yüksek kontrol düzeyi” yaklaşımlarına yöneldiklerini göstermektedir. Bu farklılığın giderilebilmesi için sınıf yönetimi kuramları ve öğretim yaklaşımlarına yönelik hizmet içi eğitimlerin, kuramsal bilgiyi desteklemenin yanı sıra sınıf içi uygulamalara ve deneyim paylaşımına dayalı olacak şekilde planlanması önerilmektedir.

Araştırmacılar açısından ise farklı branş ve kademeleri kapsayan, geniş örneklemeler üzerinde yürütülecek karma desenli araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Öğrenci ve veli görüşlerini de kapsayan çalışmalar, öğretmen profesyonelliğinin sınıf yönetimi kontrol düzeyi ve öğretim stratejilerine etkisini daha bütüncül şekilde ortaya koyacaktır.



Kaynakça

- Adigüzel, O., Tanrıverdi, H. ve Sönmez Özkan, D. (2011). Mesleki profesyonellik ve bir meslek mensupları olarak hemşireler örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 235-260. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/705504>
- Akbaba, S., and Altun, A. (1998). *Teachers' reflections on classroom management* (ED425148). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED425148>
- Akçay, O., N., Akçay, A. ve Kurt, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 333-342. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/35a..nilufer_okur_akcay.pdf
- Akdeniz, C. (2013). *Kişilik profillerine göre öğretmenlerin öğrenme stratejisi tercihleri ve öğretim stratejilerini kullanma durumları (Eskişehir ili örneği)* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Akgül, M. Ş. (2020). Sınıf yönetimi, A. Dönger (Ed.), *Eğitim bilimleri teori, güncel araştırmalar ve yeni eğilimler/2* (s. 111-123). IVPE
- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 9-20. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108503>
- Avcı, G. (2021). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kullandıkları strateji, yöntem ve teknikler: nitel bir araştırma. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 164-177. <https://doi.org/10.29329/jirte.2021.372.5>
- Aydemir, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem, teknik ve stratejileri kullanma yeterlikleri. *Hikmet Yurdu Dergisi*, 5(9), 81-100. https://www.academia.edu/80990755/Sosyal_Bilgiler_Oğretmenlerinin_Oğretim_Yöntem_Teknik_Ve_Stratejileri_Kullanma_Yeterlikleri_Competencies_Of_Social_Sciences_Teachers_In_Using_Teaching_Methods_Techniques_And_Strategies
- Aydın, A. (2010). *Sınıf yönetimi* (12. Baskı). Pegem Akademi.
- Aydın, M., Toprak, F., Aslan, M., Aydın, M. (2022). Öğretmenlerin mesleki profesyonellik davranışlarının iş doyumları üzerindeki etkisi. *Social Sciences Research Journal*, 11(4), 610-618. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/192338>
- Aydın, Ş. ve Şahin, A. İ. (2020). Meslekte yeni olan ilkökul öğretmenlerinin sınıfta düzeni yeniden sağlamaya ilişkin uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 363-381. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.684646>
- Bal Nayman, H. (2020). *İngilizce öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin görüş ve deneyimleri* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Balcı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (15. Baskı). Pegem Akademi.
- Baltacı, A. Ve Aydın, Y. (2019). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik tutumları. *JRES*, 6(1), 13-37. <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=Din+kültürü+ve+ahlak+bilgisi+öğretmenlerinin+öğretim+yöntem+ve+tekniklerine+yönelik+tutumları.&ie=UTF-8&oe=UTF-8>
- Barrett, A. M. (2008). Capturing the difference: primary school teacher identity in tanzania. *International Journal of Educational Development*, 28, 490-507. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.09.005>
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Baysal, A. ve Altun, H. (2019). Öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri ile sınıf kontrol düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance and Counseling*, 8(1), 28-45. <https://www.tijseg.org/index.php/tijseg/article/view/34/38>



- Bazan, D. E. (2007). *Teaching and learning strategies used by student-directed teachers of middle school band* [Unpublished doctoral dissertation]. Cleveland: Case Western Reserve University Press. https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/etd/r/1501/10?clear=10andp10_accession_num=case1183660727
- Burden, P.R. (2010). *Classroom management creating a successful k-12 learning community* (4. Edition). John Wiley and Sons, Inc
- Buyruk, H. ve Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkiye dair bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 431-451. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9996>
- Büyükkaragöz, S. S., Muştı, M. C., Yılmaz, H. ve Piltin, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş eğitimin temelleri*. Mikro Yayınları.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: nitel ve nicel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (3. Baskı). Edam Yayın.
- Çelik, M. (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Çoban, Ö. K., Yalçın Çelik, A. ve Kılıç, Z. (2021). Kimya öğretmenlerinin öğretim stratejileri ve bu stratejilere etki eden faktörler. *JRES*, 8(2), 345-361. <https://doi.org/10.51725/etad.1030346>
- Çoban, S. and Yolcu, H. (2023). Teacher Training Policies from The Republic to the Present. In: Baltacı, Ö. (Ed.), *Current Research in Education - V*. Özgür Publications.
- Çobanoğlu, İ. H. (2020). Araştırma örnekleminin belirlenmesi, E. Oğuz (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 119-140). Eğiten Kitap
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392-431). Macmillan.
- Elçiçek, Z. ve Yaşar, M. (2016). Türkiye’de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 12-19. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/338484>
- Eraslan, L. (2006). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (kpss) yönteminin değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 8(1), 1-31. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/167/167>
- Ercoskun, M. H. ve Ada, Ş. (2014). Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nicel açıdan incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 18(2), 171-194. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/32471>
- Erden, M. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
- Erden, M. (2023). *Sınıf yönetimi* (6. Baskı). Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. Sistem Yayıncılık.
- Erişti, B. ve Akdeniz, C. (2012). Instructional strategies assessment scale: reliability and validity studies. *Contemporary Educational Technology*, 3(2), 141-161. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cet/issue/25728/271459>
- Eroğlu, M., Erdoğan, U. ve Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(30), 4379-4388. <https://doi.org/10.26450/jshsr.883>
- Girgin, A. (2023). *İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Gordon, T. (2023). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (11. Baskı). Profil Kitap
- Güleç, S., Bağçeli, P. ve Onur, G. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2), 333-348. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90952>
- Celep, A.E. ve Oğuz, E. (2025). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği sınıf yönetimi kontrol düzeyleri ve öğretim stratejilerini belirlemeleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(3), 4124-4155.
DOI. 10.51460/baebd.1708494



- Gündüz, M. (2015). İlkokul derslerinde kullanılan öğretim stratejileri. G. Saygılı (Ed.) içinde, *İlkokulda kullanılan strateji yöntem ve teknikler* (s. 1-12). Pegem Akademi.
- Gürşimşek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 40-44. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5330>
- Hoşgörür, T. (2017). Correlation between occupational professionalism of teachers and their fear of loss of dignity. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 387-424. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.014>
- Karakuyu, A. (2023). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının mesleki profesyonelliklerini yordama gücü. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 17-37. <http://doi.org/10.33400/kuje.1317173>
- Karaman, S. Z. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki profesyonelleri arasındaki ilişki (Bitlis ili Ahlat ilçesi örneği)* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Karasu Avcı, E., ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Bir olgubilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 926-942. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018044069>
- Karatay, M., Günbey, M. ve Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile özerklik arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 173-195. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1271854>
- Kaymak, R. and Birel, K. F. (2024). The classroom management control levels of english teachers. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 15(55), 362-374. doi: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.4412>
- Kılınç, A.Ç. (2014). Öğretmen profesyoneliizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 105-118. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.2756>
- Lahue-McCully, M. (2012). *Traditional teaching strategies and effective teaching strategies in connection to student achievement: acomparison in one school district's high school english classrooms* [Doctoral dissertation, George Fox University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Lai, M., and Lo, L. N. K. (2007). Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 37(1), 53-68. <https://doi.org/10.1080/03057920601061786>
- Mayalı, T. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri ile araç-gereç kullanım durumlarının incelenmesi (Kayseri ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Filer, J. and Downing, J. (2000). *Factors Associated with Teachers' Beliefs on Discipline. Paper presented at the annual meeting of the Mid South Educational Research Association.* Lexington, Kentucky. ERIC 450080. https://www.academia.edu/56748109/Factors_Associated_with_Teachers_Beliefs_on_Discipline
- Pearson, L. C., and Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ718115.pdf>
- Peterson, T., Veisson, M., Hujala, E., Härkönen, U., Sandberg, A., Johansson, I. and Kovacsne Bakosi, E. (2016) Professionalism of preschool teachers in Estonia, Finland, Sweden and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 136-156. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120529>
- Raelin, J. A. (1999). *Kültürlerin çatışması yönetenler-yönetilenler* (Çev. K. Tuncay). İş Bankası Kültür Yayınları. (Orijinal eser 1986'da yayımlandı.)
- Sakallı, M., Hürsen ve Ç., Özçınar, Z. (2007). Öğretmen Adaylarının Gözlemine Göre Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları. *CJES, Cypriot Journal of Educational Science*, 2(1), 1-8. https://www.academia.edu/34796236/ÖĞRETMEN_ADAYLARININ_GÖZLEMİNE_GÖRE_ÖĞRETMENLE
- Celep, A.E. ve Oğuz, E. (2025). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği sınıf yönetimi kontrol düzeyleri ve öğretim stratejilerini belirlemeleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(3), 4124-4155.
DOI. 10.51460/baebd.1708494



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4124-4155.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences (2025), 16 (3), 4124-4155.

Araştırma Makalesi / Research Paper

RİN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİ KULLANMA SIKLIKLARI THE FREQUENT USE OF TEACHING STRATEGIES METHODS AMONG TEACHERS ACCORDING TO THE TEACHER CANDIDATES OBSERVATION

Saracaloğlu, A. S. ve Altın, M. (2020). Teachers' opinions on instructional strategies, methods and techniques. *Eğitim Yansımaları*, 4(1), 1-24. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1029496>

Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Gencel, İ. E. (2011). Türkçe öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stratejileri. *E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 6(4), 2425- 2435. (ISSN: 1308-7274, 1C0450). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185514>

Savran, A., and Çakiroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(4), 15-20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1101950>

Sevinç, Y. S. (2021). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme stratejilerinin ve etkili öğretim stratejilerinin öğrencilerin inovatif düşünme becerilerini yordama gücü [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>

Şahin, A. E. ve Ulusoy Zaim, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk eğitime ilişkin metaforik algılarının kontrol yaklaşımları yönünden incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, 47-55. <https://mjer.inased.org/makale/326>

Şahin, Y. ve Ulucan, P. (2023). Sınıf öğretmenlerinin çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma durumları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 995-1030. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1099218>

Şimşek, H. (2023). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede güncel gelişmeler. Memduhoğlu H. B., Yılmaz, K. (Ed.) *Eğitime Giriş* (249-275) (13. Baskı). Pegem Akademi.

Tukonic, S., and Harwood, D. (2015). The glass ceiling effect: mediating influences on early years educators sense of professionalism. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, 40(1), 36-54. <https://doi.org/10.18357/jcs.v40i1.15210>

Uysal, A. (2010). Sınıf öğretmenlerinin 2009 hayat bilgisi öğretim programında belirtilen strateji, yöntem ve teknikleri [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>

Ünal, Z. and Ünal, A. (2009). Comparing beginning and experienced teachers' perceptions of classroom management beliefs and practices in elementary schools in Turkey. *The Educational Forum*, 73(3), 256-270, <https://doi.org/10.1080/00131720902991343>

Yavuz, P. (2019). Mesleki ve teknik anadolu lisesi müdürlerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>

Yazıcı, A. Ş. (2021). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki profesyonelliği arasındaki ilişki. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2107-2122. <https://doi.org/10.33206/mjss.908249>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 332-345. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.2967>

Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş- yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14(28), 105-128. <https://doi.org/10.19126/suje.46033>

Yılmaz, N. Z. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin kontrol düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>

Yılmaz, Z. N. ve Şahin, A. E. (2016). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin kontrol düzeyini belirleme ölçeği. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 30(1), 31-42. <https://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/article/download/47/33/224>

Celep, A.E. ve Oğuz, E. (2025). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği sınıf yönetimi kontrol düzeyleri ve öğretim stratejilerini belirlemeleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(3), 4124-4155.

DOI. 10.51460/baebd.1708494

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (3), 4124-4155.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences (2025), 16 (3), 4124-4155.
Araştırma Makalesi / Research Paper



- Yılmaz, Z. N., Şengül, Ö. A. ve Çavdar, H. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kontrol yaklaşımlarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/662987>
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğın önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir eğitim fakültesi dergisi (KEFAD)*. 18(1), 503-522. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1481482>
- Zembat, R. ve İlçi Küsmüş, G. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1725-1739. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3621>