

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ KİMLİK**  
**OLUŞUMLARI İLE SINIF YÖNETİMİ STİLLERİ**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Murat SARI**

**İstanbul**

**Eylül - 2023**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ KİMLİK**  
**OLUŞUMLARI İLE SINIF YÖNETİMİ STİLLERİ ARASINDAKİ**  
**İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Murat SARI**

**Tez Danışmanı:**  
**Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL**

**İstanbul**  
**Eylül - 2023**

Lisansüstü Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL .....

Üye Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR .....

Üye Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI .....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza  
Doç. Dr. Erhan İÇENER  
Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Sınıf Öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Murat SARI  
İstanbul / 2023

## ÖN SÖZ

Bir solukta başlayıp biten bu macera için teşekkürlerim; araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen çalışma arkadaşlarıma, onca zorluğa rağmen beni okutup bugünlere getiren anne ve babama, benim için yeri geldiğinde zamanı durduran, yeri geldiğindeyse zaman yaratıp çalışmama en büyük katkıyı sağlayan Sevgili Eşim Aysun SARI'ya, anne ve babasına karşı açmış olduğu savaşla birlikte çalışmamı en az 2 ay geciktiren Dünyalar Güzeli Nazlı kızıma, her konuda desteğinin yanında dilediğim saatte ulaşabildiğim ve yardım alabildiğim çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL'edir.

*Nazlı Kızıma...*

**ÖZET**  
**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ KİMLİK**  
**OLUŞUMLARI İLE SINIF YÖNETİMİ STİLLERİ ARASINDAKİ**  
**İLİŞKİ**

Murat SARI

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Eylül, 2023 – 93 Sayfa

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada yöntem; nicel; desen ise ilişkisel tarama desenidir. Çalışmanın evreni İstanbul ilinin Anadolu Yakasında bulunan ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Ümraniye, Çekmeköy, Kadıköy, Üsküdar, Sancaktepe, Sultanbeyli ve Ataşehir ilçelerinde bulunan resmi ilkokullarda çalışan 451 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler Bilgi Formu, “Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği” ve “Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği” ile toplanmıştır. Toplanan veriler, SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Analiz öncesinde verilerin normallik kontrolleri yapılmış ve normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Çalışmada pearson korelasyon analizi, çoklu ve hiyerarşik regresyon analizleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları ile sınıf yönetimi stillerinden koruyucu ve demokratik sınıf yönetimi stillerinde pozitif yönde zayıf ilişki tespit edilmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumlarının, sınıf yönetimi stillerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna varılmıştır. Başka bir ifadeyle, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri sınıf yönetimi stillerini etkilemektedir. Bu bağlamda araştırmacı, yönetici ve sınıf öğretmenlerine önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf Yönetimi, Mesleki Kimlik, Sınıf Öğretmeni, Sınıf Yönetimi Stilleri

## ABSTRACT

# THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY CONSTRUCTION AND CLASSROOM MANAGEMENT STYLES

Murat SARI

Master Thesis, Educational Administration

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÖZGENEL

September, 2023 – 93 Pages

The purpose of this research is to examine the relationship between primary school teacher's professional identity construction and classroom management styles. If the method in the study is quantitative, it is the relational screening design . The universe of the study was created by classroom teachers working in primary schools located on the Anatolian side of Istanbul. The study group of the research consisted of 451 classroom teachers working in official primary schools in Ümraniye, Çekmeköy, Kadıköy, Üsküdar, Sancaktepe, Sultanbeyli and Ataşehir districts. Data Information Form were collected with "Classroom Management Styles Scale" and "Classroom Teacher's Professional Identity Formation/Construction Context Scale". The collected data were analyzed with the SPSS package program. Before the analysis, the data were checked for normality and it was seen that they showed a normal distribution. Pearson correlation analysis, multiple and hierarchical regression analyzes were used in the study. As a result of the analysis, a very weak and positive relationship was found between the professional identity formations of classroom teachers and protective and democratic classroom management styles from classroom management styles. In addition, it was concluded that the professional identity formations of classroom teachers significantly predicted classroom management styles. In other words, classroom management styles of teachers are affected by their professional identities. In this context, suggestions were made to researchers, administrators and classroom teachers.

**Keywords:** Classroom Management, Professional Identity, Classroom Teacher, Classroom Management Styles.

## İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI .....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi

<b>BİRİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar .....	6
1.5. Varsayımlar .....	6
1.6. Tanımlar .....	6

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>7</b>
2.1. Kimlik .....	7
2.1.1. Mesleki Kimlik .....	9
2.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Kimliği.....	10
2.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Oluşumu .....	11
2.3.1.1. Öğretmenin Mesleki Kimliği Oluşturan Bileşenler.....	13
2.3.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Kimliğinin Gelişimini Etkileyen Etmenler .....	14
2.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliği .....	16
2.2. Sınıf Yönetimi.....	17
2.2.1. Sınıf Yönetiminin Değişkenleri .....	19
2.2.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları .....	20
2.2.3. Sınıf Yönetimi Stilleri.....	23

2.2.3.1. Otoriter Sınıf Yönetimi Stili.....	25
2.2.3.2. Koruyucu Sınıf Yönetimi Stili.....	29
2.2.3.3. Demokratik Sınıf Yönetimi Stili .....	31
2.2.3.4. İlgisiz Sınıf Yönetimi Stili.....	33
2.3. İlgili Araştırmalar.....	35
2.3.1. Öğretmenlerin Mesleki Kimliğiyle İlgili Araştırmalar.....	35
2.3.2. Sınıf Yönetimi Stilleri ile İlgili Araştırmalar.....	38

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>YÖNTEM.....</b>	<b>41</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	41
3.2. Çalışma Grubu .....	41
3.3. Veri Toplama Araçları .....	42
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	42
3.3.2. Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği.....	42
3.3.3. Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği.....	43
3.4. Verilerin Analizi.....	43

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>BULGULAR.....</b>	<b>45</b>
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Oluşumu, Sınıf Yönetimi Stilleri (Otoriter-Baskıcı, Koruyucu, Demokratik, İlgisiz) ve Demografik Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları.....	45
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerinin Mesleki Kimlik Oluşumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları .....	46
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri ve Mesleki Kimlik Oluşumunun, Otoriter Sınıf Yönetimi Stilini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları.....	47
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri ve Mesleki Kimlik Oluşumunun, Koruyucu Sınıf Yönetimi Stilini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları.....	48

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri ve Mesleki Kimlik Oluşumunun, Demokratik Sınıf Yönetimi Stilini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları.....	49
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri ve Mesleki Kimlik Oluşumunun, İlgisiz Sınıf Yönetimi Stilini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları.....	50

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER ..... 51**

5.1. Tartışma ve Sonuç.....	51
5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Oluşumu, Sınıf Yönetimi Stilleri ve Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç .....	51
5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerinin Mesleki Kimlik Oluşumlarını Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	54
5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri ve Mesleki Kimlik Oluşumunun, Otoriter Sınıf Yönetimi Stilini Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	54
5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri ve Mesleki Kimlik Oluşumunun, Koruyucu Sınıf Yönetimi Stilini Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	55
5.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri ve Mesleki Kimlik Oluşumunun, Demokratik Sınıf Yönetimi Stilini Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	56
5.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri ve Mesleki Kimlik Oluşumunun, İlgisiz Sınıf Yönetimi Stilini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları.....	57
5.2. Öneriler .....	58

### **KAYNAKÇA ..... 59**

### **EKLER..... 74**

### **ÖZGEÇMİŞ..... 82**

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri Frekans ve Yüzde Değerleri.....	42
Tablo 3.2: Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği ve Mesleki Kimlik Ölçeğine Ait Betimsel Değerler.....	43
Tablo 4.1: Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri, Sınıf Yönetimi Stilleri ve Mesleki Kimlikleri Korelasyon Analizi.....	45
Tablo 4.2: Mesleki Kimlik Oluşumu Çoklu Regresyon Analizi.....	46
Tablo 4.3: Otoriter Sınıf Yönetimi Stili Hiyerarşik Regresyon Analizi .....	47
Tablo 4.4: Koruyucu Sınıf Yönetimi Stili Hiyerarşik Regresyon Analizi.....	48
Tablo 4.5: Demokratik Sınıf Yönetimi Stili Hiyerarşik Regresyon Analizi.....	49
Tablo 4.6: İlgisiz Sınıf Yönetimi Stili Hiyerarşik Regresyon Analizi.....	50

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Mesleki Kimlik Oluşumu. ....	12
Şekil 2.2: Öğretmenin Mesleki Kimliğini Oluşturan Etmenler Arasındaki Etkileşim. .....	15



## KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS : (Statistic Packets For Social Sciences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi

TDK: Türk Dil Kurumu

S.S: Standart Sapma

Bas. : Basıklık

ar. : Çarpıklık

C.A : Cronbach Alpha

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Freud'un, "İnsan, karşılaştığı kişilerin kalıntısıdır." ifadesinden hareketle bireyin yaşam boyu karşılaştığı tüm kişi ve durumların insanın iç dünyasında değişimler meydana getirdiği vurgusu yapılabilir. John Locke'a göre de insan zihni, boş bir levha olarak dünyaya gelir ve deneyim, yaşantı, kişi, ortam ve zamana bağlı olarak diğer insanlardan farklılaşır. Bireyin doğumundan itibaren benliğinin oluştuğu, kendine ait düşünce, inanç ve tutumların ortaya çıktığı söylenebilir (Greenberg, Schmader, Arndt ve Landau, 2023: 153). Birey yaşamı boyunca benliğiyle kendisini diğer insanlardan farklı şekilde hisseder ve bir bakıma kimlik oluşturmanın yolunu açmış olur (Seyhan, 2021: 13-14).

Kimlik, bireyi toplum içerisinde en çok ön plana çıkaran özellikleridir (Dilci ve Gür, 2008). Her bireyin farklı "*kimlikleri*" vardır. Birey kendini benliğiyle birlikte yaşantılarına ve bulunduğu ortama göre tanımlar. Başka bir ifade ile bireyin farklı ortam ve durumlarda ortaya çıkan farklı türlerde kimliğinin olduğu söylenebilir (Korkut, 2017: 147). Bireyin milliyeti, cinsiyeti veya mesleğinin getirdiği roller, benliği ile iç içe geçerek farklı bir kimlik ortaya çıkarabilir. Bu nedenle kimlik, farklı türlerde incelenmektedir. Örneğin, mesleki kimlik, bireyin benliğinden ve diğer kimliklerinden farklı olarak ortaya çıkar ve farklı olarak ele alınabilir.

Mesleki kimlik, bireyin benliği ile mesleğinin getirdiği rollerin birleşimiyle ortaya çıkması beklenen kimliğidir. Başka bir ifade ile bireyde mesleğiyle ilgili olması gereken bilgi ve becerilerin düşünce, inanç ve duygularla birleşerek bir bütün oluşturarak davranışlarını yönlendirmesidir (Atik, 2022: 15). Bu bağlamda mesleği öğretmenlik olan bireyin kendi tutum ve inançlarıyla birlikte mesleğinin getirmiş olduğu rolleri birleştirmesi beklenir (Bauer ve McAdams, 2004: 577).

Öğretmenlerin mesleki kimliği genel olarak öğretmenlerin kendi algıları ile öğretmenlik mesleğinin getirdiği rollerin birleşimiyle ortaya çıkar (Bauer ve McAdams, 2004: 577) ve kişinin kendisini ve mesleğini nasıl tanımladığıyla ilgilidir (Lasky, 2005: 901). Oluşum veya değişim sürecinde birçok farklı etkene bağlı olarak

değişim gösterebilir. Birey yaşantısında karşılaştığı ilk öğretmeni kendisine model olarak zihninde öğretmenlik mesleğine ait algısını oluştururken karşılaşılan tüm öğretmenlerle birlikte bu algı değişime uğrayabilir (Cheung, 2008: 376). Dünyada genel bağlamda bireyin ilk karşılaştığı öğretmenleri, sınıf öğretmenleridir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri, diğer branş öğretmenlerinden farklılık göstermektedir. Bunun sebebi olarak, farklı disiplinlere ait bilgi ve becerilere sahip olmaları gösterilebilir (Girgin, 2016: 88-89). Başka bir ifade ile sınıf öğretmenleri, akademik bağlamda farklı derslere girmesinden dolayı farklı bilgiye, diğer paydaşlarla çok etkileşim halinde olmasından dolayı da farklı becerilere daha çok ihtiyaç duyarlar. “Sınıf bir tür küçük toplumdur.” (Marzano, Marzano ve Pickering, 2008: 115) vurgusundan hareketle öğretmenin toplumu yönetmesi tüm öğretmenlerle birlikte, özellikle, sınıf öğretmenleri için “kendi algılarında” daha geçerli bir vurgu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin kimliklerini, mesleklerine kendi bakış açıları ve mesleğin getirdiği rollerin farklılaşması sebebiyle diğer branş öğretmenlerinden farklı şekilde oluşturması beklenir.

Kişisel ve sosyal bağlamda birçok etken öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumlarını etkiler. Örneğin, kişisel deneyim (Mockler, 2011: 521), basın ve yayın organları (Weber ve Mitchell, 1995’ten akt., Duru, 2006: 130), eğitim alanında yaşanan değişimler (Zivkovic, 2016: 21), yöneticiler, veli ve öğrenciler (Atmaca, 2017: 1647), cinsiyet (Yolcu ve Kınır, 2021: 793), kıdem, sınıf düzeyi, eğitim durumu ve sınıf mevcudu (Girgin, 2016: 259-284) öğretmenin mesleki kimlik oluşumunu etkiler. Öğretmenlerin, birçok değişkene bağlı olarak oluşturdukları mesleki kimlikleriyle sınıf yönetimini gerçekleştirdiği düşünülür.

Veli ve öğrencilerin sınıf içinde ve dışında, akademik ve sosyal bağlamda yönetilmesi sınıf yönetimini ifade eder (Erdoğan, 2019: 11; Wong ve Wong, 2019: 5). Öğretmenlerin, mesleklerine dair endişe duyduğu ve gelişimine en çok önem verdikleri beceri sınıf yönetimidir (Marzano, Marzano, Pickering, 2008: 11). Sınıf yönetimi; eğitimin gerçekleşeceği tüm çevrenin, öğrenciler ve tüm öğrenci davranışlarının takip edilmesi, değerlendirilmesi ve gerektiğinde değiştirilmesi için yapılan bütün faaliyetlerdir (Erden, 2021: 17).

Sınıf yönetiminin temel amacı öğrenmenin daha verimli olarak gerçekleşmesi ve sınıfta geçirilen zamanın eğlenceli hale getirilmesidir (Şişman ve Turan, 2020: 2). Bu

bağlamda sınıfta bulunan öğrenci, dersin konusu ve sınıf mevcudu gibi değişkenlere göre öğretmen, tutum ve davranışlarını değiştirebilir. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenin, sınıf yönetiminde etkili olması için farklı zaman ve durumlarda sınıf yönetimi stilini değiştirmesi gerekebilir.

Sınıf yönetimi stilleri, öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları tüm davranışları sergileme biçimleri olarak ifade edilebilir. Her öğretmenin sınıfı yönettiği bir stili vardır. Öğretmenler otoriter, koruyucu, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi stillerinden birini tercih ettikleri gibi farklı durum ve zamanlarda stillerini de değiştirebilmektedirler. Öğretmenlerin inançları ile sınıf yönetimi stili arasında ilişki vardır (Kayabaşı, 2017: 28). Sınıf yönetimi stili, öğretmenin kişiliğiyle ilgili özelliklerinden, geçmiş yaşantılarından, tutumlarından, bilgilerinden etkilenir (Baş, 2019: 14). Bireyin geçmiş yaşantıları, düşünce ve tutumları, mesleki rollerle birleştiğinde mesleki kimliğin tanımı yapılmış olur. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki kimliğinin sınıf yönetimi stilleri üzerinde etki sahibi olduğu söylenebilir (Atmaca, 2017: 1645; Beijaard, Meijer, Verloop, 2004: 108; Cheung, 2008: 376).

Bir öğretmenin sınıf yönetimi stili, öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini seçme konusunda büyük bir etkiye sahiptir (Dennee, 2001: 34). Daha önce belirtildiği gibi yaşantılar ve karşılaşılan öğretmenler, bireyin öğretmenlerin mesleki kimliğine bakışını şekillendirir. Bu bağlamda sınıf yönetimi stillerinin öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumlarına etki etmesi beklenebilir.

“Öğretmen mesleki kimliği” kavramı, farklı çalışmalarda oldukça fazla ele alınmıştır (Atik, 2022; Atmaca, 2017; Beijaard, Meijer, Verloop, 2004; Cheung, 2008; Cohen, 2010; Duru, 2006; Gavish ve Friedman, 2011; Lamote ve Engels, 2010; Lasky, 2005; Sachs, 2005). Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin mesleki kimliğinin öğretmenin tüm rollerinde etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak özellikle sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi ele alan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin mesleki kimliğinin sınıf yönetimi stilleri ile ilişkili olması, sınıf yönetimi stillerini yordaması veya sınıf yönetimi stillerinin etkisiyle şekillenmesi beklenebilir. Bu düşünceler ışığında araştırmanın problem sorusu “*Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri ile sınıf yönetimi stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, *sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi* belirlemektir. Bu amaçla sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları ile sınıf yönetimi stilleri farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilip aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri ile mesleki kimlik oluşumları ve sınıf yönetimi stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri, mesleki kimlik oluşumlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
- Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri ve mesleki kimlik oluşumları birlikte, sınıf yönetimi stillerini yordamakta mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Ulaşılan literatüre göre farklı branşlardan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki kimlik algıları ve oluşumları (Alptekin-Yolcu ve Kınır, 2021; Arslan, 2018; Atik, 2022; Atmaca, 2017; Coşgun, 2021; Çelikdemir, 2018; Çelik ve Kalkan, 2019; Çetin, 2017; Ekizer, 2016; Genç, Altuntaş ve Hapakaz, 2021; Girgin, 2016; Mayer, 1999; Özdemir, 2010; Pan, 2019; Zivkovic, 2016), öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının mesleki kimlik oluşumuna etkisi (Tunaz, 2020), mesleki kimlik ile örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterliği (Kavrayıcı, 2019; Yıldız, 2020), okul müdürlerinin mesleki kimlik algıları (Çeltek, 2019), öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ile mesleğe ilişkin planları (Dubaz, 2019), öğretmenlerin mesleki kimlikleri ve öğretmen eğitimi sonrası deneyimleri (Gümüşok, 2020), öğretmenlerin mesleki kimlik yapıları ile duyguları (Köysüren, 2016) arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik birçok çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca alan yazında farklı branşlardan öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına/stillerine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Beyaztaş, 2009; Özçakır, 2007; Terzi, 2001). Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri; sınıf yönetimi yaklaşımları, anlayışları ve tarzları olarak kullanılmış, öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri (Utar, 2013), iş doyumları (Erkan, 2009), çocuk yetiştirme tutumları (Ata, 2014), öğrencilerin özsaygı düzeyleri (İlter, 2022), okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarıları (Kırbaç, 2019), motivasyonları

(Aluçdibi, 2010) ile ilişkilendirilmiştir. Ancak sınıf retmenlerinin mesleki kimlikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmaya rastlanmamıştır. Sınıf retmenlerinin mesleki kimliklerinin eğitim öğretimin gerçekleşmesine ilişkin davranışlara etkisi alana katkı sağlayacaktır (Girgin, 2016: 416). Bu bağlamda çalışmamızda sınıf retmenlerinin mesleki kimlik oluşumları ile sınıf yönetimi stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelendiğinden alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmamıza zgn değer katan hususlardan bir diğer, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin onların meslek tanımına etki ederek sınıfta yaptıkları uygulamaları değiştirebilmesi (Beijaard, Meijer, Verloop, 2004: 108; Lasky, 2005: 900) ve bu sebeple sınıf yönetimi stillerinin farklılaşmasını açıklayan bir çalışmanın olmasıdır. Bu durumu dikkate alarak incelemeyi amaçlayan bu araştırma, sınıf ğretmenlerinin mesleki kimlik oluşum ve geliştirme sürecine etki eden meslek öncesi dönem, öğretmenlik mesleğine olumlu bir bakış açısı geliştirilmesi için yapılacak çalışmalar, ğretmen eğitimi ve mesleki rollerle ilgili karar vericilere fikir verebilecektir.

Öğrencilerin eğitim hayatlarının ilk yıllarında uzun bir süre sınıf öğretmenleriyle birlikte olduğu bir gerçektir. Terzi'nin (2001) alışmasında yaptđđı "*ğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri davranış biçimleri onları model alan öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkide bulunacaktır.*" vurgusu doğrultusunda sınıf ğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamaları ve mesleki kimliklerinin de etkisiyle oluşturdukları sınıf yönetimi stillerinin öğrencilerde, ğretmen olma isteği uyandırabilecek kadar önemlidir ve sınıf yönetimi, ğrenci başarısını etkileyen değişkenler arasında en önemlisidir (Wang, Haertel ve Walberg, 1993'ten akt., Marzano, Marzano ve Pickering, 2008: 14). Ayrıca bir öğretmenin sınıf yönetimi stili, ğrencilerinin öğretmenlik mesleğini seçme konusunda büyük bir etkiye sahiptir (Dennee, 2001: 34).

Öğretmen kimliğinin oluşumu gözlemlendiğinde eğitimde yaşanan aksaklıklar incelenmiş olur (Duru, 2006: 131). Böylece farklı programlar ve yaklaşımlar ortaya konabilir (Atik, 2022: 8). Öğretmenlerin kimlikleriyle ilgili yapılacak araştırmaların, onların gerekli değişime uyum ve katkı sağlamaları açısından önemlidir (Barrett, 2008: 496). Bu bağlamda bu çalışma, gelecekte eğitimi yönetenlere ğretmen kimliklerini

etkileyen davranışları doğru yönlendirebilme imkanı sunarken, öğretmenlere de yaşamış oldukları kimlik farklılaşmasının sebepleri hakkında fikir verecektir.

Öğretmen kimliğinin bilimsel çalışmalara konu olması, değişime açık olmakla ilgidir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, öğretmenliğe dair karşılaşılan her durumdan etkilenir ve hiç durmadan gelişim ve değişime devam eder. Bu bağlamda öğretmenlerin gelişen dünyada eğitimin farklılaşmasından ötürü, kendilerini değiştirmeleri gerekmektedir. Mesleki kimliğin oluşumu incelendiğinde görülen aksaklıklar giderilebilir, kimliğin değişebilen yapısı sayesinde doğru yönlendirmelerle öğretmenlik mesleği ve eğitim olumlu yönde gelişim gösterebilir. Özellikle öğrencilerin zorunlu eğitim ile karşılaştıkları ilk öğretmenleri olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri ve sınıf yönetimi stilleri birbirleriyle ilişkili olarak incelenmesi önemli görülmektedir.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Bu araştırma; İstanbul ili Anadolu yakasında resmi okullarda çalışan 451 öğretmenle sınırlıdır. Kullanılan ölçme araçları ve araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçme araçlarına verdikleri cevaplarıyla ve ulaşılan kaynaklarla sınırlıdır.

#### **1.5. Varsayımlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerine yöneltilen ölçme araçlarındaki maddelere samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Kimlik:** Toplumda var olan insanın, nasıl biri olduğunu gösteren tüm özellikler (TDK, 2023)

**Mesleki Kimlik:** Bireyde mesleğiyle ilgili olması gereken bilgi ve becerilerin yine mesleğiyle ilgili olması gereken düşünce, inanç ve duygularla birleşerek bir bütün oluşturarak davranışlarını yönlendirmesidir (Atik, 2022: 15).

**Sınıf Yönetimi:** Öğretmenin, amaca yönelik olarak eğitimin gerçekleşeceği tüm çevrenin, öğrenciler ve tüm öğrenci davranışlarının takip etmesi, değerlendirmesi ve gerektiğinde değiştirmesi için yaptığı bütün faaliyetlerdir (Erden, 2021: 17).

**Sınıf Yönetimi Stilleri:** Öğretmenlerin sınıf mevcudu, fiziki çevre, veli, okul yöneticileri, öğrencilerin durumları gibi değişkenlere göre belirlediği, mesleğini gerçekleştirirken takındığı tavır ve tutumlar.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1.Kimlik

Yaşamın kendisinde de olduğu gibi “istenilen” durumların yanında “var olan” durumlar vardır. Carl Rogers’in benlik kuramına göre benlik, ideal benlik (insanın tercih ettiği benlik) ve öz benden (insanın geliştirmiş olduğu düşünce, inanç ve duyguların birleşimi) oluşmaktadır (Atik, 2022: 13; Koç, Yavuzer, Demir ve Çalışkan, 2001: 66; Tutar, 2016: 82). Benlik, bireyin kendisiyle ilgili düşünceleridir (Greenberg, Schmader, Arndt ve Landau, 2023: 153). İnsan, kendi varoluşunu benliği ile hissederken kimliğinin yolunu açmış olur (Seyhan, 2021: 13-14). Birey evinde farklı benliğiyle, sosyal ortamında veya işinde farklı benliğiyle bulunurken zorlanır. Bu sebeple her ortama uygun bir benliğe ihtiyaç duyar. Zaman içerisinde bireye ait tüm benliklerin birleşimiyle kimlik ortaya çıkar (Myers ve Dewall, 2016: 209). Başka bir ifade ile kimlik, farklı benlikleri birleştirme becerisi ile ortaya konur (Bakırcıoğlu, 2006: 138). Benlik, kimliğin oluşumunu etkilendiren, onu şekillendiren bir kavramken; kimlik, benliğin de etkisiyle yapılandırılan bir kavramdır (Beauchamp ve Thomas, 2009: 179). Özetle benlik insanın her koşulda taşıdığı bir olguyken, kimlik farklı koşul, durum ve ortamlarda farklı türlerde ortaya çıkabilmektedir. Oyur’a (2019: 27) göre kimlik, bireyin kendini tanıması ve sonrasında kendinden başkalarının davranışlarına göre kendini gözlemlemesidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde “kimlik” kavramını incelemenin önemli olduğu görülmektedir.

Kimlik kavramı literatürde farklı tanımlama ve boyutlarıyla ele alınmaktadır. TDK (2023), kimliği “*Toplumda var olan insanın nasıl biri olduğunu belirten tüm özellikler*” şeklinde tanımlarken Cheung, (2008: 377) kimliği, kişinin kendine yüklediği anlamlar ile diğer insanların kendisine yüklediği anlamların birleşimi olarak açıklar. Bir başka tanım kimliği, kişiyi toplum içerisinde en çok ön plana çıkaran özellikleri olarak ifade eder (Dilci ve Gür, 2008). Sachs’a (2005: 8) göre ise kimlik, kişinin bireysel olarak kendi tecrübelerini anlamlandırarak içinde bulunduğu grupla birlikte kendisini tanımlamasıdır. En basit tanımıyla “kimsiniz, kimlerdensiniz?”

sorularına karşılık gelen cevaplar bireyin kimliğini ifade eder. Çünkü bu sorulara verilen yanıtlar tanımlarda da belirtildiği gibi kendi bakışını (kimsiniz?) ve diğer insanların bakışını (kimlersiniz?) temsil eder.

Kimlik, bir kimsede var olan bir şey değildir. Bir başka deyişle, kimlik sahiplikle açıklanamaz ve bireyin tüm yaşamı boyunca gelişen bir yapıdadır (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004: 107). Sürekli olarak değişken bir yapıda olan kimlik belirli bir kalıpta da değildir (Cheung, 2008: 377; Türkyılmaz, 2021; 349-358). Bu bağlamda sınırsız sayıda farklı kimlik oluşumunun gerçekleşebildiği söylenebilir.

Kimlik; inanç, değer ve duyguların birbirleriyle etkileşime geçerek içinde bulunulan durumu algılama halidir (Lasky, 2005: 901). Bireyin içinde bulunduğu durum değişkenlik gösterdikçe, farklı kimliklerinin ortaya çıkması beklenir. Başka bir ifade ile bireyin farklı ortam ve durumlarda ortaya çıkan farklı türlerde kimliğinin olduğu söylenebilir (Korkut, 2017: 147).

Tutar'a (2016: 84-85) göre bireyin benliği, toplumun uygun gördüğü rollere uygun hareket etmesini gerektiren durumlardan etkilenir. Örneğin bir doktor, mesleğini gerçekleştirirken yanında benliğini veya kimliğini de doktorluk mesleğine uygun olarak şekillendirmeye çalışabilir. Bir başka deyişle bireyin, kimliği tanımlanırken içinde bulunduğu ortamı, mesleği gibi değişkenlere uygun hareket ettiği varsayılır. Kimlik, bilinçli oluşturulduğu gibi bilinçdışı olarak da oluşur. Farklı kimliklerle karşılaştığında varlığının farkına varılır. Kimlik üzerine düşüncelerin ortaya çıkması için farklı bir kimlikle karşılaşmış olmalıdır (Pamuk, 2019: 11). Özetle kimlik, bireyin kendisini sosyal ortamında nereye koyduyuyla, nasıl hissettiğiyle ilgilidir ve diğer insanlarla bağ kurulduğunda oluşturulur (Oyur, 2019: 26-28).

Bireyin kişisel kimliği, her ortamda ve her durumda aynı davranışları ortaya koymasını sağlayan kimliğidir. Fakat kimlik, kendi kendine oluşmaz. Zamana ihtiyacı vardır ve birey tarafından oluşturulur. Birey kişisel kimliğini oluşturduğu gibi ait olduğu grubun getirdiği gereklilikleri de içeren kimliği (toplumsal kimlik, dini kimlik, mesleki kimlik vb.) de oluşturur (Korkut, 2017: 148-149). Bireyin benliği ile içinde bulunduğu sosyal grubun (dini, mesleki, milli gruplar vb.) değerleri birleşerek o gruptaki kimliğini ortaya çıkarır (Günüç, 2021: 43). Mesleki kimliğin bu şekilde ortaya çıktığı söylenebilir.

Beauchamp ve Thomas'a (2009: 177) göre "doğal kimlik, kurum kimliği, söylem kimliği, yakınlık kimliği" bireyin kimliği hakkında fikir verir. Doğal kimlik (kişisel

kimlik), dış faktörlerden en az etkilenen kişinin kendi öz kimliğidir. Kurum kimliği, içinde bulunulan bir ortam, örgüt ve otoritenin etkisiyle açığa çıkan kimlik türüken, söylem kimliği, başkaları tarafından bireyi tanımlayan kimlik türüdür (Atik, 2022: 12).

Özetle kimlik, bireyin kendini benliğiyle birlikte yaşantılarına ve bulunduğu ortama göre tanımlamasıdır. Benlik, bireyin kimliğinde farklılık oluştursa da bulunduğu ortam da bu noktada etkilidir. Örneğin bireyin milliyeti, cinsiyeti veya mesleğinin getirdiği roller, benliği ile iç içe geçerek farklı bir kimlik ortaya çıkarabilir. Bu bağlamda kimlik bir yandan farklı türlerde incelenirken diğer yandan kendi içinde de kişiden kişiye göre farklılık gösterebilmektedir. Örneklendirilecek olunursa farklı kimlik türlerinden mesleki kimlik bireyin, benliği ile mesleğinin getirdiği rollerin birleşimiyle ortaya çıkan kimlik çeşididir. Bu çalışmanın konusu olduğundan mesleki kimlikle ilgili daha detaylı bilgi verilecektir.

### **2.1.1. Mesleki Kimlik**

Bireye “kimsiniz?” sorusu sorulduğunda şüphesiz alınacak cevap bulunduğu ortam, soruyu soran birey ve zamandan bağımsız olmayacaktır. Örneğin, bu soru okulda bir öğretmene yöneltildiğinde mesleki kimliğini vurgulayacakken farklı bir ortamda ismi ile kendisini tanımlayacaktır. Bireyin içinde bulunduğu ortama göre ulus kimliği, dini kimlik, mesleki kimliği gibi farklı kimliklerini ortaya çıkarması beklenir (Atik, 2022: 13-14). Korkut (2017: 153-154) bireyin birden fazla kimliğinin olduğunu, fakat bazen kişilerin her ortamda tek bir kimliğine vurgu yaparak, o kimlikle ön plana çıkmak isteyebileceğini belirtir. Örneğin, “kimsiniz?” sorusuna “kadınım” yanıtını veren kişi cinsiyet açısından kimliğini ön plana çıkarmışken, aynı soruya “doktorum, öğretmenim” yanıtını veren kişilerse mesleki açıdan kimliklerini ön plana çıkarmışlardır.

Mesleki kimlik, bireyin kendisini ve başkalarını tanımlayan kimlik algısının içinde gizlidir (Slay ve Smith, 2011: 87). Birey kendisini kimliği ile tanımlarken üyesi olduğu mesleği, bu tanımlamayı etkiler. Korkut’un (2017: 163) “ortak kimlik” olarak tanımladığı bu durum bireyin, kendi isteğiyle gruba dahil olmaya çalışmasıyla gerçekleşebilir. Mesleki kimlik, sadece bireyin kendi kimliğiyle oluşmaz. İçinde bulunulan durumlarla birlikte sosyal koşullar da etkilidir (Tok, 2003’ten akt., Akdemir, 2013: 12). Mesleki kimlik de bu bağlamda kişinin mesleğinin getirdiği sosyal ortam, iş ortamı ve rollerle birlikte oluşturulur.

Var olan işin tanımını, diğer insanlarda oluşturduğu düşünce ve o işe duyulan ihtiyaç konusunda alınan yanıtların tamamı mesleki kimlik kavramını ortaya koyar (Yılmaz, 2011: 22). Atik'e (2022: 15) göre mesleki kimlik, kişide mesleğiyle ilgili olması gereken bilgi ve becerilerin yine mesleğiyle ilgili olması gereken düşünce, inanç ve duygularla birleşerek bir bütün oluşturarak davranışlarını yönlendirmesidir. Burada bireyin diğer rolleriyle mesleki kimliğinin gerekli rollerinin çelişmemesi özellikle vurgulanmaktadır. Çelişmesi durumunda bireyin kendi kimliği ile mesleğinin getirmiş olduğu değerlerden baskın olanının kabul edilmesi beklenir (Horvath, Goodell ve Kosteaş, 2018: 59; Kurtar, 2021: 95).

Bireyin mesleğinin getirmiş olduğu belirli rollerin olması doğal bir durumdur. Bu roller bireye hangi davranışları yapması, hangi davranışlardan kaçınması gerektiğini söyler. İnsanın kendi değerleri, inanç ve tutumlarının yanında mesleğin getirmiş olduğu roller de kimliğin oluşmasına katkıda bulunur (Dilmaç ve Seki, 2021: 409). Bu durum mesleki kimliği ifade eder ve mesleki kimlik, mesleki rollerin gerçekleştirilmesiyle ilgili bir durumdur (Genç, Altuntaş ve Hapakaz, 2021: 33).

Mesleki kimlik de kimlik kavramı gibi sabit bir yapıda değildir (Akdemir, 2013: 12; Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004: 113; King, 2021: 313; Oyur, 2019: 28; Zivkovic, 2016: 21). Kişinin farklı ortamlarda olduğu gibi farklı zamanlarda da kimliğini farklı şekillerde oluşturması beklenir (Pamuk, 2019: 17). Bu sebeple mesleki kimlik, bireyin mesleğini yaptığı sürece değişim gösterecektir. Öğretmenler de mesleki kimliklerini meslek öncesinde oluşturmaya başlar ve meslek yaşamı boyunca devam eder.

### **2.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Kimliği**

Öğretmenlerin mesleki kimliği; öğretmenlerin kendilerini, kendilerine ve diğer insanlara nasıl tanımladıklarıyla ilgilidir (Lasky, 2005: 901). Başka bir ifade ile öğretmenler, mesleki anlamda kimliğini diğer insanlara da kendisine de nasıl tanımlıyorsa, bu tanımdan hareketle öğretmenin mesleki kimliği anlaşılabilir. Diğer yandan öğretmenin mesleki kimliği öğretmenin kendisi ve toplumun bakış açısıyla birlikte ele alınır (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004: 113). Öğretmenin mesleki kimliği öğretmenin özellikleri ve çevre etkisiyle ortaya çıkan bir algıdır (Atik, 2022: 16). Bauer ve McAdams'ın (2004: 577) belirttiği gibi öğretmenlerin mesleki kimliği kendi algıları ve mesleğin getirdiği rollerin birleşmesiyle açıklanabilir.

Mesleki kimlik, algılanan ve tanımlanan olarak öğretmenin uygulamaları, mesleki rol ve tutumları, okulda davranışı ve öğrencilerine karşı tutumlarının birbirleriyle ilişkileri olarak tanımlanabilir. Başkalarının bizi nasıl gördüğü ve bizim kendimizi nasıl gördüğümüzün birleşimi olarak da ifade edilebilir (Kılıç, 2021: 12; Zivkovic, 2016: 22). Öğretmenin mesleki kimliği, mesleki açıdan kendisini ifade etmesidir. Öğretmenin kimlik oluşumu, mesleki bağlamda kendisini geliştirdiği bir süreç olarak değerlendirilebilir. Öğretmen bir yandan mesleki rolleri, gereklilikleri, tutumları ve davranışları öğrenirken diğer yandan tüm bu değişkenlere katkı sağlayarak değiştirir (Duru, 2006: 130).

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri başlarda daha değişken iken zaman içerisinde dinamizmi azalabilir (Lameto ve Engels, 2013: 16). Öğretmenliğe ilk başladıklarında bir öğretmenin mesleki kimliği oldukça savunmasızdır ve değişime çok açıktır. Fakat kimlik üzerinde gerçekleşen değişim çok köklü olmayabilir. Söylenbilir ki öğretmen kimliğinin bir hafızası vardır (Barrett, 2008: 506). Öğretmenlerin mesleki kimliği, hem toplumun bakış açısıyla bir öğretmenin neyi bilip bilmemesi gerektiğini hem de kendisinin neyi önemli bulup bulmadığıyla ilgilidir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004: 108). Bu durumda toplumda öğretmenler için olumlu bir bakış açısı varsa adaylar öğretmenlik mesleğini seçmeye yönelebilmektedir (Sugrue, 1997: 216).

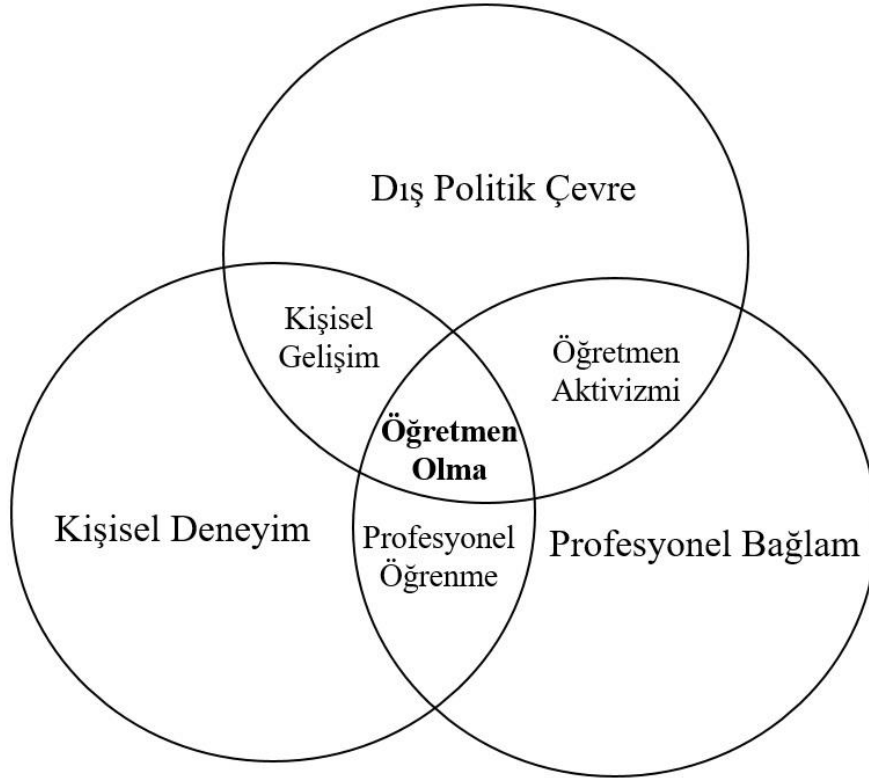
Öğretmenlerin mesleki kimliği, genel bir bakışı ifade eder. Başka bir deyişle bir öğretmene bakıştan çok toplumda öğretmenlik mesleğine bakışı ifade eder. Bu bakışı olumlu veya olumsuz olduğunu gözetmeksizin eğitimi yönetenler, öğretmenlerin kendisi, karşılaşılan ilk öğretmen, çalışılan okul, öğrenciler şekillendirir. Söylenbilir ki öğretmenlerin mesleki kimliği hem dışarıdan bakışı hem de öğretmenin kendini mesleki anlamda ifade edişi olarak belirtilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki kimliğinin oluşumu, şekillendirilebilmesi açısından önem kazanmaktadır.

### **2.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Oluşumu**

Öğretmenlerin kimlik oluşumu süreci, çocuklukta, öğretmenliğe dair görülen veya duyulan ilk yaşantılarla başlar. Diğer bir ifade ile küçük yaşlarda medyada, kitaplarda veya okulda görülen öğretmenlerin gözlemlenerek öğretmenlerin mesleki kimliği oluşturulmaya başlanır (Weber ve Mitchell, 1995'ten akt., Duru, 2006: 130). Benzer olarak öğrenim hayatı boyunca öğretmenler, karşılaşılan tüm öğretmenleriyle kendi mesleki kimliğini oluşturmaya başlar (Cheung, 2008: 376). Özetle öğretmenlerin

mesleki kimliği karşılaştığı tüm öğretmenler, denetimciler, yöneticiler, veli ve öğrencilere bağlı olarak uzun zaman içerisinde oluşur (Atmaca, 2017: 1647).

Başka bir deyişle öğretmenlerin mesleğe girmeden önce mesleki kimliğini kişisel ve sosyal etkiler oluşturur. Meslekte geçirilene zaman içerisindeyse mesleki rollerin ağır basması beklenir. Daha sonra öğretmenin kimliğinde değişimler ortaya çıkar. Örneğin; ğretmenlik mesleğine bakış açısı zaman içerisinde; *“En kutsal meslek öğretmenlik mesleğidir. Çalışkan ğrencilerin ğretmen olması gerekir. Hiçbir şey olmazsa ğretmen olur. Devlete sırtını dayamış, gelirini garantiye almış. Öğretmene veliden şiddet.”* söylemlerinin rnekledeği gibi saygınlığını yitirmeye başlamış olabilir (Köksal, 2022: 6). Bu durumda öğretmenlerin mesleki kimliğinin oluşum sürecinde olumsuz faktörlerden etkilendiği söylenebilir. Mockler (2011: 520-521) mesleki kimliğin oluşum sürecinde  temel boyutun olduğunu, bu boyutların birbirini etkilerken i içe geçerek farklı  boyut daha oluşturduğunu, ortaya çıkan yeni boyutların birleşerek öğretmenin mesleki kimliğinin ortaya çıkardığını ifade etmiştir.



**şekil 2. 1: Mesleki Kimlik Oluşumu**

**Kaynak: Mockler, 2011**

Şekil 2.1 incelendiğinde dış politik çevre, eğitimin yönetilmesini; kişisel deneyim, öğretmenin çocukluğundan itibaren öğretmenliğe dair tüm yaşantısını; profesyonel bağlam ise mesleki anlamda geçmişini ifade eder (Mockler, 2011: 521).

Öğretmenlerin mesleki kimliğinin oluşum süreci öğretmenlik bilgisi, mesleki ilişkiler gibi değişkenlerin yanı sıra, eğitim alanında yapılan yeniliklerden de etkilenir (Zivkovic, 2016: 21). Bu bağlamda salgın hastalık döneminde ortaya çıkan öğretmenlerin teknoloji kullanımı gibi konuların, onların, mesleki kimliğine etki edebileceği örnek olarak verilebilir.

Özetle öğretmenlerin mesleki kimliği şekillenirken uzun veya kısa zaman içerisinde çok farklı değişkenlerden etkilenir. Mesleğin başında olduğunda değişime daha açık olduğu söylenebilir. Öğretmenin mesleki kimliğini bireyin kendisi veya dış etkenler şekillendirirken bu durum sadece kendi bakış açısını ifade eder. Öğretmenlerin mesleki kimliğine toplumsal açıdan bakıldığında tüm öğretmenlere, doğru ifade ile “öğretmenlik mesleğine” karşı bakış öğretmenlerin mesleki kimliğinin diğer yönüdür. Bu bağlamda öğretmenin, mesleki kimliğini ifade ederken öğretmenlik mesleğinin getirdiği rollerin, tüm öğretmenlere etki ettiğinin farkında olmak gerekir.

### **2.3.1.1. Öğretmenin Mesleki Kimliği Oluşturan Bileşenler**

Alan yazında mesleki kimliği oluşturan farklı bileşenler ortaya konmuştur. Lamote ve Engels (2013: 9) mesleki kimliği; mesleki algı, göreve bakış açısı, öz yeterlik ve öğrenmeye bağlılık alt boyutlarında incelemiştir. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin mesleki kimliği öğretmenlik eğitimi aldıkları ilk dönemde çok fazla yapılırken mesleki bağlılık artar ve öz yeterlik olumlu yönde etkilenir. Beijaard, Meijer ve Verloop'a (2004: 107) göre öğretmenin mesleki kimliğini oluşturan en önemli bileşenleri öğretmen yetiştiren eğitimciler, öğretmenlerin önceki yaşantıları ve bu yaşantılarla oluşturdukları inançlar oluşturur. Buna göre öğretmenler henüz hiç eğitim almamışken karşılaştıkları ilk öğretmenleri ve sonrasında toplumun öğretmen algısıyla bir bakış açısı geliştirir. Bir başka çalışmada mesleki kimliği oluşturan bileşenler; öğretmenin çevresinden getirdiği inançlar, duygular, okul yaşantıları, öğretim uygulamaları, öğretimle ilgili bilgileri olarak belirtilmiştir. Bu alt boyutlar öğretmenin kendisinde oluşan mesleki kimlik algısını oluşturduğu için birlikte değerlendirilmelidir (Bukor, 2014: 3-4). Kimliği oluşturan bileşenler birbirine bağlı parçalar olarak düşünülebilir. Bu düşünceye bağlı olarak öğretmenin bilgisi, inançları,

duyguları ve yaşantıları birbirini etkilerken hepsi birlikte kimliğin kendisini de oluşturmuş olacaktır.

Öğretmenlerin mesleki kimliğinin ilişkili olduğu öz yeterlik, iş tatmini, motivasyon ve bağlılıklarını ele alan başka bir çalışmada; bu değişkenler öğretmenlerin mesleki kimliğinin göstergeleri olarak vurgulanmıştır (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hoffman, 2012: 117). Öğretmenlerin mesleki kimliği gizli olduğu için onu anlamak oldukça zordur. Bundan ötürü mesleki kimliğin göstergesi olan bu değişkenleri incelemenin gerekli olduğu savunulmuştur.

Zivkovic (2016: 28) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki kimliğini mesleğin uygulanması, okul, kişisel gelişim, öğrencilerin gelişimi ve mesleğin getirdiği rollere bağlılık boyutlarıyla incelemiştir. Girgin (2016) sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini bireysel ve sosyal bağlamında ele alırken kimlik oluşum sürecini de üçüncü bileşen olarak çalışmasına katmıştır. Tüm boyutların birbiriyle etkileşim halinde olmasının yanında diğer yandan mesleki kimliğin oluşumunu etkileyen farklı etmenlerden de söz edilebilir.

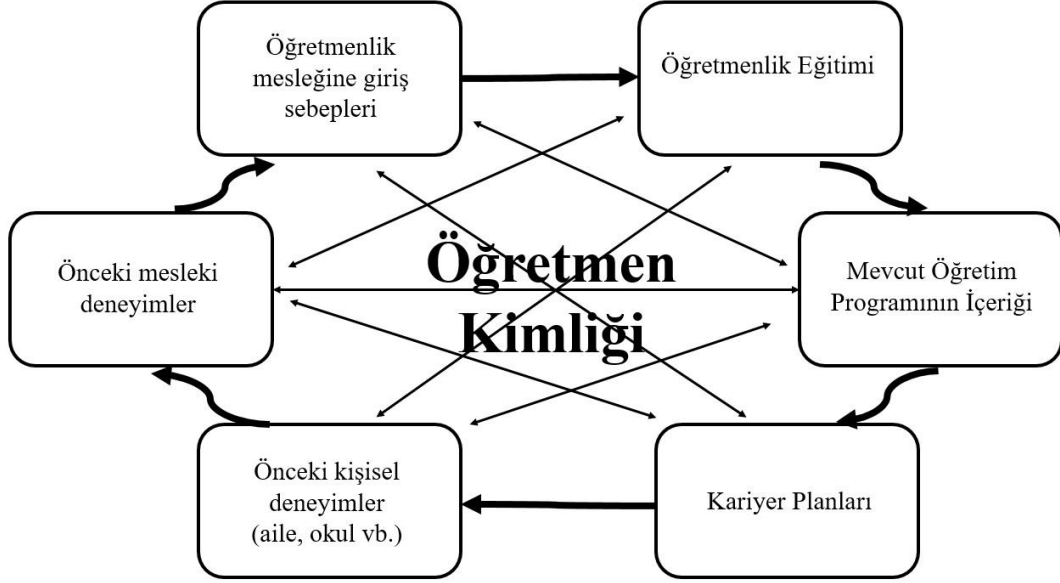
### **2.3.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Kimliğinin Gelişimini Etkileyen Etmenler**

Atik'e (2022: 32) göre öğretmenlerin mesleki kimliklerinin boyutları ile mesleki kimliği etkileyen değişkenler karıştırılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki kimliğini etkileyen etmenlere değinmek gerekir. Öğretmenlerin mesleki kimliği örtük bir yapıdadır (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hoffman, 2012: 117) ve mesleki kimliklerini etkileyen etmenler "lisans eğitiminden önce, lisans eğitimi ve meslekte geçen süreler" olarak incelebilir.

Slay ve Smith (2011: 87), mesleki kimliğin oluşumunu üç faktöre bağlamıştır: Mesleğe ilişkin bakış açısını, kariyerin zaman içindeki değişimi, yaşam ve iş deneyimi. Mesleğe ilişkin bakış açısı hem öğretmenin kendisinin hem de toplumun o mesleğe bakışı ile ilgilidir. Öğretmenin mesleki kimliği, kendi yaşantısından etkilendiği gibi kariyerine bağlı olarak iş deneyimine bağlı olarak da şekillenmektedir.

Öğretmenin mesleki kimliği, iş hayatı boyunca gelişir ve çalıştığı okul, yaşanan reformlar, politik bakış açısından etkilenir (Lasky, 2005: 901). Tarihsel, sosyolojik, psikolojik ve kültürel faktörlerin tümü, öğretmenin bir öğretmen olarak kimlik algısını etkileyebilir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004: 113). Başka bir deyişle öğretmenin mesleki kimliğini etkileyen faktörler oldukça fazladır ve öğretmenin kendisine, dış

etkenlere ve birbirlerine bağlıdır. Öğretmenin mesleki kimliğini etkileyen etmenleri ve birbirlerini etkileme sürecini Olsen'in (2008: 25) oluşturduğu Şekil 2.2'de görmek faydalı olacaktır.



**Şekil 2.2: Öğretmenin Mesleki Kimliğini Oluşturan Etmenler Arasındaki Etkileşim**

**Kaynak: Olsen, 2008**

Şekil 2.2'de görüldüğü gibi öğretmenin mesleki kimliğini oluşturan etmenler, diğer yandan birbirleriyle de etkileşim halindedirler (Olsen, 2008: 25). Öğretmen kimliğini oluşturan etmenler geçmiş tüm yaşantılar, örtük öğretmen kimliği, sınıf yönetimi bağlamında kullanılan öğretmenlik davranışlarının tamamıdır (Flores ve Day, 2006: 230). Tüm bu değişkenlerin öğretmen kimliğinin oluşumunu etkilemesi beklenir.

Duru'ya (2006: 130-131) göre öğretmenlerin mesleki kimliğini etkileyen etmenler; geçmiş okul deneyimleri, karşılaşılan öğretmenler, öğretmen yetiştirme programları, çalışılan okullardır. Ayrıca öğretmenin hayatındaki önemli kişilerin öğretmen olması da öğretmenin mesleki kimliğini etkiler. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki kimliği şekillendirilmek istenirse yöneticiler için seminerlerin yapılması, çalışılan okulda bulunan geleneksel bakış açısının yönetilmesi, öğretmenlerle yöneticiler arasında iş birliği yapılması gerekmektedir.

Girgin (2016: 386) öğretmenin kimliğinin dinamik ve değişken olduğunu vurgulayarak tecrübe ve yaşantıların etkisiyle şekillendiğini belirtir. Ona göre kimlik yapılandırıldıktan sonra başkalarının algısına göre değişmesi zor olacaktır.

Öğretmenlerin mesleki kimliği çalışılan okulun değişmesi, veliler ve okul müdürünün tutumundan etkilendiği gibi öğretimin gerçekleştiği sınıfa, kademe, öğretmenin branşına göre de değişmektedir (Girgin, 2016: 387-394). Bu bağlamda sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin diğer öğretmenlerden farklılaştığı söylenebilir (Girgin ve Şahin, 2019: 389).

#### **2.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliği**

Her branşın kendine göre bir uzmanlığı vardır. Bu sebeple her branşın öğretmeni uzmanı olduğu konuda daha detaylı bilgiye sahip olmalı ve bu bağlamda öğretim yapabilmelidir. Fakat sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliği, farklı branşların öğretmenlerinden farklılık göstermektedir. Çünkü her disipline ve konuya ait genel bir bilgi ve beceriye sahip olunması beklenen sınıf öğretmenleri, bu bağlamda eğitim alırlar (Girgin, 2016: 88-89). Bu açıdan bakıldığında, alınan eğitim ve mesleğin gerçekleştirilmesi esnasında mesleki kimliğin diğer öğretmenlerden farklı bir şekilde oluşturulması beklenir.

Mesleki kimliğin tanımında yer verildiği gibi mesleki kimlik kişinin kendini tanımlaması ve başkalarının kişiyi tanımlaması olarak vurgulanmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenine toplum içerisinde bakış açısı diğer branş öğretmenlerine göre farklılık gösterebilir. Öğrencilerin özellikleri bu durumun sebeplerindedir (Bozdoğan vd., 2007'den akt., Yolcu ve Kınır, 2021: 783). Öğretmenin kendi mesleki kimliğini tanımladığı kısımdan bakıldığında farklılık ortaya çıkması kaçınılmazdır. Öğrencilerin özellikleri, yaş grubu, davranışları gibi değişkenlere karşın öğretmenin kendi davranışlarını, sınıf içi tutumlarını şekillendirmesi beklenir. Diğer yandan da mesleki açıdan kendisine bakışı şekillenmiş olur. Özetle, sınıf öğretmenlerinin hisleri, öğrencilere karşı davranışları, mesleki değerleri diğer branş öğretmenlerinden farklı olduğundan mesleki kimliklerini oluştururken farklılaşma kaçınılmazdır (Girgin, 2016: 90).

Öğretmenlerin mesleki kimliği, kendisine ve mesleğine bakışını değiştirdiği gibi sınıf ortamında öğrencilerine karşı davranışlarını da şekillendirir (Atmaca, 2017: 1645). Bu bağlamda her branşın öğretmeni farklı değişkenlerin yanı sıra kendi mesleki kimlik oluşumuna bağlı olarak farklı tutum ve davranış geliştirir. Diğer bir ifade ile öğretmenler kendi inanç ve tutumları doğrultusunda öğretmen kimliklerini oluşturdukları için zaman içerisinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri farklı

şekilde biçimlenir (Walkington, 2005: 54). Sınıf öğretmenin tüm tutum ve davranışları kabaca sınıf yönetimini ifade eder.

## 2.2. Sınıf Yönetimi

Öğretmenlerin yapması gereken birçok farklı iş vardır. İş tanımında belirtilmese de eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken sınıf yönetimi becerisini ortaya koymak durumundadır. Bu sebeple öğretmenlik mesleğinin en önemli gerekliliklerinden biri sınıf yönetimidir (Erden, 2021: 16). Eğitimin kalitesi, en çok, sınıf yönetiminin başarıyla gerçekleştirilmesine bağlıdır (Taşkaya, 2020: 7; Terzi, 2001: 1). Bu sebeple eğitim yönetiminde en önemli basamak sınıf yönetimidir (Başar, 2016: 6; Çalık, 2021: 4; Sadık, 2018: 7). Bir diğer ifadeyle sınıf yönetiminde başarı, eğitim-öğretim faaliyetlerinin ön koşuludur.

Sınıf yönetimi en genel ifadesiyle öğretmenin bir orkestrayı yöneten şefe benzetilmesiyle tanımlanır (Sarı ve Dilmaç, 2011: 52; Taş, 2019: 22; Lemlech, 1988'den akt., Başar, 2016: 6; Taşkaya, 2020: 7). Bu bağlamda sınıf yönetimi, öğrenmeyi gerçekleştirecek çevreyi oluşturmak için yapılan tüm uygulamalardır (Erdoğan, 2019: 11; Wong ve Wong, 2019: 5). Bu tanımda çevre ile belirtilmek istenen sınıf içi prosedürler, kurallar, planlar, eğitim-öğretim uygulamaları ve aile ile iletişimidir. Öğretmen belirtilen tüm bu değişkenleri birbiriyle uyumlu şekilde yönetme konusunda sorumlu kişidir (Otrar, 2020: 106).

Erden'e (2021: 17) göre sınıf yönetimi; öğretmenin, amaca yönelik olarak eğitimin gerçekleşeceği tüm çevrenin, öğrenciler ve tüm öğrenci davranışlarının takip edilmesi, değerlendirilmesi ve gerektiğinde değiştirilmesi için yapılan bütün faaliyetlerdir. Bu bağlamda sınıf yönetimi, gerekli şartların sağlanması için yapılan tüm uygulamalardır. Çetin (2018: 2) ise sınıf yönetimini, öğretmenin sadece dersi ve işlenecek konuyu yönetmesi değil, davranışları doğrultusunda bir tutum belirlemesi, bu tutumla birlikte sınıfı yönetirken olumlu sınıf ortamı hazırlama, öğrenmenin gerçekleşmesi için yaptığı tüm uygulamaları düzene koyma olarak tanımlamaktadır. Tüm bu çabalar sınıf yönetiminin tanımı ve içeriğini ifade eder. Güneş'e (2014: 26) göre sınıf yönetimi, öğrencilerin tüm becerilerini geliştirmek amacıyla ihtiyaç duyulan eğitim öğretimle ilgili tüm etkinliklerdir. Başka bir deyişle sınıf yönetimi, öğrenme önceliğini kaybetmeden sınıf içi etkinlikleri ve öğrenci davranışlarını düzenleme olarak ifade edilebilir (Şişman, Turan, 2020: 3; Beytekin, 2016: 3). Özellikle yabancı literatür

incelendiğinde farklı tanımların olduğu ve zamana bağlı olarak sınıf yönetiminin kapsamının genişlediği söylenebilir. Levin ve Nolan (2023: 5), bu durumu şöyle açıklamaktadır;

*Yıllar önce, bu kitabın her iki yazarının da Sınıf Yönetimi adlı bir lisansüstü dersi alma fırsatı olmuştu. Bu ders, bizim bu alandaki ilk resmi eğitimimizdi. Yazarların lisansüstü öğrenci oldukları yıllardan bu yana, 'sınıf yönetimi' kavramsallaştırma konusunda önemli bir değişiklik meydana geldi. O zaman, amaç istenmeyen davranışlarla baş edebilmek ve/ ya öğrenci davranışını yönetebilmektir. Şimdi, amaç istenilen davranış etkilemek haline geldi. Bu değişim ne önemsiz kabul edilebilir ne de sadece anlam bilimsel bir değişikliktir; bu değişim öğretmenlerin disiplin sorunlarını nasıl algıladıkları ve istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerle nasıl etkileşime geçtiklerine ilişkin ciddi bir değişikliktir.*

Evertson ve Emmer'e (2013: 1-7) göre ise sınıf yönetimi, öğrencilerin davranışlarında iyileşmeye gidilmesi için gerçekleşen davranışların yönlendirilmesidir. Yukarıdaki tanımın aksine burada davranışın ortaya çıkması beklenmektedir. Kavramın değişmesi veya genişlemesi amacını değiştirmemiştir. Eğitimde istenen davranışların ortaya çıkması ve öğrenmenin gerçekleşmesi için iyi bir sınıf yönetimi önemlidir. Düzensiz ve yönetimi iyi olmayan bir sınıf, öğrenme için elverişsizdir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2008: 7).

Wong ve Wong (2019: 5), sınıf yönetimini tanımlarken birçok çalışmada vurgu yapılan Jacop Kounin'in "öğretmen davranışları sınıf yönetimi için öğrenci davranışlarından daha önemlidir." çıkarımını kullanmıştır. Bu araştırmaya göre iyi bir sınıf yönetimi için gerekli olan aktif katılım, olumsuz öğrenci davranışları ve öğrenmeyi etkileyen en önemli değişken öğretmen davranışlarıdır.

Sınıf yönetimi, sadece olumsuz davranışların cezalandırılması ile ilgili değildir. Olumsuz davranışın ortaya çıkmadan önce ve çıkma anındaki atıklığı önemlidir. Marzano, Marzano ve Pickering (2008: 93) bunu "uyanıklık" ile açıklar. Öğretmen sınıf yöneticisiyken uyanık olmalıdır. Sınıf yönetimi, disiplin kavramı ile karıştırılabilir fakat iki kavram farklıdır. Sınıf yönetimi, daha çok bir sınıfın yönetiliş tarzı ile ilgilidir. Sınıf gerektiği gibi organize edilmelidir. Böylece öğrenme

gerçekleşir, öğretmen işini yapabilir ve öğrenciler bekleneni verebilir (Erden, 2021: 15; Uğurlu, 2018: 8; Wong ve Wong, 2019: 27).

Sınıf yönetiminin iyi olması için sınıfın fiziki düzeni, sınıf kuralları, kullanılan öğretim yöntemi, derse başlarken dikkat çekme yönteminin önemi yadsınamaz. Bu bağlamda sınıf yönetiminde etkin olmak isteyen öğretmenler öğrencilerinin olumlu davranışlarını devam ettirirken istenmeyen davranışları sergilememeleri için çalışmalıdır (Evertson ve Emmer, 2013: 146). Sınıf yönetiminde bu şekilde başarıya ulaşılabilir.

Sınıf yönetiminin amacı, sadece istendik davranışların öğrencilerde ortaya çıkarılmasını sağlamak değildir. Her öğrencinin kendi farklılıkları, becerileri, yüksek zeka türü vardır. Bu farklılıklara göre öğrencilerin uygun davranışını veya becerisini ortaya çıkarmak için yapılan tüm yaklaşımlar sınıf yönetimi ifade eder. Bu sebeple sınıf yönetiminin amacının her öğrenci için farklı olduğu söylenebilir (Sadık, 2018: 15). Bildiren ve Akyol (2020: 5), sınıf yönetiminin amacını uygun çevre koşullarının düzenlenmesi ve öğrencilerin sosyal ve duygusal durumlarının iyi yönde değiştirilmesi olarak açıklamıştır. Sınıf ortamını düzenleyecek olan sınıf öğretmenin başarıya ulaşmasının koşullarından biri yönetimi etkileyecek değişkenleri bilmesidir (Taşkaya, 2020: 9). Sınıfı oluşturan öğrencilerin özellikleri farklılaştıkça sınıf yönetimi de değişim göstermelidir (Başar, 2016: 13; Evertson ve Emmer, 2013: 211). Bu bağlamda sınıf yönetimini etkileyen değişkenler aşağıda açıklanmıştır.

### **2.2.1. Sınıf Yönetiminin Değişkenleri**

Sınıf yönetimini etkileyen çok fazla faktörden bahsedilebilir. Öğretmenler sınıf yönetimi becerilerini sergilerken ve sınıf yönetimi stillerini oluştururken birçok değişken devreye girer. Sınıf yönetimini etkileyen bu değişkenleri genel olarak öğrencilerin özellikleri, öğretmen, ortam, çevre, oturma düzeni, aile, okulun büyüklüğü, sınıfın büyüklüğü, program, yönetim yapısı, fiziksel yapı, sosyal ağlar, medya olarak sıralayabiliriz (Aydın, 2019: 16-25; Başar, 2020: 2016: 15-27; Çalık, 2015: 7-10; Erdoğan, 2019: 27-30; Özdemir, 2017: 199; Taşkaya, 2020: 14; Uğurlu, 2018: 29-45). Alan yazın incelendiğinde, bu değişkenlerin sınıf içi ve sınıf dışı değişkenler olarak kategorize edildiği görülmektedir. Sınıf içi değişkenler öğretmenlerin direkt olarak değiştirebileceği, sınıf dışı değişkenlerinse öğretmenlerin

direkt olarak etki edemeyeceği değişkenler olarak belirtilmesi doğru bir ifade olur (Çağlar, 2014: 170).

Gözler (2019: 36-47) sınıf içi değişkenleri sosyal ve psikolojik etmenler, öğretmenin özellikleri, öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri, fiziksel ortam ve oturma düzeni olarak ayırırken sınıf dışı değişkenleri; aile, çevre, kitle iletişim araçları, toplumsal kültür ve değerler, okul dışı çevresel etmenler olarak ele almıştır. Akcan, (2022: 42-50) sınıf içi değişkenleri öğretmen, öğrenci, fiziksel yapı; sınıf dışı değişkenleri aile, okul ve çevre olarak ayırmıştır. Çağlar (2014: 170-183) sınıf içi değişkenleri öğrenci, öğretmen ve ortam olarak en temel haliyle ifade etmiştir. Bu noktada öğretmen kendi tutum ve davranışlarıyla öğrencilerin olumlu davranış oluşturmaya katkı sunmak için ortamı uygun hale getirmelidir. Bu amaç etrafında çalışan öğretmen için doğrudan etki edemediği sınıf dışı etmenler ise aile, okul, akran grupları, eğitim yönetimi, ülkenin genel yönetimi, dünyadaki gelişmelerdir.

Tüm değişkenler ele alındığında temel olarak öğrencilerin ihtiyaçları, geldikleri kültürün farklılığı, okul yönetiminin yapısı, eğitime verilen önem ve fiziksel koşullar sınıf öğretmenin sınıf yönetimini etkiler (Kayabaşı, 2017: 28). Sınıf yönetimini etkileyen her değişken sınıf yönetiminin farklı bir boyutunu etkileyebilmektedir. Sınıfın oturma düzeni, ısı, ışığı, mevcudu, rengi, temizliği, akustiği, araç-gereçleri fiziksel düzen bakımından sınıf yönetimini oldukça fazla etkilemektedir (Özdemir, 2017: 208-213). Öğrencinin ailesi, öğrenciye sunulan yetiştirilme tarzı açısından sınıf yönetimini etkiler (Çetin, 2018: 8). Öğretmenin sınıf yönetimine etkisi kişilik özellikleri, mesleki bilgisi, disiplin anlayışı, liderliği bakımından farklılık gösterebilmektedir (Özdemir, 2019: 26-31). Örneğin bu durum sınıf yönetiminin ilişki boyutuna işaret eder.

### **2.2.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları**

Marzano, Marzano ve Pickering'e (2008: 110) göre sınıf yönetiminin unsurları; prosedürler, disiplin müdahaleleri, ilişkiler ve zihinsel duruştur. Yabancı literatürde sınıf yönetiminin boyutları farklı başlıklar altında ele alınsa da genel olarak sınıf yönetiminin boyutlarını sınıfın fiziki durumu, planlama, zaman, ilişki ve davranışlar oluşturur (Aslan ve Doğan, 2022: 6-8; Çalık, 2015: 6; Çalık, 2021: 5-6; Başar, 2016: 7-8; Güneş, 2014: 29-30; Güneş, 2021: 19-22; Öztemel, 2017: 92; Sabancı, 2014: 11; Sadık, 2018: 9-10; Taşdan ve Yurttaş, 2022: 6-8).

**Fiziksel Düzen:** Eğitim öğretimin gerçekleştiği sınıf ortamının fiziki görüntüsü önemlidir. Çünkü öğrencilerin karşılaştığı ilk şey bir sınıfın görüntüsüdür. Olumlu davranış, o davranışa uyumlu olan fiziki düzeni gerektirir (Bilgin, 2018: 31). Beytekin'e (2016: 5) göre istenmeyen davranışların ortaya çıkma nedenlerinden biri fiziksel düzendir. Öğretmenlerin görevlerinden biri sınıfın fiziksel düzenini işlevsel olarak düzenlemektir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2008: 134). Başar'a (2016: 7) göre öğrenci davranışlarında olumlu yönde değişiklik yapılması isteniyorsa sınıfın fiziksel düzeninin eğitim-öğretime uygun olarak düzenlenmesi gerekir. Sınıfın fiziksel düzeni öğretmeni ve sınıf yönetimini etkiler (Uğurlu, 2016: 41; Çalık, 2015: 5; Erden, 2021: 104). Çünkü öğrencilerin rahat hissetmesi ve derslere karşı motivasyonlarının yüksek olması sınıfın fiziksel düzenine bağlıdır (Işık, 2020: 70; Canel, 2020: 40). Bu sebeple sınıf ortamının uygun şartlarda düzenlenmesi önemlidir ve iyi yönetilen bir sınıf için ön koşuldur (Uğurlu, 2016: 41).

**Plan-Program:** Eğitim, kendi tanımıyla ele alındığında istendik davranış hedefleri olan ve bu yönde planlanması gereken bir süreç olarak nitelendirilir (Canel, 2020: 41). Öğretmenler ve öğrenciler için planlı olmanın başarıyı artırıcı etkisi kolay karar verilebilmesini sağlaması sebebiyle yadsınamaz (Ada ve Baysal, 2020: 9; Güngör, 2016: 212). Cangelosi'ye göre (2016: 74) dersten önce planlama için harcanan süre arttıkça ders esnasında yaşanan sorunlar o kadar azalır. 1970 yılında J. Kounin, sınıf yönetiminde başarılı olmanın sebeplerinden biri olarak planlamayı vurgulamıştır (Finger ve Bamford, 2010: 25). Eğitimsel etkinlikler doğru planlama yapıldığında sınıf ortamında gerçekleşen olumsuz davranışları önler (Akcan, 2022: 38; Webe, 1986'dan akt. Finger ve Bamford, 2010:143). Başka bir deyişle eğitimin etkili olabilmesi için gerekli sınıf yönetimi, anlık olarak gerçekleşemez. Çünkü öğretmenin sınıf yönetimine dair planı yoksa öğrenciler planlama yapar (Wong ve Wong, 2019: 6-24). İyi bir öğrenme ortamının ortaya çıkması ve etkinliklerin amacına ulaşabilmesi için öğretici etkinliklerin planlanması gerekir (Çetin, 2018: 18; Evertson ve Emmer, 2013: 102; Kiraz, 2021: 145). Bu sebeple sınıf yönetiminin etkili olabilmesi için planlı olmak önemlidir.

**Zaman:** Eğitim kurumlarının öğretim sürecini belli bir zamana göre planlaması zorunluluktur (Karlı, 2020: 157; Taşkaya, 2020: 22). Öğretmenler de bu planlamaya uygun olarak sınıf içerisinde öğretim, ilişki, kurallar, davranış yönetimi gibi değişkenlerin tüm uyumunu bu zaman içerisinde gerçekleştirmelidir. Zamanı iyi

kullanamayan, derslere vaktinde girip çıkmayan bir öğretmen bu tutumuyla öğrencilerin öğretmenlik mesleğine bakışını da olumsuz etkiler (Ada ve Baysal, 2020: 235). Bir başka deyişle eğitimin amaçlarının gerçekleşebilmesi için öğretmen, zamanını iyi kullanmalı ve ortaya çıkabilecek olumsuz durumlar için önlemlerini almalıdır (Büyükalın-Filiz, 2017: 279-280; Çetin, 2018: 20; Çiftçi ve Yaman, 2020: 237).

**Sınıf İçi İlişkiler:** Toplumda kurulacak iletişimin küçük bir yansıması olarak sınıf içinde gerçekleştirilen iletişim vurgulanabilir. Günün büyük zamanını sınıfta geçiren öğrenciler için birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişimleri oldukça önemlidir (Taşkaya, 2020: 26). Memişoğlu'na (2020: 139) göre eğitim, iletişimin kendisidir. Bu noktada sınıf içerisinde öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci arasında kurulan ilişkiler öğretmenin sınıf içerisindeki öğrenci davranışlarını yönetebilmesi açısından önemlidir (Beytekin ve Yalçınkaya, 2016: 180). Sınıf içi iletişimde ödül ve ceza kullanımı yerine sağlıklı bir iletişim kurmak sınıfta yönetimi sağlarken öğrencilerin olumlu kişilik özellikleri geliştirmelerine yardımcı olur (Yüksel, 2020: 171). Öğretmenler, öğrencileri ile olumlu ilişki içerisinde olmak için ön koşul olarak sınıfına bunu hissettirmeli, istekli olmalı ve en önemlisi bu konuda yetenekli olduğu göstermelidir. Bir başka deyişle öğrencilere “işinin uzmanı” olduğu hissettirilmelidir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2008: 88). Sınıf içi ilişkilerin öğretmenin bu tutumundan fazlasıyla etkilenmesi beklenir. Olumsuz davranışların ortaya çıkmasındaki etkenlerden en önemlisi öğretmen-öğrenci iletişimindeki zayıflıktır (Erden, 2021: 86).

**Davranışlar:** Bir öğretmenin sınıf yönetimi becerisi, o sınıfta gerçekleşen olumlu ve olumsuz öğrenci davranışlarına bakılarak görülebilir (Erden, 2021: 30; İra, 2016: 167). Bir diğer ifade ile sınıf yönetimi becerileri düşük seviyede görünen öğretmenlerin öğrencileri olumsuz davranışlar sergiliyor denebilir (Cangelosi, 2016: 10). Sınıf yönetiminin temel noktası öğrenci davranışlarıdır (Uğurlu, 2018: 8) ve bu davranışları öğretmen ve öğrenci davranışı olarak iki boyutta incelemek mümkündür. Öğretmenlerin tüm davranışları öğrencilerini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir (Levin ve Nolan, 2023: 4). Her öğrencinin farklı dönemlerde olumsuz davranışları olabilir ve bunlar bir sebebe bağlı olarak ortaya çıkar. İstenmeyen öğrenci davranışları dikkat çekme isteğiyle, güç gösterisi amaçlı, intikam alma düşüncesi veya yetersizlik hissiyle ortaya çıkabilir (Finger ve Bamford, 2010: 257). Bunlardan biri, birkaçı veya hepsi istenmeyen davranış için sebep oluşturabilir. Sınıf yönetiminin

gerçekleşmesinde en önemli faktör öğretmendir fakat öğrencilerin sorumluluğu yok sayılamaz (Marzano, Marzano ve Pickering, 2008: 125). Öğrencilerin bu tip davranışları göstermeleri üzerine öğretmenler sınıf içerisinde farklı davranışlar sergilerler. Öğretmenlerin sınıf yönetimi bağlamında gösterdikleri davranışların sebeplerinden biri de sınıf yönetimi stillerini oluşturmaktadır.

### **2.2.3. Sınıf Yönetimi Stilleri**

Sınıf yönetiminin ana amaçları öğrenmenin daha verimli olarak gerçekleşmesi ve sınıf içi deneyimin eğlenceli hale getirilmesidir (Şişman, Turan, 2020: 2). Sınıf yönetimi, eğitim-öğretim konusunda başarı ortaya koymak için stratejiler ortaya konmasını gerekli kılar (Çalık, 2015: 3). Öğrenme başarıyla gerçekleşirken sınıf ortamının öğrenci açısından da çekici hale gelmesi sınıf yönetimi stratejilerinin önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde genel amacı etkililiktir. Bu bağlamda sınıf yönetimini etkin kılmak için öğretmen; Sınıfı etkileyen değişkenleri tanımalı, öğrencilerle olumlu ilişkiler kurabilmeli, öğrenme ortamını etkin hale getirebilmeli, davranışları yönlendirmeye ilgili teknikleri bilmelidir (Erden, 2021: 18-20). Tüm bunları yaparken farklı zamanlarda farklı sınıf yönetimi stillerini kullanması gerekebilir.

Öğretmenin sınıf yönetiminde seçeceği stil eğitim-öğretimi ve öğrenci davranışlarını oldukça etkileyeceği için çok önemlidir (Taşkaya, 2020: 15). Kişinin başkalarına davranışı ile kendisine yöneltilen davranış beklentisi ilişkilidir ve bu durum öğrenciden davranış beklentisi içinde olan öğretmen için de geçerlidir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2008: 29). Öğretmenlerin mesleki tutumları onların sınıf yönetimini etkiler (Başar, 2016: 14). Bu bağlamda öğretmenlerin tutumları onların sınıf içi davranışlarını ve sınıf yönetimi stillerini oluşturması beklenebilir.

Eğitim öğretimle ilgili problemler ortaya çıkıyorsa öğretmenin, sınıf yönetim stilini değerlendirme ve gerekirse değiştirme zamanı gelmiş olabilir (Taşkaya, 2020: 14). Öğretmenler sınıf yönetimi konusunda başarı istiyorsa bu bağlamda gerekli teknikleri, sınıf yönetimiyle ilgili stilleri bilmelidir. Kullandığı stilin etkilerini uzun ve kısa süreli etkilerini gözden geçirmelidir (Evertson ve Emmer, 2013: 187). Bu durum öğrencilere karşı tutumu değiştirirken ders başarısını artırabilecektir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2008: 18).

Alan yazın incelendiğinde sınıf yönetimi stillerinin farklı başlıklar altında ele alındığı görülmektedir (Çitil ve Atbaşı, 2020: 124): Taşkaya (2020: 14), sınıf yönetimi stillerini “zorlayıcı, korkutma, özgür-izin verici, yönergeli çözümler, eğitimsel, davranış değiştirme, sosyo-duygusal iklim, grup ilerleme ve çözümleyici çoğulcu sınıf yönetimi yaklaşımları” olarak ayırmış ve bu stilleri geleneksel yaklaşım, çağdaş yaklaşım başlıkları altında gruplandırmıştır. Erden (2021: 21-23), sınıf yönetimi stillerini “rehberlik (danışmanlık) yaklaşımı, davranışçı yaklaşım, etkili öğretmenlik yaklaşımı” olarak ele almıştır. Ada ve Baysal (2020: 36), sınıf yönetimi stillerini öğretmenlerin davranışlarına göre “demokratik, ilgisiz ve otokratik” olarak kategorileştirmiştir. Budak (2017: 436-437), sınıf yönetimi becerileri kavramını kullanırken ortaya çıkışını da öğretmenlerin tercih ettikleri davranışlara bağlamıştır. Bu becerileri ise “kapalı sınıf yöneticisi, mekanik sınıf yöneticisi, ilgisiz sınıf yöneticisi, olumlu sınıf yöneticisi” olarak ayırmıştır. Sınıf yönetimi stillerini, “geleneksel ve çağdaş yaklaşım” olarak inceleyen çalışmalar vardır (Aslan ve Doğan, 2022: 4-6; Çetin, 2018: 3-4; Soysal, 2021: 216). Ağaoğlu (2019: 16), sınıf yönetimi stillerini, yaklaşımlar olarak ele almış ve “geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel yaklaşım” olarak ele almıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleriyle ilgili bilgi sahibi olması ve sınıfın durumuna uygun olarak bir stil seçmesi zorunluluktur (Taşkaya, 2020: 15). Diğer bir deyişle sınıf yönetimi, sınıfta bulunan öğrencilerin tüm değişkenleriyle ilgili olduğu için (Erdoğan, 2019: 27) sınıf öğretmeni için bir stil belirlemelidir. Öğretmenlerin tercih ettiği sınıf yönetimi stilleri farklı gruplara karşı değişiklik gösterebilir (Erden, 2021: 77). Örneğin, istenen düzeyde öğrenme gerçekleştirilemeyen sınıfa bir öğretmenin otoriter sınıf yönetimi stilini kullanırken başka bir öğretmen ise ilgisiz sınıf yönetimi stilini tercih edebilir (Levin ve Nolan, 2023: 72).

Sınıf yönetimi stilini oluşturan birçok değişken vardır. Öğretmen de öğrenci de sınıf yönetimi stilini oluşturan önemli öğelerdendir (Baş, 2019: 14). Öğretmenin, sınıf yönetimi stilini belirlemesi için sınıfıyla tanıştığı ilk günler çok önemlidir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2008: 140; Erden, 2021: 123). Fakat öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinden bir tanesini seçip tam anlamıyla o yönde hareket etmesi olağan bir durum değildir. Çünkü öğrencilerin aşırı baskı altında tutulması da çok serbest bırakılması da farklı sorunların ortaya çıkmasına sebep olabilir (Yavuz, 2020: 213). Örneğin, sınıf içerisinde sağlık gibi önemli durumların ortaya çıkardığı krizlerde sınıf

öğretmeni, demokratik stilini terk edip otoriter bir sınıf yönetimi stiline sahip olarak krizi çözmeye çalışabilir (Toprakçı, 2017: 232). Bu bağlamda her stilin olumlu ve olumsuz yönleri olduğu gibi ihtiyaç duyulduğu anlar da vardır. Bir başka deyişle bir stil sürekli işe yaramayabilir (Taş, 2019: 28). İhtiyaç halinde gereken sınıf yönetimi stiline başvurulmalıdır (Erden, 2021: 24; Erişen, 2017: 115-116; Evertson ve Emmer, 2013: 74-163).

### **2.2.3.1. Otoriter Sınıf Yönetimi Stili**

Sınıf yönetimi, doğal sürecinde öğretmen merkezlidir ve özel bir çaba sarf edilmediğinde öğrenci merkezli olmaz. Otoriter sınıf yönetimi stilinde iletişim tek yönlü ve katıdır (Bayrak ve Erişti, 2019: 219; Finger ve Bamford, 2010: 60; Taşkaya, 2020: 15). Sınıf ortamında bulunan tek otorite öğretmendir ve onun koyduğu kurallar geçerlidir (Aytaç ve Uyangör, 2020: 161; Kırbaç, 2019: 157; Uyanık-Balat ve Bayındır, 2018: 3; Yüner, 2021: 78). Kararları sadece merkezde olan öğretmen verir (Ekici, 2004: 51; Taşkaya, 2020: 19). Söz sahibi olan yalnızca öğretmenlerdir (Güneş, 2014: 34) ve ne yapılacağını, nasıl yapılacağını onlar belirtir (Finger ve Bamford, 2010: 259). Bu durum öğrenciler için sıkıcıdır ve derse olan ilgilerini kaybettirebilir (Erden, 2021: 95).

Otoriter sınıf yönetiminin olduğu sınıflarda öğretmen sınırlamalarla sınıf düzenini oluşturur. Sınıfta tüm bilgilere sahip, doğru kararları verebilecek tek kişi öğretmendir. Öğrencilerin sınıf yönetiminde söz sahibi olması, karmaşa yaratacağı için buna müsaade edilmez. Bu sebeple sınıfın yöneticisi olan öğretmen kuralları oluştururken çok açık bir şekilde ifade eder (Aydın, 2019: 197). Sınıf içerisinde olumsuz bir davranış ortaya çıktığında ödül ve ceza ile davranış sonlandırılmaya çalışılır (Ayas ve Padır, 2022: 216). Öğretmen, davranışı dilediği gibi şekillendirir. Sebepleri bulunmaya çalışılmaz (Başar, 2016: 196).

Otoriter sınıf yönetiminde öğretmenle ilgili rahatsızlık hissedilebilir. Çünkü bu stilde otorite, baskıyı anımsatır ve keyfi olarak kullanılabilir. Sınıf ortamında otoriter olan öğretmenler, sınıf kurallarını kendileri koyarlar ve öğrencilere koyulan kuralların sebebini açıklamadan karşı koyulmadan kurallara uyulmasını isterler (Evertson ve Emmer, 2013: 73; Rohayani, 2015: 94). Çünkü kurallar en önemli amaç olarak görülmektedir (Şentürk, 2006: 587). Öğretmenin, öğrenci üzerindeki kontrolünün çok fazla olduğu otoriter sınıf yönetiminde öğrenciler için dersler oldukça sıkıcıdır (Ekici,

2004: 51). Sınıf içi ilişkilerin hâkimi öğretmendir ve yaşanan durumların sebeplerinden çok sonuçlarıyla ilgilenilir.

Otoriter sınıf yönetiminde öğrenilen bilgi, öğretmenden öğrenciye doğrudur. Öğretmenler sınıf iklimini oluştururken daha çok öğrenilecek konuyu merkeze alırlar (Aytaç ve Uyangör, 2020: 161-169). Bu sebeple sıcak ve hareketli bir sınıf görülmez (Güneş, 2014: 34). Konu dışına çıkılması veya kurallara uyum açısından bir örnek olması bile öğretmen tarafından engellenmeye çalışılır (Aktan ve Sezer, 2018: 441; Erdoğan, 2019: 24). Bu bağlamda öğretmen sınıfta yapılacak bir şakaya taviz vermez (Gündüzalp, 2019: 224) ve Eğitim-öğretimi sınıf dışına taşıyacak ve sosyal öğrenmeyi artıracak okul gezileri ve grup çalışmalarına izin vermez (Talşık, 2015: 554).

Otoriter sınıf yönetimi stiline uygulandığı sınıflarda öğrenciler arası rekabet çok fazla görülür. Öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkileri formaldır. Bir başka deyişle informal bir davranış beklenmez. Bu açıdan öğrencilerin tüm davranışlarını yönlendiren öğretmenler etkisiz öğretmen olarak nitelendirilebilir (Wong ve Wong, 2019: 9). Sınıfta patron rolünde olan öğretmenler öğrencileriyle aralarına mesafe koyarlar (Sarı ve Dilmaç, 2011: 57-58). Öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkileri zayıf ve rekabete olmasından dolayı akran öğrenmesinin zayıf olacağı söylenebilir (Talşık, 2015: 554).

Bütün prosedürleri öğretmen tarafından belirlenmiş olan otoriter sınıf yönetiminde herkesin yapacağı iş yazılıdır. Öğretmenin, yaptırımını kullanması için gücünü kullanması mümkündür. Bu yaptırımlar genelde öğrencinin cezalandırılması olarak ortaya çıkar. Özellikle fiziksel cezaların kullanımı sınıf ortamında farklı sorunları ortaya çıkarabilir. Otoriter yönetim anlayışını benimseyen öğretmenler, duyarlı davranışlardan uzaktır ve öğrencilerin duyguları, fikir ve düşüncelerine önem vermezler (Terzi, 2001: 4-7). Otoriter sınıf yönetimi stiline sahip öğretmenler, sınıf ortamında herhangi bir yeniliğe kapalıdırlar. Öğretmen kabul etmezse farklı bir uygulama gerçekleştirilmez. Bu durum otoritenin olduğu sınıflarda öğrencilerin okula karşı direnç geliştirmesine sebep olmaktadır (Kırbaç, 2019: -157-158).

Otoriter sınıf yönetimi stiline öğretmen gücünü bulunduğu konumdan almaktadır. Öğretmen, sınıfın içerisinde gücünü otoriteye dönüştürerek kullandığında saygınlığının artacağını düşünür. Öğretmenin otoriter tutumunun şiddeti, sınıf değişkeniyle birlikte öğretmenin kimlik özellikleriyle de ilişkilidir (Çifçili, 2009: 97-

98). Sınıfın lideri öğretmendir ve öğretmenler bunu baskı olarak hissettirir. Öğrencilere gerekli görevleri verir. Uzun ve kısa vadeli planlar aşama aşama öğretmen tarafından yapılır. Öğretmenin öğrencilere karşı ya övücü ya da suçlayıcı bir tavrı vardır (Beytekin, 2016: 11).

Köksal (2022: 21) otoriter sınıf yönetimi stilini kullanan öğretmenleri tanımlarken “*Sopası elinde rahlesinde oturan, sert ve korkutucu bakışlarını sürekli olarak öğrencilerin üstünde dolaştıran, monoton ses tonu yüzünden öğrencilerinin uyumamak için zor dayandığı öğretmen tipi*” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeden hareketle otoriter sınıf yönetimi stili baskın olan öğretmenlerin kaba ve tehditkâr oldukları söylenebilir (Romanovski, Reznik ve Chebakova, 2019: 81). Bu da öğrencilerde kaygı artırarak olumsuz davranışlara yol açar ve öğrenilmiş çaresizlik ve korku ortaya çıkarır (Ayas ve Padır, 2022: 216; İhtiyaroğlu, 2019: 73; Levin ve Nolan, 2023: 39).

Başar’a (2016: 10) göre özellikle olumsuz öğrenci davranışlarını değiştirmek için ihtiyaç duyulan otoriter sınıf yönetimi stilini daha çok kullanan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri düşüktür. Bir başka deyişle tüm sınıf yönetimi stilleri gerektiğinde kullanılabilir fakat baskın olarak otoriter stil kullanılıyorsa öğretmen, iyi bir sınıf yöneticisi değildir. Bu stilin öğrencilerin ders başarısını ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemesi beklenir (Altun, 2021: 301).

Olumsuz öğrenci davranışları yüksek kontrolden dolayı ortaya çıkabilir. Genelde otoriter sınıf yönetimi stilinin sıklıkla kullanıldığı sınıflarda öğrenciler, sıkılarak derslerden uzaklaşabilir, ilgisini kaybedebilir. Bu durum olumsuz öğrenci davranışlarına örnektir. Öğretmenler sınıfın işleyişini bozmadığı gerekçesiyle bu davranışları görmezden gelebilirler (Erden, 2021: 40).

Otoriter stili tercih eden öğretmenler genel olarak sınıflarından geleneksel oturma düzenini tercih ederler. Bu oturma düzeninin sınıf mevcudu ile de yakından ilişkilidir. Olumsuz olarak duvar kenarında veya arka kısımlarda oturan öğrencilerin istenmeyen davranışları göstermeye yatkın olması örnek verilebilir (Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2020: 71).

Öğretmen, öğrencinin motivasyonunu artırmak için çalışma yapmaz. Gerekli sorumlulukları öğrenciye bildirir ve sonuç bekler. Fazla sorumluluk yüklenen öğrencide motivasyon düşüşü meydana gelebilir (Dilmaç, 2020: 130). Bu bağlamda otoriter sınıf yönetimi stilinin öğrencide motivasyon düşürücü etkisi olduğu

söylenbilir. Bunun yanı sıra otoriter sınıf yönetimi stili ağır basan sınıflarda öğrencilerde çekingenlik, yeniliğe karşı korku, kaygı düzeyinde artış, öğrenme motivasyonunda düşüş, övülmeye karşı tepkisizlik, öğretmene bağlanma, göz göze gelmekten kaçınma gibi olumsuz davranışlar ortaya çıkabilir (Yavuz, 2020: 213). Öğrencilerin inisiyatif almamaları bu durumun sebeplerinden birisi olarak gösterilebilir (Beytekin, 2016: 13).

Sınıf yönetimi sürecinde öğretmenlerin öğrencilerinden kendilerini yönetme becerileri beklenmektedir. Fakat otoriter sınıf yönetimi stilinde öğrenciler, baskıya karşın olumsuz davranışlardan kaçınır. Öğretmen olmadığında bu davranışları açığa çıkarabilir. Bu bağlamda otoriter sınıf yönetimi stili, öğrencilerde iç denetimin gelişimini engeller (Erden, 2021: 18).

Çam-Tosun'a (2016: 97) göre otoriter sınıf yönetimi stili ile yönetilen sınıflarda eğitim-öğretim etkinlikleri işlevinden uzaklaşır. Baskı, sınıf içerisindeki havayı olumsuzla çevirebilir. Buna sebep olarak öğrencilerin çok sıkılması, korku duyması gösterilebilir. Cangelosi'ye (2016: 168) göre öğretmen kendi sorar kendi cevaplar. Bu durum öğrenciyi sıkır ve uyuşukluk içerisinde dersin işlenişinden uzaklaşmaya başlar.

Ada ve Baysal'a (2020: 36-37) göre, otoriter sınıf yönetimi stiliyle yönetilen sınıflardaki öğrencilerde isteksizlik ortaya çıkar. Öğretmen övgülerini bir öğrenciyeye yönelttiği için kıskançlıklar meydana gelir. Öğrencilerde takım olmaktan çok "ben" düşüncesi orya çıkar. Öğrenme ile ezberlemek arasındaki farkı algılayamayan bireyler yetişir. Öğrencilerin fikirleri ile yaptıkları farklılık gösterir.

Özetle otoriter sınıf yönetimi stili öğretmenlerin düzen oluşturmak veya var olan düzeni korumak amacıyla yaptığı uygulamaları kapsar. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerden itaat etmesini sağlamaya çalışırlar. Bilgi tam anlamıyla öğretmenin kendisindedir. Öğrencilerin sınıf ortamında konuşması ve hareket etmeleri öğretmene bağlıdır. Öğrencilere çok fazla görev verilir (Özdemir, 2017: 17). Wong ve Wong'a göre (2019: 9) öğretmenlerin, öğrencileri baskıcı ve otoriter bir tutumla düzene sokmaya çalışmalarının sebebi sınıf yönetimi planlarının olmamasıdır. Marzano, Marzano ve Pickering'e (2008: 39) göre iyi bir sınıf yöneticisi olmak için kurallar ve sınıf yönetimi süreçleri öğrencilere dayatılmamalıdır. Süreç öğrencilerle birlikte planlanmalıdır. Bu durum koruyucu sınıf yönetimi stiline vurgu yapar.

### 2.2.3.2. Koruyucu Sınıf Yönetimi Stili

Koruyucu sınıf yönetimi stilinde öğretmen otoriter sınıf yönetimi stilinde görüldüğü gibi bir kontrol içerisindedir (Aytaç ve Uyangör, 2020: 161; Brophy ve Evertson, 1976'dan akt., Marzano, Marzano ve Pickering, 2008: 65) fakat sebepleri açıktır ve öğrencilere açıklar. Öğrenciler sınıf ortamında uyarılırken sert bir dil kullanılmaz (Aktan ve Sezer, 2018: 441). Öğrencinin kendisine güven sağlamaya çalışılan bu stilde öğretmen otoriter stile göre daha anlayışlıdır. Kurallar açıktır ve nettir. Öğrencilere geri bildirim yapılırken olumlu tutum sergilenir. Olumlu sınıf iklimleri vardır ve öğretmenlerin anlayışlı olması, öğrencilerin bakış açılarında olumlu etki yaratır (Ekici, 2004: 51-52). Bir başka deyişle öğretmenler, olmasını istemediği durumlardan bahsetmek yerine istedik davranışlara vurgu yapar ve bu yönde iyi niyetle başarı duygusunu öğrencilerine hissettirir (Başar, 2016: 180).

Koruyucu sınıf yönetimi stilinde öğretmenler sınıf kurallarını oluştururken farklı seçeneklerin ortaya çıkmasına karşın önlemlerini alırken sürece öğrencileri de dahil eder (Gündüzalp, 2019: 224). Sınıf içinde yapılacak uygulamaların, yapılmaması gereken davranışların sebeplerini öğrencilere açıklar ve tutarlıdır. Kuralların oluşum sürecine katılan öğrencilerde kurallara uyum konusunda da istek gözlemlenir (Evertson ve Emmer, 2013: 35-173). Bir başka deyişle kuralların nedenleriyle birlikte aktarılması ve sürece öğrencilerin de dahil edilmesi kuralları daha da geçerli kılar (Canel, 2020: 38).

Öğretmenler sınıf ile ilgili kuralları ve prosedürleri oluştururken öğrenci katılımını sağladığı için koruyucu sınıf yönetimi stili öğrencilerde iç denetimin ve öz disiplinin gelişmesine katkı sağlar (Beytekin, 2016: 13). Öğrenciye sorumluluk duygusu kazandırmak istendiğinde bu stil çok etkilidir. Bu durum öğretmen için iş yükü oluştursa da öğrencilerin kendisini yönetebilmesi açısından önemlidir (Erden, 2021: 18). Sınıf içi disiplinin oluşmasında öğrencilerin de katkısı olduğu için koruyucu stilde iletişim olumlu ve yoğun olarak gerçekleşir. Sınıf ortamı sıcak ve öğrencilerin motivasyonları yüksektir. Sınıf yönetimi, ders yılı boyunca düzenli olarak ilerler ve hem öğretmeni hem öğrenciyi geliştirici etkisi olması beklenir (Güneş, 2014: 35).

Koruyucu Sınıf Yönetimi stilini kullanan öğretmenler sınıf ikliminin destekleyici ve sıcak olmasını sağlarlar. Destekleyici sınıf ortamı öğrencilerde aidiyet duygusu geliştirir (Levin ve Nolan, 2023: 71; Sadık, 2018: 8). Öğretmen sınıf uygulamalarını,

yönetimle ilgili düşüncelerini öğrencilerle paylaşır. Tersine durumda öğrenciler için sıkıcı bir sınıf iklimi oluşabilir ve istenmeyen öğrenci davranışları ortaya çıkabilmektedir (Başar, 2016: 78). İstenmeyen davranışlar ortaya çıktığında öğretmen, problemin çözümünü öğrenciyle birlikte gerçekleştirir. Bu bağlamda yetkinin bir kısmı öğrenciye sunulur. Fakat öğretmen tamamen kendisini süreçten uzak tutmaz (Başar, 2016: 196).

İlişki düzeninin tam anlamıyla öğretmen veya öğrenci kontrolünde olmadığı koruyucu sınıf yönetimi stilinde ilişki düzeni olarak öğretmen için orta düzeyde kontrol ifadesi kullanılabilir. Marzano, Marzano ve Pickering (2008: 70) bu durumu açıklarken “*Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin en can alıcı noktası, hâkimiyet ve işbirliği arasında sağlıklı bir denge tutturaktır.*” ifadesini kullanır. Bu anlamda en yararlı ilişki düzeninin koruyucu sınıf yönetimi stilinde ortaya çıktığı söylenebilir (Başar, 2016: 76).

Sınıf ortamında öğretmenin birçok yetkisini öğrencilere bırakması, öğrencilerde nezaket, saygı, özgüven gibi olumlu kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlar (Taşkaya, 2020: 16). Öğrenciler, öğretmenleri tarafından kabul gördükleri için öğrencilerde iş birliğine açık, sosyal açıdan dengeli, arkadaşlarıyla iyi anlaşılan, sosyal ilişkilerinde başarılı olma davranışlarını ortaya koyar (Otrar, 2020: 113). Öğrencileri eğitim ve öğretimin odak noktasına koyarak onlara öğrenmek istedikleriyle ilgili danışılması, iş birliği açısından öğrenciyi olumlu etkiler (Marzano, Marzano ve Pickering, 2008: 74).

Koruyucu sınıf yönetimi stilinde öğretmenler, öğrencilerine bağırılmazlar. Kendisine bağırılmayan öğrenciler bu atmosfere sahip sınıfları sever ve kabullenirler. Çünkü böyle yönetilen sınıflar öğrenciler için önceden kestirilebilir ve sıcak bir ortama sahiptir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için beklenen öğrenci gereksinimi gerçekleşmiş denebilir (Wong ve Wong, 2019: 24).

Koruyucu sınıf yönetimi stili özetle, otoriter stile göre öğrenciye biraz daha izin verici bir stildir. Öğretmenlerin, öğrencilere verdiği görevler bu stilde daha azdır. Öğrencilerin hareket kabiliyeti artmış ve birbirleriyle konuşmalar ortaya çıkmıştır. Bu stilde öğrencilerden sorumluluk sahibi olması beklenir (Özdemir, 2017: 18).

### 2.2.3.3. Demokratik Sınıf Yönetimi Stili

Demokratik sınıf yönetimi stilinde öğrencilerden istenilenler oldukça azdır. Bu sebeple öğretmen sınıf içi ders kontrolünü sağlamak adına girişimlerde bulunmaz. Daha çok öğrencinin ne istediğine göre değişen bir süreç ortaya çıkar. Öğretmen genel olarak sınıfta yaşanan durumları ve davranışları kabullenir. Bu stilde tutum sergileyen öğretmenler, öğrencileri tarafından çok sevilir fakat sınıf ortamında öğrenme gerçekleşmeyebilir (Ekici, 2004: 52).

Demokratik sınıf yönetimi stilinde öğretmenin, tam olarak koruyucu veya çok fazla ilgisiz davranışlar içerisinde olmaması gerekir (Gündüz, 2022: 181). Bu bağlamda demokratik sınıf yönetimi stili, koruyucu sınıf yönetimi stili ile ilgisiz sınıf yönetimi stili arasında bir dengede durmaktadır.

Sınıfta kuralların belirlenmesi öğrencilerin kuralları benimseyip uygun davranışlar sergilemesi açısından önemlidir. Demokratik sınıf yönetimi stilini kullanan öğretmenler, sınıfta uyulması gereken kuralları öğrencileriyle birlikte oluştururlar (İflazoğlu-Saban, 2018: 73). Kuralı oluşturan öğrencisinin kendisi olduğu için olumsuz davranışların daha az sergilenmesi beklenir (Memduhoğlu ve Kultas, 2022: 142).

İstenmeyen davranışlar ortaya çıktığında öğrencilere tam anlamıyla güvenilir. Davranış öncesinde gerekli açıklamalar öğretmen tarafından yapıldığı için öğretmen iyi niyetle sorunun çözümü için öğrencilere tüm yetkisini bırakır. Öğrenciler problemi ortadan kaldırma konusunda özgürdüler ve öğretmenleri tarafından yargılanmayacaklarını bilirler (Başar, 2016: 195-196). Bu bağlamda öğretmenlerin tartışmaya son verecek sorumluluğu almadıkları sınıf yönetimi stildir. Bu ayrıntı ile koruyucu sınıf yönetimi stilinden ayrılır.

Demokratik sınıf yönetimi stilinde öğrencilere sorumluluk çokça verilir (Beytekin, 2016: 12). Bu durumda görevlerinin üstesinden gelebilen öğrenciler daha sorumluluk sahibi, özerk bireyler olarak yetişebilir (Kurt, 2021: 55-56). Bu olumlu beklenti, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi stilini tercih etme sebeplerinden biri olarak gösterilebilir (Otrar, 2020: 108).

Baş'a (2019: 15-16) göre, demokratik sınıf yönetimi stilinde öğretmenler; öğrencilerin kendilerini ve haklarını ifade etmelerine olanak tanır, ders başarısını ölçerken objektiftir, öğrencilerin şahıslarına karşı kırıncı sözlerden uzaktır, ceza yöntemini

kullanmaz, işlenecek konuların seçimini öğrencilerine bırakır. Demokratik ortamın oluşması öğrencilerde motivasyonun artmasına neden olabilir (Yaşar, 2018: 31).

Aydın'a göre (2019: 200) bu stili kullanan öğretmenler, öğrencilerine asla müdahale etmemelidir. Dersin izlencesini tamamen öğrencilere bırakıp herhangi bir kaygı yaşamamalıdır. Teorik olarak olumlu yanları görünse de uygulanırken ortaya çıkacak olan birçok belirsizlik öğrenciler arasında çatışmalara sebep olabilmektedir. Öğretmenin sınırsız serbestlik ile sorumluluk bilinci arasında denge kurmaması sebebiyle olumsuzluklar ortaya çıkabilir.

Ada ve Baysal'a (2020: 36) göre demokratik sınıf yönetimi stiliyle yönetilen sınıflardaki öğrencilerin fikirleri ile davranışları arasında uyum gelişir. Yardımlaşma isteği ortaya çıkar. Öğrenciler bilgiyi sınıf ortamında anlar ve işler. Bu sebeple bilgi kalıcıdır. Öğrenciler karar verme alışkanlığı kazanabilir. Fakat onaylanma ihtiyacı ortaya çıkabilir. İletişim, daha çok öğrencilerin birbirini arasında kurulur. Öğretmen gerektiğinde hataları düzeltmek için uyarılarda bulunmaz. Sadece açıklamalarını yapar ve çekilir. Bir başka deyişle demokratik sınıf yönetimi stilini kullanan öğretmenler olmaması gereken durumlarla karşılaşmadan önce açıklamalarını yaparlar ve istenmeyen davranışlar ortaya çıksa da öğrencilerine müdahale etmeyebilirler. Bu durum onların fikir ve düşüncelerini geliştirmesi ve teşvik etmesi beklenir (Evertson ve Emmer, 2013: 108).

Sınıf içerisinde iletişim çift yönlüdür. Öğrencinin dersi bölerek iletişime geçmesi öğretmen tarafından olağan karşılanır (Erdoğan, 2019: 81). Derse geri dönmek için ise öğrencilere bağırarak, yüksek sesle uyarmak gerekmez. Başka bir ifade ile öğretmen, öğrencilerini üzecek davranışlardan kaçınır (Aytaç ve Uyangör, 2020: 161). Wong ve Wong (2019: 118), bu durumda öğretmenin, öğrencilere karşı dikkat çekici dikkat toplama prosedürü oluşturarak uygulamaları gerektiğini belirtir.

Öğretmenler, sınıf içerisinde yapılacak tüm uygulamalar ve planlamalar için yetkilerini öğrencilere devreder. Bu durum öğrencilerin sorgulamasını bilen, karar vermekten korkmayan, olaylara eleştirel olarak yaklaşabilen bireyler olmasına katkı sağlar (Çam-Tosun, 2016: 94-95). Bir başka deyişle öğrencilerin daha özerk olduğu söylenebilir (Okutan, 2019: 15). Bu stile göre etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sürece öğrencilerin katılması gerekir. Öğrencilerin, hata yapmaktan korkmadığı yardım isteyebildiği, soru sorup yanıtlar oluşturabildiği sınıf yönetimi stildir (Levin ve

Nolan, 2023: 71). Çünkü öğretmenlerin “lütfen, teşekkür ederim.” ifadelerini sürekli kullandıkları görülür. Öğretmenlerin bu tutum ve davranışları kullanması öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirir. Çünkü öğretmenin sınıf ortamında model olması ve öğrencilerini etkilemesi yadsınamaz (Wong ve Wong, 2019: 205).

Özetle demokratik sınıf yönetimi stilinde plan ve programdan bağımsız olarak öğrenciler tercih ettiklerini öğrenir (Güneş, 2014: 35). Bu sebeple öğrencilerin yönetimindeki bir sınıf olarak düşünülebilir. Bu stilde öğrenmenin merkezinde bilgi değil, öğrencinin kendisi vardır. Öğrencilerin istekleri doğrultusunda süreç şekillenir ve öğretmen de tüm öğrenciler gibi sınıfın sadece bir parçasıdır (Terzi, 2001: 10). Öğretmen de o sınıfın sadece bir üyesidir. Kendisini başkan, lider olarak görmez. Bu sebeple öğrencilerle birlikte fikir alışverişi daha kolay olur ve derslere katılım artar. Bu durum öğrencilerde olumlu kişilik özellikleri ortaya çıkarır (Ottekin-Demirbolat, 2019: 29). Bu bilgiler ışığında demokratik sınıf yönetimi stilinin olumlu öğrenci davranışları için önemli olduğu söylenebilir.

#### **2.2.3.4. İlgisiz Sınıf Yönetimi Stili**

İlgisiz sınıf yönetimi stilinde öğretmen sınıfta yaşananlara ve öğrencilere ilgisizdir. Bu sebeple öğrencilerden istekleri azdır. Ders öncesi hazırlık öğretmenler için gereksizdir. Öğretmene göre farklı tipte öğrenci yoktur. Görevini yapmış olmak için sınıfa gelen öğretmenler tüm öğrencilere aynı davranışları sergilerler. Derslerin ilk dakikalarında öğrencilere gerekli anlatım yapılır. Kalan süreler gereksiz ve plansız olarak farklı uygulamalar ile geçirilir (Ekici, 2004: 52-53).

Öğretmen, öğrencilerin yapması gerekenleri yapacağını düşünür. Bu sebeple kendi görev ve karar vericiliğini de öğrencilere bırakır. İlgisiz sınıf yönetimi stilinde öğrencilerin öğrenme konusunda zorlandıkları görülür. Bu durumun sebebi olarak sınıf ortamında yaşanabilecek karmaşa gösterilebilir. Öğrencilerin sorduğu sorulara dahi öğretmenin sabrı yoktur. Neyin, ne kadar öğrenildiği konusyla ilgilenmezler. Bu bağlamda öğrenme tamamen tesadüfi olarak gerçekleşir (Terzi, 2001: 15-16). Kounin’in vurguladığı gibi iyi bir sınıf yönetimi için öğretmenin sınıfta yaşanan her şeyin farkında olması gerekir (Akt. Cangelosi, 2016: 185). Bu açıdan bakıldığında bu durum, ilgisiz sınıf yönetimi stili için olumsuzluk ifade etmektedir.

İlgisiz sınıf yönetimi stilinde başarısız öğrenciler öğretmenin takibinde değildir. Öğretmen bu durumda ödül ve ceza kullanmaya da gerek duymayabilir. Bu durum

olumsuz öğrenci davranışlarını olumluya çevirmeye olanak vermez. Bu açıdan bakıldığında ilgisiz sınıf yönetimi stilinin sınıf ortamını kartopu etkisiyle yönetimi daha da zor bir sınıf haline geleceği söylenebilir. Başar'a (2016: 174-175) göre öğrenciler başıboş olarak bırakılmamalıdır. Öğrencilerin, öğretmenlerinin rehberliklerine ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda öğrencilerin mantığa aykırı ve tesadüfi kurallar koymasından, hazırlıksız olmasından rahatsızlık duyduğunu açıklayan çalışmalar vardır (Kearney, Plax, Hays ve Ivey, 1991'den akt., Marzano, Marzano ve Pickering, 2008: 48).

Zaman öğrencilerin kendi planlamalarına bırakılamayacak kadar kurgulanması zor olan bir kavramdır. Sınıfta yitip giden zaman tekrar geri getirilemez. İlgisiz sınıf yönetimi stiline sahip öğretmenler, dersin başında yoklama alırlar. Ödevleri toplarlar fakat genelde kontrol etmez ve dönüt vermezler. Wong ve Wong'a (2019: 72-76) göre bu tip sınıflarda eğitim-öğretime ait zamandan üç gün boşa gitmiş demektir ve ona göre eğitime ait zaman, yönetime ait işlerle doldurulmamalıdır. İlgisiz sınıf yönetimi stiline sahip öğretmenler oturma düzeni olarak sadece fiziki koşullara göre hareket ederler. Öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli veya öğrencilere uygunluk açısından farklı değişkenleri hesaba katmayabilirler. Bu açıdan sınıf mevcuduna göre geleneksel oturma düzeni, "U" oturma düzeni, takım çalışması yerleşim düzeni tercih edilebilir (Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2020: 71-72).

İlgisiz sınıf yönetimi stiliyle yönetilen sınıflarda öğrencilerin sınıfa hızla ve sesli giriş yapması, akran zorbalığı, izinsiz konuşmak, dersle ilgisi olmayan konuşmalar yapmak, farklı eşyalar ile ilgilenmek gibi disiplin sorunları ortaya çıkabilir (Yavuz, 2020: 213). Bu durumda öğrenmenin gerçekleşmesinin zorlaşması beklenebilir. Şişman'a göre (2020: 37) sınıf yönetimi uygulamalarının amaçlarından biri tüm öğrencilerin öğrenme haklarını korumaktır. Bu sebeple ilgisiz sınıf yönetimi stili öğrencilerin öğrenme haklarını kaybetmelerine sebep olabilir.

İlgisiz sınıf yönetimi stilini kullanan öğretmenler, öğrencilerinden çok fazla şey beklemezler. Yapılması gerekenler tamamen öğrencinin kendisine bırakılmıştır (Beytekin, 2016: 12). Bu sebeple öğrencilerinden dönüt almazlar. Öğrencilerin de öğretmenlerine gösterecekleri bir çalışma olmaz. Bir öğrenci, öğretmenine ulaştığında ise bu durum genelde öğretmenin hoşuna gitmez (Wong ve Wong, 2019: 18). Geri bildirim alınmadığı için öğrencilerin kendilerini düzeltme fırsatı olmaz. Hata yapan öğrencilerin ders başarıları bu durumdan olumsuz etkilenir (Evertson ve Emmer, 2013:

221). Marzano, Marzano ve Pickering'e (2008: 96) göre, sınıf yönetimini etkin kılmak için öğretmen, öğrencileriyle arasına bir mesafe koymalıdır. Bu durum psikolojik olarak öğrencileri, öğretmenin sınıf yönetimi stiline uymaya iter. Fakat öğretmen bu anlamda ilişkilerini belirlerken dikkatli olmalıdır. Sınıfa karşı tam bir ilgisizlik ve kayıtsızlık tavrı içinde olmamalıdır.

Ada ve Baysal'a (2020: 37) göre ilgisiz sınıf yönetimi stili ile yönetilen sınıflarda öğrenciler; sınıf içerisinde olduğu gibi gerçek hayatta da amaçsız kalabilir, disiplin eksikliğini hayatında da yaşar, öğrenmeye karşı isteksizliği belirgindir, her öğrenci serbest halde dilediğini yapabildiği için sınıf içinde sürekli çatışma yaşayan tiptedir. Baş'a (2019: 16) göre ilgisiz sınıf yönetimi stilini kullanan öğretmenler; işini sevmeyen, önem vermeyen, öğrencilerini düşünmediği için onları geliştirmeyi hedeflemeyen, bakıcı rolünde bulunan, isteksiz, kararsız, çok sert olmayan bir roldedirler.

### **2.3. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde mesleki kimlik ve sınıf yönetimi stilleri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

#### **2.3.1. Öğretmenlerin Mesleki Kimliğiyle İlgili Araştırmalar**

Beauchamp ve Thomas (2009), öğretmenlerin kimliğini alan yazında çok fazla yer bulması, kavramın doğru anlaşılabilmesi sebebiyle incelemişlerdir. Çalışmanın bir diğer amacı ise öğretmen eğitiminde kimliğin önemli olduğunu vurgulamaktır. Öğretmen kimliğini tüm hatlarıyla inceledikten sonra öğretmenlerin mesleki kimliklerini yapılandırırken bu yapılandırmanın ön görülebilir olması gerektiğini, bunun için de eğitim programlarının çevrenin, meslektaşların, yöneticilerin ve öğrenci farklılıklarının dikkate alınarak düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Beijaard, Meijer, Verloop (2004) öğretmenlerin mesleki kimlikleriyle ilgili 22 çalışmayı incelemiştir. Mesleki kimlik oluşumuna odaklanan çalışmalar, mesleki kimliğin boyutları ve değişkenleriyle ilgili çalışmalar ve mesleki kimliklerin örtük olarak bulunan kısımlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalar olarak 3 farklı grupta incelenen 22 çalışma sonucunda; mesleki kimliğin oluşumunda kişilik özelliklerinin etkisinin yanında aile, yakın çevre, gözlemlediği tüm öğretmenlerin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimliğinin boyutları ve değişkenleriyle ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına göre; Sınıf öğretmeni olmak

isteyen bireyler bu durumu sevgi ve istek olarak açıklarken cinsiyete göre bu noktada bir değişim gözlemlenmemiştir. Öğretmenler olumlu algılara sahip olduğunda kötü çalışma koşulları göz ardı edilebilmektedir. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluştururken meslektaşlarıyla yaptığı etkileşimler genelde olumlu yapılandırma imkânı sağlamaktadır.

Lasky (2005) öğretmen kimliği ve mesleki kırılganlık arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacıyla Kanada'nın Ontario eyaletindeki 10 farklı okulda çalışan 59 öğretmenle nicel ve nitel olarak çalışma yapmıştır. Özellikle öğretmenlik mesleğine yeni başlayanlar için devlet eğitim politikası ve yaşanan çevre ve çalışılan okul kültürünün mesleki kimliğin çok fazla değişime uğradığı ve şekillendiği sonucuna varmıştır.

Genç, Altuntaş ve Hapakaz (2021) öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşum sürecini incelemek amacıyla Samsun'da 15 (8 Okul Öncesi öğretmeni, 4 sınıf öğretmeni, 1 Psikolojik Danışma ve Rehberlik, 1 Bilişim Teknolojileri öğretmeni, 1 Fen Bilimleri öğretmeni) öğretmen ile nitel bir çalışma yapmıştır. Öğretmen görüşlerine göre sonuçlar şu şekildedir:

- Öğretmenler, mesleki kimlik kavramını “öğretmende bulunması gerekli beceriler” üzerinden tanımlamışlardır.
- Öğretmenin mesleki kimlik oluşumuna “öz yeterlik, beceriler, özlük ve roller” etki etmektedir.
- Öğretmenlik mesleğinin itibarının arttığını düşünenlerin yanında azaldığını belirten öğretmenler vardır.
- Öğretmenler genel olarak öğretmenin yıllar içerisinde gelişimine dikkat etmesi gerektiğini ve bu durumun mesleki kimliği olumlu etkileyeceğini düşünmektedir.

Alptekin-Yolcu ve Kınır (2021) sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarını incelemek amacıyla 3 devlet üniversitesinden 752 sınıf öğretmeni adayından veri toplamışlar. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının yüksek olduğu, mesleki kimlik algısının sınıf düzeyine, üniversiteye göre farklılaşmadığı, kadın öğretmen adaylarının mesleki kimlik algısının yüksek olduğu, mesleki kimlik algısının akademik başarıyla ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Atik (2022) öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını ve mesleki tipolojilerini incelemiş ve bu bağlamda öğretmenlerin mesleki kimliğine etki eden faktörleri ortaya koymayı

amaçlamıştır. Karma yöntem ile yapılan çalışmada 20 öğretmenle görüşme yapılırken 1167 öğretmenden Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği ve Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği ile nicel veriler toplanmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlerin mesleki kimlik algıları; hizmet öncesi yaşantılar, mesleki tecrübe, medya, eğitimin yönetimi ve gelecekle ilgili beklentiler olarak ortaya konmuş. Öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri; “*teknisyen, sosyal, entelektüel ve eleştirel öğretmen kimliği*” olarak kategorize edilmiştir. En çok entelektüel kimliğe sahip öğretmenin olduğu en az ise teknisyen kimliğe sahip olduğu saptanmıştır.

Kavrayıcı (2019) öğretmenlerin mesleki kimliği ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi gözlemlemek amacıyla karma yöntem uygulamıştır. Öğretmenlerle yaptığı yarı yapılandırılmış görüşmelerle öğretmen kimliğini mesleki ve kişisel kimlik olarak ele almıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen kimliğini etkileyen değişkenlerle örgütsel bağlılıkları arasında orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Girgin (2016) sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğini incelemiştir. Çalışmada karma yöntem kullanılmış. Araştırmanın nicel kısmına 381 sınıf öğretmeni dahil edilmişken nitel kısmında ise 24 sınıf öğretmeniyle bireysel görüşme, 12 sınıf öğretmeniyle grup görüşmesi yapılmıştır. Ayrıca 20 sınıf öğretmeni için sınıf içi gözlemlerde bulunulmuştur. Sonuç olarak; sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken önemli bilgi ve becerilerin olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin mesleki kimliği, eğitim sürecindeki deneyimler ve meslek dışındakilerin öğretmenlik mesleğini tanımları olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimliğinin oluşum süreci ve etki eden değişkenler tek tek ele alınarak analiz edilmiştir.

Alkış Küçükaydın ve Gökbulut (2019), sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerini meslek öncesini ele alarak incelemiştir. Meslek öncesinde öğretmenlerin mesleki kimlikleri üzerinde sınıf düzeyi, yaş, aile gelir düzeyi ve babanın mesleğinin etkisi olmadığı saptanırken ailesinde öğretmen olan birey olan adayların puanları yüksek bulunmuş fakat öğretmen kimlik algısı için anlamlı bir farklılık oluşmadığını ortaya koymuşlar. Ayrıca öğretmenlik mesleğini isteyerek seçenlerin kendilerini, öğretmen olarak görme ve kendine güvenme konusunda daha yüksek algılara sahiplerdir.

### 2.3.2. Sınıf Yönetimi Stilleri ile İlgili Araştırmalar

Terzi (2001) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin yönetim anlayışına yönelik düşüncelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Eskişehir’de devlet okullarında çalışan 555 öğretmenden araştırmacının kendi geliştirdiği “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları” adlı anket ile toplanan veriler analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre otokratik ve demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimseme düzeyi değişmezken 21 yıldan fazla kıdemi olan öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını benimsediğini ortaya koymuştur. Ayrıca yaşa göre incelendiğinde otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin daha çok benimsediği görülürken demokratik sınıf yönetimi anlayışının yaş değişkenine göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Kırbaç (2019) çalışmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını ile 8. Sınıf öğrencilerinin farklı değişkenleri ile incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Malatya merkez ilçelerinden 773 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında otoriter sınıf yönetiminin öğrencilerin okul direncini artırdığı ve okula bağlılıklarını azalttığı ortaya konarken demokratik sınıf yönetimi anlayışının ise okul direncini azaltıcı ve okul bağlılığını artırıcı özellikte olduğu görülmüştür. Ayrıca okul direnci geliştiren öğrencilerde akademik başarı düşerken okul bağlılığı yüksek olan öğrencilerde ise akademik başarı yüksek bulunmuştur.

Utar (2013) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile sınıf yönetim yaklaşımları arasında ilişkinin olup olmadığını incelemiştir. Gaziantep ilinde çalışan 467 sınıf öğretmeninden alınan sonuçlara göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre daha katı ve gözlemci bir kontrol ideolojisine sahipken mesleki kıdemi düşük olan öğretmenler daha insancıl bir kontrol ideolojisine sahipler.

Taştan (2010), coğrafya öğretmenlerinin bireysel özelliklerine göre sınıf yönetimi anlayışlarını incelemiştir. 60 öğretmene anket uygulamış ve coğrafya öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının cinsiyet ve mezun okunan okula göre değişkenlik göstermediğini, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarında yaşın önemli olmadığını, otokratik sınıf yönetimi anlayışının ise yaş ilerledikçe daha çok tercih edildiğini ortaya koymuştur.

Yıldırım (2012) Burdur ilinde 195 sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını ve modellerini ortaya koymayı

amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha otokratik davranış sergilediğini, yaş ve kıdeme göre otokratik davranışlarda anlamlı bir farklılık olmadığını, demokratik davranışların cinsiyete göre farklılaşmadığını, mesleki kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenlerin daha az demokratik davranışlar sergilediğini, ilgisiz davranışların ise yaş, cinsiyet ve mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Özçakır (2007) beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını incelemiştir. Uyguladığı anketlerle 52 beden eğitimi öğretmeninden aldığı verilerle yaptığı analizler sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin genel anlamda demokratik anlayışı benimsediklerini, sınıf yönetimi anlayışlarının (demokratik, otokratik, ilgisiz) yaşa, cinsiyete, çalışılan okula ve mezun olunan okula göre değişmediğini, 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin 5 yıldan az ve 10 yıldan fazla kıdemi olan öğretmenlere göre daha ilgisiz davranışlar ortaya koyduğunu belirlemiştir.

İlter (2022) 4. sınıf okutan 45 sınıf öğretmeni ve 4. Sınıfta okuyan 565 öğrenciyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim tarzlarını belirlemek ve öğrencilerin özsaygı düzeyleriyle arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda takdir edilen sınıf yönetimi tarzının en çok, aldırılmaz sınıf yönetimi tarzının ise en az kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ve kıdemin 4. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları üzerinde bir etkisinin olmadığı, öğretmenlerin sınıf yönetim tarzları ile öğrencilerin öz saygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı gözlemlenmiştir.

Erkan (2009), ilkokullarda çalışan 225 öğretmenden topladığı verilerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin iş doyumları ile sınıf yönetimi anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin sırasıyla demokratik, otokratik, ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını daha sık tercih ettikleri ortaya konmuştur. Cinsiyet ve mezun olunan okulun sınıf yönetimi anlayışlarında ilişki oluşturmadığı, sınıf öğretmenlerinin demokratik anlayışı daha çok benimsediği gözlemlenmiştir.

Dönmez (2015) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerini çocuk haklarına yönelik tutumlarıyla birlikte incelemeyi amaçlamıştır. 428 sınıf öğretmeninde topladığı verilerle yaptığı nicel çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sırasıyla başıboş, aldırılmaz, takdir edilen ve otoriter sınıf yönetimi profillerini tercih ettikleri görülmüştür. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha otoriter

olduğu, diğer sınıf yönetimi profillerinin cinsiyete göre değişkenlik göstermediği, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın sadece takdir edilen sınıf yönetimi profilinde 6-15 yıl arasındaki öğretmenlerin lehine olduğu ortaya konmuştur.

Beyaztaş (2019) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin otoriter, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarıyla ilgili görüşlerinin bireysel özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamıştır. 34 ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerle yapılan çalışma sonucunda sınıf yönetim anlayışları cinsiyete, yaşa, mezun olunan okula göre farklılaşmamıştır. Kıdeme göre bakıldığında ise 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerden demokratik anlayışı daha çok benimsedikleri sonucu ortaya konmuştur.

Aluçdibi (2010) çalışmasında biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim profillerinin öğrenci motivasyonuna etkisini görmeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin yüksek düzeyde takdir edilen öğretmen davranışı gösterirken orta düzeyde otoriter, başıboş ve aldırma öğretmen davranışı sergilediği sonucu ortaya konmuştur. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre daha otoriter bulunmuştur. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler en otoriter öğretmenlerdir. Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim profilleri öğrencilerin biyoloji dersi motivasyonuna etki etmemektedir sonucu ortaya konmuştur.

# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

## YÖNTEM

Bu kısımda çalışmanın modeli, örneklem ile verilerin elde edilmesi ve veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizi hakkında bilgiler verilecektir.

### 3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumlarıyla sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlandığından, araştırma nicel araştırma yöntemine ve ilişkisel tarama desenine göre gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama deseni bir değişkenin başka bir değişkeni etkileme durumunu inceleyerek derecesini hesaplar (Büyüköztürk, Akgün, Çakmak, Karadeniz ve Demirel, 2018: 185; Karasar, 2012: 81). Başka bir ifadeyle ilişkisel taramalar değişkenler arasındaki bağlantıları inceler ve bu yöntemle yapılan araştırmalarda değişkenler arasında yorum yapılmasına olanak sağlar.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'un Anadolu Yakası'ndaki resmi ilkokullarda 2022-2023 yılında çalışan ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 451 öğretmen oluşturmuştur. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmacının erişilmesi kolay katılımları seçtiği ve araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran yöntemdir (Baltacı, 2018: 259). Anadolu yakasında resmi okullarda çalışan 21.800 sınıf öğretmeni evren olarak alındığında örneklem büyüklüğü hesaplanırken güven aralığı %95, hata payı %5 kriteri dikkate alınarak en az 378 olarak belirlenmiştir (<https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>). Veriler, İstanbul ili Anadolu Yakası'nda yer alan Ümraniye, Çekmeköy, Kadıköy, Üsküdar, Sancaktepe, Sultanbeyli ve Ataşehir ilçelerinde bulunan resmi ilkokullarda çalışan 451 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Katılımcılara ait özellikler Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılanların 281'ini kadın (%62,3), 170'ini erkek (%37,7) sınıf öğretmenleri oluştururken 344 öğretmen evli (76,3), 107 öğretmenin ise medeni durumu bekârdır (23,7). Öğretmenlerin 106'sı 1. sınıf (%23,5), 130'u 2. sınıf (%28,8), 118'i 3. sınıf (%26,2), 97'si ise 4. sınıf (%23,5) okutmakta ve 389'u lisans (%86,3) ve 62'si lisansüstü (%13,7) mezunudur.

**Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri Frekans ve Yüzde Değerleri**

Kişisel Bilgiler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	281	62.3
	Erkek	170	37.7
Eğitim Düzeyi	Lisans	389	86.3
	Lisansüstü	62	13.7
Okutulan Sınıf	1.sınıf	106	23.5
	2.sınıf	130	28.8
	3.sınıf	118	26.2
	4.sınıf	97	21.5
Medeni Durum	Evli	344	76.3
	Bekar	307	23.7
<b>Toplam</b>		<b>451</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan 451 sınıf öğretmenin özelliğiyle ilgili elde edilen verilere göre öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamaları 16 yıl, yaş ortalamaları 40, sınıf mevcudu ortalaması 32'dir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Girgin (2016) tarafından geliştirilen, Girgin ve Şahin (2019) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği" ve Bosworth'un (1997) geliştirdiği, Ekici'nin (2004) Türkçeye uyarladığı, Aktan ve Sezer'in (2018) geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığı "Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma için veri toplanması amacıyla Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeğiyle birlikte kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda demografik bilgileri (cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, eğitim durumu, okutulan sınıf, medeni durum ve sınıf mevcudu) içeren 7 soru bulunmaktadır.

#### 3.3.2. Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturan karakteristik durumlarını ortaya koymak amacıyla Girgin ve Şahin (2019) tarafından geliştirilmiştir. 5'li Likert tipinde olan ölçek, 27 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut olan "Mesleki

Kimliğin Değerlendirilmesi” alt boyutu 7 madde, “Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Branşlardan Farkı” alt boyutu 4 madde, “Kimlik Oluşum Süreci” alt boyutu 7 madde, “Kimliğin Şekillenmesine Etki Eden Faktörler” alt boyutu 6 madde ve “Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Üzerindeki Olumsuz Etkenler” alt boyutu 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 6 madde analize ters kodlanarak dahil edilmektedir. Ölçekten toplam puan alınabilmekte, analizler alt boyutlar veya toplam puan üzerinden yapılabilmektedir.

### 3.3.3. Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği

Bosworth’un (1997) geliştirdiği ölçeği, Aktan ve Sezer (2018) Türkçe’ye uyarlamıştır. Ölçeğin 4 alt boyutu ve 12 maddesi bulunmaktadır. Alt boyutları “otoriter-baskıcı, koruyucu, demokratik ve ilgisiz”dir. Her alt boyut 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten toplam puan alınamamaktadır. Her boyut için kendi toplam puanları üzerinde analizler yapılabilmektedir. Likert 5 tipi ölçektir. Hangi alt boyuttan alınan puan yüksekse o boyutta bulunan sınıf yönetimi stilinin baskın olduğu kabul edilmektedir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Analizler 451 öğretmenden toplanan verilerle yapılmıştır. Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine ait betimsel değerler Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

**Tablo 3. 2: Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği ve Mesleki Kimlik Ölçeğine Ait Betimsel Değerler**

Ölçek	Alt Boyut	N	$\bar{x}$	S.S	Bas.	Çar.	C.A	Madde	VIF	Düzye
Sınıf Yönetimi Stilleri	Otoriter	451	3.23	.812	-.127	-.233	.691	3	1.09	Orta
	Koruyucu	451	4.22	.600	-.262	-.538	.681	3	1.22	Çok Yüksek
	Demokratik	451	2.94	.829	-.347	.147	.627	3	1.39	Orta
	İlgisiz	451	2.31	.710	-.084	.335	.700	3	1.16	Düşük
<b>Mesleki Kimlik</b>		451	3.88	.380	.212	-.471	.734	27	1.11	Yüksek

Tablo 3.2’ye bakıldığında Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeğinin otoriter alt boyutunun orta ( $\bar{x}= 3,2336$ ), koruyucu alt boyutunun çok yüksek ( $\bar{x}= 4,2217$ ), demokratik alt boyutunun orta ( $\bar{x}= 2,9401$ ) ve ilgisiz alt boyutunun düşük ( $\bar{x}= 2,3171$ ) düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Oluşumun/Yapılandırma Bağlamının yüksek düzeyde ( $\bar{x}= 3,8872$ ) olduğu görülmektedir. Cronbach Alpha ile güvenilirlik hesaplanmış ve Sınıf Öğretmenlerinin

Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı leğinde 0.73, Sınıf Yönetimi Stilleri leği alt boyutlarından otoriter-baskıcı alt boyutunda 0.69, koruyucu boyutunda 0.68, demokratik boyutunda 0.62 ve ilgisiz boyutunda 0.70 olarak llmstr. Bu durumda ölçeklerin güvenirlik açısından yeterli olduğu söylenebilir. Ölçeklerin arpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde  $\pm 1$  arasında olduğu görülerek toplanan verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Basıklık ve arpıklık değerlerinin  $\pm 1$  arasında olması güvenirliği sağlamaktadır ve verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır (okluk, şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 16; Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013).

Normallik testlerinden sonra verilerin normal dağılması sebebiyle parametrik testlerle analizler yapılmıştır. Pearson Korelasyon analizi ile değerkenler arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Değerkenler arasındaki düşük ilişki, u değerlerin olmaması ve tolerance değerlerinin 0.10'dan düşük, VIF değerlerinin ise 10'dan büyük olmaması sebebiyle bağımsız ve bağımlı değerkenler arasındaki yordama seviyesini görmek için ise çoklu regresyon ve hiyerarşik regresyon analizleri yapılmasına karar verilmiştir. Hiyerarşik oklu regresyonların “oklu doğrusal bağıntı”, “u değerler”, “dağılımın normalliği” ve “yeterli örneklem büyüklüğü” varsayımlarının gerçekleşmesi ile yapılabileceği belirtilmektedir (Seçer, 2021: 143-144).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

#### 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Oluşumu, Sınıf Yönetimi Stilleri (Otoriter-Baskıcı, Koruyucu, Demokratik, İlgisiz) ve Demografik Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri, mesleki kimlik oluşumları ve sınıf yönetim stilleri arasında bulunan ilişkiyi gözlemek amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4. 1: Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri, Sınıf Yönetimi Stilleri ve Mesleki Kimlikleri Korelasyon Analizi**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1-Cinsiyet	r 1											
2-Mesleki Kıdem	r .196**	1										
3-Yaş	r .193**	.957**	1									
4-Eğitim Durumu	r .035	-.093*	-.096*	1								
5-Okutulan Sınıf	r -.016	.107*	.122**	.058	1							
6-Medeni Durum	r -.111*	-.103*	-.074	.141**	-.053	1						
7-Sınıf Mevcudu	r -.023	.088	.084	-.078	.158**	-.018	1					
8-Mesleki Kimlik	r -.087	.162**	.159**	.036	.023	.042	-.047	1				
9-Otoriter	r -.177**	.047	.060	-.078	.019	.049	.086	.080	1			
10-Koruyucu	r -.104*	.047	.048	.010	-.093*	-.009	-.079	.251**	-.154**	1		
11- Demokratik	r -.017	.058	.064	.065	.007	-.002	-.098*	.172**	-.240**	.376**	1	
12-İlgisiz	r -.012	-.010	-.005	-.009	-.001	.089	.023	-.036	.275	.145*	.362**	1

\*. Correlation is sig. at the 0.05 level (2-tailed), \*\*. Correlation is sig. at the 0.01 level (2-tailed). N=451

Tablo 4.1’e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları ile mesleki kıdemleri arasında çok zayıf düzeyde ve pozitif yönde ( $r=.162$ ,  $p<.01$ ), yaşları arasında çok zayıf düzeyde, pozitif yönde ( $r=.159$ ,  $p<.01$ ) ilişkinin varlığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumu ile cinsiyet ( $r=-.087$ ;  $p>.05$ ), eğitim durumu ( $r=.036$ ;  $p>.05$ ), okutulan sınıf ( $r=.023$ ;  $p>.05$ ), medeni durum ( $r=.042$ ;  $p>.05$ ) ve sınıf mevcudu ( $r=-.047$ ;  $p>.05$ ) ile anlamlı ilişki bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumlarının koruyucu sınıf yönetimi stili ile zayıf düzeyde ve pozitif yönde ( $r=.251$ ,  $p<.01$ ), demokratik sınıf yönetimi stili ile çok zayıf düzeyde ve pozitif yönde ( $r=.172$ ,  $p<.01$ ) ilişkisinin varlığı gözlemlenmektedir. Bununla birlikte sınıf

öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları ile otoriter ( $r=0,80$ ;  $p>.05$ ) ve ilgisiz ( $r=-,036$ ;  $p>.05$ ) sınıf yönetim, stilleriyle ilişkisi bulunamamıştır.

Otoriter sınıf yönetimi stili ile cinsiyet ( $r=-.177$ ,  $p<.01$ ) arasında zayıf düzeyde ve negatif yönde ilişki gözlenirken; mesleki kıdem ( $r=,047$ ;  $p>.05$ ), yaş ( $r=,060$ ;  $p>.05$ ), eğitim durumu ( $r=-,078$ ;  $p>.05$ ), okutulan sınıf ( $r=,019$ ;  $p>.05$ ), medeni durum ( $r=,049$ ;  $p>.05$ ) ve sınıfta bulunan öğrenci sayısı ( $r=,086$ ;  $p>.05$ ) ile arasında ilişki bulunamamıştır.

Koruyucu sınıf yönetimi stili ile cinsiyet ( $r=-.104$ ,  $p<.05$ ) ve okutulan sınıf ( $r=-.093$ ,  $p<.05$ ) arasında çok zayıf düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken; mesleki kıdem ( $r=,047$ ;  $p>.05$ ), yaş ( $r=,048$ ;  $p>.05$ ), eğitim durumu ( $r=,010$ ;  $p>.05$ ), medeni durum ( $r=-,009$ ;  $p>.05$ ) ve sınıfta bulunan öğrenci sayısı ( $r=-,079$ ;  $p>.05$ ) ile arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Demokratik sınıf yönetimi stili ile sınıf mevcudu arasında zayıf düzeyde ve negatif yönde ( $r=-.098$ ,  $p<.05$ ) anlamlı ilişki bulunurken; cinsiyet ( $r=-,017$ ;  $p>.05$ ), mesleki kıdem ( $r=,058$ ;  $p>.05$ ), yaş ( $r=,064$ ;  $p>.05$ ), eğitim durumu ( $r=,065$ ;  $p>.05$ ), okutulan sınıf ( $r=,007$ ;  $p>.05$ ) ve medeni durum ( $r=-,002$ ;  $p>.05$ ) ile arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

İlgisiz sınıf yönetimi stiliyle cinsiyet ( $r=-,012$ ;  $p>.05$ ), mesleki kıdem ( $r=-,010$ ;  $p>.05$ ), yaş ( $r=-,005$ ;  $p>.05$ ), eğitim durumu ( $r=-,009$ ;  $p>.05$ ), okutulan sınıf ( $r=-,001$ ;  $p>.05$ ), medeni durum ( $r=,089$ ;  $p>.05$ ) ve sınıfta bulunan öğrenci sayısı ( $r=,023$ ;  $p>.05$ ) arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

#### 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerinin Mesleki Kimlik Oluşumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerinin mesleki kimlik oluşumlarını yordayıp yordamadığını ortaya koymak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.2.'de paylaşılmıştır.

**Tablo 4. 2: Mesleki Kimlik Oluşumu Çoklu Regresyon Analizi**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Korelasyon		B	Std. Hata	(β)	t	p
		İkili	Kısmi					
Sabit				3.807	.213		17.870	.000
Cinsiyet	Mesleki	-.087	-.125	-.099	.037	-.127	-2.656	<b>.008</b>
Mesleki Kıdem	Kimlik	.162	.045	.008	.008	.153	.956	.339
Yaş	Oluşumu	.159	.015	.002	.007	.052	.322	.748
Eğitim Durumu		.036	.050	.055	.052	.050	1.063	.289

Okutulan Sınıf	.023	-.013	-.005	.017	-.013	-.276	.783
Medeni Durum	.042	.039	.035	.042	.039	.818	.414
Sınıf Mevcudu	-.047	-.065	-.003	.002	-.065	-1.376	.170
R=.224; R <sup>2</sup> =.050; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> =.035; F=3.355; p<.05; Kadın:1, Erkek: 2							

Tablo 4.2'ye göre cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, eğitim durumu, okutulan sınıf, medeni durum ve sınıf mevcudu öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır (R=.224; R<sup>2</sup>=.050; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=.035; F=3.355; p<.05). 7 değişken birlikte, mesleki kimlik oluşumundaki toplam varyansın yaklaşık %3,5'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin mesleki kimlik oluşumu üzerindeki görece önem sırası; mesleki kıdem, cinsiyet, sınıf mevcudu, yaş, eğitim durumu, medeni durum ve okutulan sınıf olarak ortaya çıkmaktadır. Analizin anlamlı oluşuna ilişkin bulgular incelendiğinde; mesleki kıdem, yaş, eğitim durumu, okutulan sınıf, medeni durum ve sınıf mevcudu değişkenleri mesleki kimlik oluşumunu anlamlı bir şekilde yordamamaktadır (p>.05). Ancak cinsiyet değişkeninin mesleki kimlik oluşumunu anlamlı olarak yordayan bir değişken olduğu anlaşılmaktadır (p<.05). Başka bir ifadeyle, kadın öğretmenlerin mesleki kimlik algıları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

#### 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri ve Mesleki Kimlik Oluşumunun, Otoriter Sınıf Yönetimi Stilini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin otoriter sınıf yönetimi stili ile ilişkili görülen cinsiyetin, mesleki kıdem, yaşın, eğitim durumunun, okutulan sınıfın, medeni durumun, sınıf mevcudunun ve mesleki kimliğin otoriter sınıf yönetimi stilini yordayıp yordamadığını gözlemlemek amacıyla yapılan regresyon analizi Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. 3: Otoriter Sınıf Yönetimi Stili Hiyerarşik Regresyon Analizi**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Korelasyon		B	Std. Hata ( $\beta$ )	t	p
		İkili	Kısmi				
Sabit				2.467	.596	4.141	.000
Cinsiyet		-.177	-.171	-.293	.080	-3.650	<b>.000</b>
Mesleki Kıdem		.047	-.026	-.009	.017	-.549	.583
Yaş		.060	.046	.016	.016	.970	.333
Eğitim Durumu	Otoriter Sınıf Yönetimi	-.078	-.069	-.161	.111	-.068	.149
Okutulan Sınıf		.019	.024	.018	.036	.510	.610
Medeni Durum		.049	.042	.080	.091	.887	.376
Sınıf Mevcudu		.086	.079	.008	.005	1.669	.096
Mesleki Kimlik		.080	.059	.125	.101	1.235	.217
R=.236; R <sup>2</sup> =.055; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> =.038; F=3.244; p<.05; Kadın:1, Erkek: 2							

Tablo 4.3' e göre cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, eğitim durumu, okutulan sınıf, medeni durum, sınıf mevcudu ile mesleki kimlik oluşumu öğretmenlerin otoriter/baskıcı sınıf yönetimi stilini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ( $R=.236$ ;  $R^2=.055$ ; Düzeltilmiş  $R^2=.038$ ;  $F=3.244$ ;  $p<.05$ ). Hiyerarşik regresyon modeline göre; söz konusu bağımsız değişkenler, baskıcı sınıf yönetimi modelindeki toplam varyansın yaklaşık %3,8'ini açıklamaktadır. Cinsiyet, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimini yordamaktayken ( $p<.05$ ) mesleki kıdem, yaş, eğitim durumu, okutulan sınıf, medeni durum, sınıf mevcudunun otoriter sınıf yönetimi stilini anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Başka bir ifade ile kadın öğretmenler otoriter-baskıcı sınıf yönetimi stilini erkek öğretmenlerden daha fazla tercih etmektedir.

#### 4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri ve Mesleki Kimlik Oluşumunun, Koruyucu Sınıf Yönetimi Stilini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin koruyucu sınıf yönetimi stili ile ilişkili görülen cinsiyetin, mesleki kıdem, yaşın, eğitim durumunun, okutulan sınıfın, medeni durumunun, sınıf mevcudunun ve mesleki kimliğin koruyucu sınıf yönetimi stilini yordayıp yordamadığını gözlemlemek amacıyla yapılan regresyon analizi bulguları Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. 4: Koruyucu Sınıf Yönetimi Stili Hiyerarşik Regresyon Analizi**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Korelasyon		B	Std. Hata	(β)	t	p
		İkili	Kısmi					
Sabit				3.202	.432		7.412	.000
Cinsiyet		-.104	-.103	-.127	.058	-.103	-2.182	<b>.030</b>
Mesleki Kıdem		.047	-.009	-.002	.013	-.029	-.182	.856
Yaş	Koruyucu	.048	.024	.006	.012	.080	.510	.611
Eğitim Durumu	Sınıf	.010	.016	.027	.081	.015	.330	.741
Okutulan Sınıf	Yönetimi	-.093	-.126	-.070	.026	-.124	-2.669	<b>.008</b>
Medeni Durum		-.009	-.039	-.053	.066	.038	-.812	.417
Sınıf Mevcudu		-.079	-.096	-.007	.004	-.094	-2.018	<b>.044</b>
Mesleki Kimlik		.251	.232	.368	.073	.233	5.006	<b>.000</b>

$R=.302$ ;  $R^2=.091$ ; Düzeltilmiş  $R^2=.075$ ;  $F=5.536$ ;  $p<.05$ ; Kadın:1, Erkek: 2

Tablo 4.4' e göre cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, eğitim durumu, okutulan sınıf, medeni durum, sınıf mevcudu ve mesleki kimlik oluşumu öğretmenlerin koruyucu sınıf yönetimi stilini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ( $R=.302$ ;  $R^2=.091$ ; Düzeltilmiş  $R^2=.075$ ;  $F=5.536$ ;  $p<.05$ ). Hiyerarşik regresyon modeline göre söz konusu bağımsız değişkenler, baskıcı sınıf yönetimi modelindeki toplam varyansın yaklaşık %7,5' ini açıklamaktadır. Mesleki kimlik, cinsiyet, okutulan sınıf ve sınıf mevcudu koruyucu

sınıf yönetimini anlamlı yordarken ( $p<.05$ ) mesleki kıdem, yaş, eğitim durumu ve medeni durumun koruyucu sınıf yönetimi stilini anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları gerçekleştiğinde koruyucu sınıf yönetimi stilini daha fazla tercih etmektedirler. Kadın öğretmenler koruyucu sınıf yönetimi stilini erkek öğretmenlerden daha fazla tercih ederken, okutulan sınıf seviyesi ve sınıf mevcudu arttıkça koruyucu sınıf yönetimi stili daha az tercih edilmektedir.

#### 4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri ve Mesleki Kimlik Oluşumunun, Demokratik Sınıf Yönetimi Stilini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimi stili ile ilişkili görülen cinsiyetin, mesleki kıdem, yaşın, eğitim durumunun, okutulan sınıfın, medeni durumun, sınıf mevcudunun ve mesleki kimliğin demokratik sınıf yönetimi stilini yordayıp yordamadığını gözlemek amacıyla yapılan regresyon analizi bulguları Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. 5: Demokratik Sınıf Yönetimi Stili Hiyerarşik Regresyon Analizi**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Korelasyon		B	Std. Hata ( $\beta$ )	t	p	
		İkili	Kısmi					
Sabit				1.570	.612	2.568	.011	
Cinsiyet		-.017	-.021	-.037	.082	-.021	-.445	.657
Mesleki Kıdem		.058	-.014	-.005	.018	-.049	-.304	.761
Yaş	Demokratik	.064	.031	.011	.016	.106	.655	.513
Eğitim Durumu	Sınıf	.065	.063	.151	.114	.063	1.317	.189
Okutulan Sınıf	Yönetimi	.007	-.024	-.019	.037	-.025	-.515	.607
Medeni Durum		-.002	-.019	-.038	.093	-.020	-.410	.682
Sınıf Mevcudu		-.098	-.095	-.010	.005	-.095	-1.998	<b>.046</b>
Mesleki Kimlik		.172	.153	.339	.104	.156	3.263	<b>.001</b>
R=.210; R <sup>2</sup> =.044; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> =.027; F=2.559; p<.05								

Tablo 4.5' e göre cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, eğitim durumu, okutulan sınıf, medeni durum, sınıf mevcudu ve mesleki kimlik oluşumu öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi stilini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ( $R=.210$ ;  $R^2=.044$ ; Düzeltilmiş  $R^2=.027$ ;  $F=2.559$ ;  $p<.05$ ). Söz konusu hiyerarşik regresyon modeline göre bağımsız değişkenler, demokratik sınıf yönetimi modelindeki toplam varyansın yaklaşık %2,7' sini açıklamaktadır. Mesleki kimlik oluşumu ve sınıf mevcudu, demokratik sınıf yönetimini yordarken ( $p<.05$ ), cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, eğitim durumu, okutulan sınıf ve medeni durumun demokratik sınıf yönetimi stilini anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Sınıfındaki öğrenci sayısı az olan sınıf öğretmenleri,

demokratik sınıf yönetimi stilini daha fazla tercih etmektedir. Mesleki kimlik oluşumu yüksek olan sınıf öğretmenleri, demokratik sınıf yönetimi stilini daha fazla tercih etmektedir.

#### 4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri ve Mesleki Kimlik Oluşumunun, İlgisiz Sınıf Yönetimi Stilini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin ilgisiz sınıf yönetimi stili ile ilişkili görülen cinsiyetin, mesleki kıdem, yaşın, eğitim durumunun, okutulan sınıfın, medeni durumun, sınıf mevcudunun ve mesleki kimliğin ilgisiz sınıf yönetimi stilini yordayıp yordamadığını gözlemlemek amacıyla yapılan regresyon analizi bulguları Tablo 4.6’te gösterilmiştir.

**Tablo 4. 6: İlgisiz Sınıf Yönetimi Stili Hiyerarşik Regresyon Analizi**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Korelasyon		B	Std. Hata	(β)	t	p
		İkili	Kısmi					
Sabit				2.320	.533		4.352	.000
Cinsiyet		-.012	-.005	-.007	.072	-.005	-.095	.924
Mesleki Kıdem		-.010	-.008	-.003	.015	-.027	-.167	.867
Yaş	İlgisiz Sınıf Yönetimi	-.005	.009	.003	.014	.031	.189	.850
Eğitim Durumu		-.009	-.018	-.039	.100	-.019	-.388	.698
Okutulan Sınıf		-.001	.008	.006	.032	.009	.175	.861
Medeni Durum		.089	.090	.155	.081	.093	1.909	.057
Sınıf Mevcudu		.023	.022	.002	.004	.022	.459	.646
Mesleki Kimlik		-.036	-.038	-.073	.091	-.039	-.807	.420

R=.102; R<sup>2</sup>=.010; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=-.007; F=.586; p>.05

Tablo 4.6’ ya göre cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, eğitim durumu, okutulan sınıf, medeni durum, sınıf mevcudu ve mesleki kimlik oluşumu öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi stilini anlamlı bir şekilde yormamaktadır (R=.102; R<sup>2</sup>=.010; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=-.007; F=.586; p>.05). Mesleki kimlik ve demografik değişkenler, öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi sınıf yönetimini anlamlı olarak yordamamaktadır (p>.05).

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

#### 5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Oluşumu, Sınıf Yönetimi Stilleri ve Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın amaçlarından biri olan mesleki kimliğin, sınıf öğretmenlerinin demografik değişkenleri ve sınıf yönetimi stilleriyle ilişkisinin incelenmesidir. Sınıf öğretmenlerinin yaş ve mesleki kıdemleri ile mesleki kimlikleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenin yaş ve mesleki kıdemi arttıkça mesleki kimlik algısı yükselmektedir. Başka bir ifade ile yüksek yaşa ve mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğini yapılandırması gerçekleşmiştir. Yıldız'ın (2020: 174) kıdem değişkeni ile ilgili bulguları, bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Ulaşılan araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini zamana bağlı olarak yapılandıkları görülmüştür (Atmaca, 2017: 1647; Lameto ve Engels, 2013: 16). Zivkoviç (2016: 19-28) ise çalışmasında kıdemin öğretmen kimliği üzerinde negatif etkisi olduğunu saptamış ve hizmet yılı arttıkça mesleki kimlik oluşumunda azalma bulgusunu ortaya koymuştur. Mesleki kimlik kavramı, zaman açısından değerlendirildiğinde araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Sınıf öğretmenin mesleki kimliğinde değişim istendiğinde meslek öncesi veya mesleğin ilk yıllarında yapılacak uygulamaların etkisinin daha büyük olacağı söylenebilir. Yaş ve kıdemi etkileyen sadece “zaman” kavramı olmayabilir. Mesleki kimliğin oluşumunu açıklarken onu etkileyen “yaşantı, çevre, toplumun mesleğe bakışı” gibi farklı kavramları incelemek gerekebilir.

Sınıf öğretmenleri mesleki kimliklerini cinsiyet, eğitim durumu, okutulan sınıf, medeni durum ve sınıf mevcudu değişkenlerinden etkilenmeden, benzer şekilde oluşturmaktadır. Atik'e (2022: 16) göre, öğretmenin mesleki kimliği çevrenin etkisiyle

ortaya çıkar. Bauer ve McAdams'a (2004: 577) göre ise öğretmenlik mesleğinin getirmiş olduğu roller, mesleki kimliğin oluşumunda önemlidir. Bu bağlamda Türkiye'de eğitimin merkezî olması, basın-yayın organlarının günümüzde tüm dünyada çok gelişmiş olması, öğretmenlik mesleğine bakışı ve mesleğin getirmiş olduğu rolleri benzer hale getirmektedir. Çalışmada cinsiyet, eğitim durumu, okutulan sınıf, medeni durum ve sınıf mevcudu ile mesleki kimlik oluşumu arasında ilişkinin olmaması bu beklentiye uygundur.

Zivkoviç'in (2016: 29) çalışması cinsiyet, Yıldız'ın (2020: 171-177) çalışması ise öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine bağlı olmaksızın mesleki kimliklerinin benzer olduğunu göstermektedir. Cinsiyetin mesleki kimlik algısında kadınların lehine değişim gösterdiği çalışmalar da mevcuttur (Erdem, 2020: 102; Yolcu ve Kınır, 2021: 800). Bu farklılık, meslek öncesi yapılan çalışmalarda kadın öğretmenlerin toplumsal bakış açısıyla öğretmenlik mesleğine daha uygun olarak görülmesiyle açıklanabilir.

Girgin'in (2016: 284) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin, sınıf mevcutları arttıkça mesleki kimlik algıları, özellikle "sınıf öğretmenliği" kimliğinin diğer branşlardan çok farklı olduğu konusunda, daha yüksek çıkmıştır. Bunun yanı sıra aynı çalışmada sınıf öğretmenleri sınıf mevcutları arttıkça mesleki kimliklerini yapılandırmada olumsuz etkenlerden daha fazla etkilendiklerini açıklamışlardır. Bu durum sınıf mevcutlarının farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Girgin'in çalışmasında katılımcılar, Çanakkale ilçelerinde çalışan öğretmenlerken bu çalışmada İstanbul ili Anadolu yakasında çalışan öğretmenlerdir. Türkiye'de farklı iller ve ilçeler arasında nüfusa ve okul sayısına bağlı olarak sınıf mevcutları değişmektedir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerini tercih etme durumları cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, eğitim durumu, okutulan sınıf, medeni durum ve sınıf mevcutlarına göre incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni, otoriter ve koruyucu sınıf yönetimi stilleriyle ilişkili bulunurken; sınıf mevcudunun, demokratik sınıf yönetimi stiliyle, okutulan sınıfın da koruyucu sınıf yönetimi stiliyle ilişkili olduğu görülmüştür.

Çalışmamızda otoriter sınıf yönetimi ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde otoriter sınıf yönetimi stili ile cinsiyet değişkeninin ilişkili olduğu çalışmalar alan yazında mevcuttur (Aluçdibi, 2010: 105; Çiftçi, 2015: 94; Dönmez, 2015: 95; Ekici, 2004: 58-59; Kadak, 2008: 75; Utar, 2013: 91; Yıldırım, 2012: 69).

Cinsiyet ile otoriter stilin ilişkisi olmadığını ortaya koyan çalışmalar da vardır (Bayer 2019: 55, Beyaztaş, 2009: 129; Erkan, 2009: 93; İltter, 2022: 60; Katmış, 2019: 65; Özçakır, 2007: 81; Özsüer, 2019: 61; Yalçın, 2020: 82; Yılmaz, 2011: 160).

Çalışmamızda koruyucu sınıf yönetimi ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde koruyucu sınıf yönetimi stili ile cinsiyet değişkeninin ilişkili olduğu çalışmalar alan yazında mevcuttur (Doğdaş, 2021: 73; Ekici, 2004: 58-59). Cinsiyet ile koruyucu stilin ilişkisi olmadığını ortaya koyan çalışmalar da vardır (Bayer 2019: 55, Beyaztaş, 2009: 129; Dönmez, 2015: 95; Erkan, 2009: 93; İltter, 2022: 60; Özsüer, 2019: 61; Yalçın, 2020: 82; Yılmaz, 2011: 160).

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf ile otoriter, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi stiliyle anlamlı ilişki bulunamazken koruyucu sınıf yönetimi stili arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlardan farklı olarak, Dönmez (2015: 96) ise çalışmasında otoriter ve koruyucu sınıf yönetimi stillerinde ilişki bulunamazken demokratik ve ilgisiz alt boyutlarında ilişki bulmuş, 1. Sınıf okutan öğretmenlerin daha az demokratik ve daha az ilgisiz oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan literatüre göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleriyle ilgili yapılan çalışmalarda okutulan sınıf değişkeni az sayıda çalışmada ele alınmıştır.

Sınıf mevcudu değişkeni otoriter, koruyucu ve ilgisiz sınıf yönetimleriyle ilişkisiz çıkarken demokratik sınıf yönetimi stiliyle ilişkilidir. Benzer olarak Taştan (2010: 90) coğrafya öğretmenleriyle, Tonyalı (2018: 64) ise özel okullarda çalışan İngilizce öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında aynı sonuca ulaşmıştır. Utar (2013: 93) ise tüm stillerde sınıf mevcudu değişkeninin ilişkisiz olduğunu belirtmiştir.

Yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri ile sınıf yönetimi stilleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Bu bulguyu destekleyen çalışmaların yanında (İltter, 2022: 61), kıdem (Yıldırım, 2012: 69-70; Yılmaz, 2011: 161), yaş (Yıldırım, 2012: 69-70; Yılmaz, 2011: 161; Yalçın, 2020: 85; ), eğitim (Özsüer, 2019: 71) ve medeni durum ile ilişki bulunan çalışmalar (Yalçın, 2020: 83) mevcuttur.

Sınıf yönetimi stillerini ele alan çalışmalar incelendiğinde farklı değişkenlerin farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların farklı sonuçları ortaya koymasının sebebi, araştırmaların farklı zamanlarda ve farklı il ve ilçelerden oluşan örneklerle yapılması olabilir. Değişen nüfus, ekonomik şartlar, sınıf

öğretmenlerinden beklenenler, sınıf ve okulların fiziki durumları bu farklılığı açıklayabilir.

### **5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerinin Mesleki Kimlik Oluşumlarını Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Çalışmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri mesleki kimlik oluşumlarını yordamaktadır. Başka bir ifadeyle, kadın öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Toplumun sınıf öğretmenliği mesleğini kadın öğretmenlere uygun olarak görmesi kadın öğretmenlerin mesleklerini erkek öğretmenlere göre daha önceden yapılandırmalarına fırsat veriyor olabilir. Resmi okullarda çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin sayısı bu düşünceyi destekler niteliktedir (MEB, 2022). Kişisel deneyimler öğretmenin mesleki kimliğine olumlu veya olumsuz olarak etki eder (Mockler, 2011: 521). Mockler'in "kişisel deneyimler" tanımının Türkiye'de kadın öğretmenler için mesleki kimliklerine lehte bir etki ettiği görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de sınıf öğretmenliği mesleğini kadınlara daha uygun gören toplumun, meslek adaylarına çocukluktan itibaren yol göstermiş olduğu düşünülebilir.

### **5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri ve Mesleki Kimlik Oluşumunun, Otoriter Sınıf Yönetimi Stilini Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem, yaş, eğitim durumu, okutulan sınıf, medeni durum, sınıf mevcudu ve mesleki kimliği otoriter sınıf yönetimi stilini yordamazken; cinsiyetleri, otoriter tutum sergilemelerini yordamaktadır. Başka bir ifadeyle cinsiyet, sınıf öğretmenlerinin otoriter sınıf yönetimi stilini tercih etme sebeplerindedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha otoriter olduğu bulgusunu destekleyen çalışmaların (Çiftçi, 2015: 94; Dönmez, 2015: 95; Ekici, 2004: 54-55; Kadak, 2008: 75; Utar, 2013: 91; Yıldırım, 2012: 69) yanında, cinsiyetin otoriter stili etkilemediği sonucuna ulaşan çalışmalar da vardır (Bayer, 2019: 55; Beyaztaş; 2009: 129; Erkan, 2009: 93; İlder, 2022: 60; Özsüer, 2019: 61; Yılmaz, 2011: 160). Bazı çalışmalarda da erkek öğretmenlerin daha otoriter olduğu ortaya konmuştur (Aluçdibi, 2010: 105). Erkek öğretmenlerin mizaçları gereği nispeten daha "sert görümlü" olmaları kadın öğretmenleri, erkek öğretmenlerden daha fazla otoriter stili tercih etmeye yöneltmiş olabilir. Bunun yanında, toplumun kadınlara bakışından

kaynaklı olarak kadın öğretmenlerin, kendilerini göstermek isteğiyle baskın olmak amacıyla otoriter stili tercih etmeleri açıklanabilir.

Marzano, Marzano ve Pickering'e (2008: 64) göre mesleğe yeni başlayan öğretmenler işbirliğini daha fazla kullanırken, otorite ve hâkimiyetten uzaktırlar. Bu bağlamda çalışmamızda sınıf öğretmenlerinin zamana bağlı olarak otoriter tutum sergileme düzeylerinde artış beklenebilirdi. Fakat yaş değişkeni, çalışma sonuçlarına göre otoriter sınıf yönetiminin tercih edilme gerekçelerinden değildir.

#### **5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri ve Mesleki Kimlik Oluşumunun, Koruyucu Sınıf Yönetimi Stilini Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Çalışma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri, koruyucu sınıf yönetimi stilini tercih etmelerinde etkindir. Diğer bir deyişle sınıf öğretmenlerinin meslek kimlik oluşumları yüksekse, koruyucu sınıf yönetimini tercih etmektedirler. Öğretmenlerin mesleki kimliğinin, onların sınıf içerisinde yaptığı uygulama ve davranışlarını yönlendiren sınıf yönetimi stillerini etkilediği alan yazında belirtilmiştir (Beijaard, Meijer, Verloop, 2004: 108). Çalışmamız bu vurguyu destekler nitelikte bir sonuç ortaya koyarken, koruyucu sınıf yönetimi stiline yanında demokratik sınıf yönetimini de yordayan bir mesleki kimlik oluşumu gözlemlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin koruyucu sınıf yönetimi stilini daha çok tercih etmeleri kendi kendilerini değerlendirmeleri ve ölçüğe bu bağlamda yanıtlar vermeleri sebebiyle gerçekleşmiş olabilir. Bu bağlamda özellikle mesleki kimliğini oluşturmuş öğretmenlerin, daha çok bu stili kendilerine yakın gördükleri söylenebilir. Ayrıca ilkokulda öğretmenlerin daha fazla şefkatle mesleklerini yaptıkları ve öğrencilerin de en sevdiği stilin koruyucu stil olduğu (Ekici, 2004: 52) düşünülürse, mesleki kimlik oluşumunu gerçekleştirmiş öğretmenlerin en fazla koruyucu stili tercih etmeleri açıklanmış olacaktır.

Her kademedeki öğretmen mesleki kimliğince öğretim gerçekleşmektedir (Girgin, 2016: 394). Sınıf öğretmenlerinin koruyucu sınıf yönetimi stilini tercih etmeleri sınıflarında bulunan öğrenci yaş aralığı ile açıklanabilir. İlkokula başlama yaşının 69 aylık olması bu durumu kanıtlar niteliktedir (MEB, 2014). Bu bağlamda diğer branşlarla çalışma yapılarak bu sonuçla karşılaştırılabilir.

Çalışmamızın sonuçlarından bir diğeri sınıf öğretmenlerinin, okuttuğu sınıf seviyesi artarken koruyucu tutumları azalmaktadır. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenleri, 1. sınıfta daha fazla koruyucu sınıf yönetimi stilini tercih ederken 4. sınıfa doğru bu stili daha az tercih etmektedirler. Dönmez (2015: 96) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada bu çalışmanın aksine, koruyucu sınıf yönetimi stilinin okutulan sınıf düzeyine göre değişmediği sonucuna varmıştır. Sınıf mevcudu değişkeni sınıf öğretmenlerinin koruyucu stili tercih etmelerinde etki sahibidir. Sınıfta az öğrenci bulunan öğretmen daha koruyucu davranmaktadır. Yalçın'ın (2020: 87) çalışması bu bulgumuzla benzerlik göstermektedir. Sınıf kalabalıklaştıkça sınıf öğretmenleri, koruyucu stilden uzaklaşma eğilimi göstermektedir. Ekici (2004: 55) ise sınıf mevcudunun otoriter stille ilişkili fakat koruyucu stille ilişkisiz olduğu sonucuna varmıştır. Utar'ın (2013: 93) çalışmada da koruyucu stilin sınıf mevcudundan etkilenmediği sonucu ortaya konmuştur.

Çalışmanın sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni koruyucu sınıf yönetimi stilini yordamaktadır. Kadın sınıf öğretmenleri, erkek sınıf öğretmenlerinden daha fazla koruyucu stili tercih etmektedir. Bir diğer ifade ile kadın sınıf öğretmenleri, cinsiyetleri sebebiyle koruyucu stili tercih etmektedir. Alan yazında farklı olarak Yalçın (2020: 82) ve Dönmez'in (2015: 95) çalışmalarında koruyucu stille cinsiyet arasında ilişki bulunmamıştır. Doğdaş (2021: 73) ise okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada erkek öğretmenlerin daha koruyucu olduğu sonucuna varmıştır. Çalışmamızda kadın sınıf öğretmenlerinin koruyucu stili daha fazla tercih etmelerinin sebebi, anaç rolde, öğrencilerine şefkatle yaklaşma ihtiyaçlarından kaynaklanıyor olabilir.

#### **5.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri ve Mesleki Kimlik Oluşumunun, Demokratik Sınıf Yönetimi Stilini Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Çalışmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimi stilini tercih etmeleri, mesleki kimlik oluşumlarıyla açıklanabilmektedir. Baş'ın (2009: 14) belirttiği gibi sınıf yönetimi stili, öğretmenin kişiliğiyle ilgili özelliklerinden, geçmiş yaşantılarından, tutumlarından etkilenir. Çalışmadan ortaya çıkan sonuç da bu durumu destekler niteliktedir. Sınıf öğretmenleri, yaşantıları boyunca öğretmenlik mesleğine ait tutum ve düşüncelerini oluşturmuş, zaman içerisinde yapılandırmış ve bu algıyla birlikte demokratik sınıf yönetimi stilini tercih etmişlerdir. Alan yazında farklı

çalışmalarda öğretmenlerin mesleki kimliğinin sınıf yönetimi stilleri üzerinde etki sahibi olabileceğine dair beklenti bu çalışma ile karşılık bulunmuştur (Atmaca, 2017: 1645; Beijaard, Meijer, Verloop, 2004: 108; Cheung, 2008: 376).

Çalışmamıza göre sınıf mevcudu değişkeni, demokratik sınıf yönetimini yordamaktadır. Bu bağlamda sınıf mevcudu az olan sınıf öğretmenleri demokratik sınıf yönetimi stilini daha fazla tercih etmektedirler. Dönmez (2015: 96), çalışmamızdan farklı olarak sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının sınıf mevcudundan etkilenmediği sonucuna varmuştur. Taştan (2010: 86) ise sınıfında 20-30 öğrenci olan öğretmenlerin daha az veya daha fazla olanlara göre daha fazla demokratik tutumu tercih ettiklerini saptamıştır. Öğretmenlerin tercih ettiği sınıf yönetimi stilleri farklı gruplara karşı değişiklik gösterebilir (Erden, 2021: 77). Bir öğretmen bir sınıfta demokratik yönetimi tercih ederken başka sınıfta farklı stile yönelebilir. Örneğin, sağlık gibi önemli durumların ortaya çıkardığı krizlerde sınıf öğretmeni, demokratik stilini terk edip otoriter bir sınıf yönetimi stiline sahip olarak krizi çözmeye çalışabilir (Toprakçı, 2017: 232). Sınıf mevcudu, grubu tanımlayan önemli bir etkidir. Öğretmenler kalabalık sınıflarda öğrencileriyle daha az etkileşime geçebiliyor (Barker, 1987: 3-4). Bu bağlamda sınıf mevcudunun, sınıf öğretmenlerinin demokratik stili tercih etmelerindeki etkisi kabul edilebilir.

#### **5.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri ve Mesleki Kimlik Oluşumunun, İlgisiz Sınıf Yönetimi Stilini Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin demografik değişkenleri ve mesleki kimlikleri ile ilgisiz sınıf yönetimi stili arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Alan yazında ilgisiz sınıf yönetimiyle ilgili benzer şekilde sınıf öğretmenleri ve diğer branşların ilgisiz sınıf yönetimi stili tercihi; cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem yönüyle değişim göstermediği çalışmalar mevcuttur (Taştan, 2010: 85-89; Terzi, 2001: 88; Yıldırım, 2012: 70).

Tüm stillerde benzer çalışmalarda farklı sonuçların ortaya çıkması, öğretmenlerin ölçeklere samimi yanıtlar verdiği varsayımıyla ilgili olabilir. Öğretmenler ilgisiz sınıf yönetimi stilini kullansalar da bu stil ile ilgili olumsuz algı, onları bu yanıtları vermeye yönlendiriyor olabilir. Başka bir ifade ile Tajfel ve Turner'in "sosyal kimlik" kuramında açıklandığı gibi sınıf öğretmenleri kendini "beğendirme arzusu" içerisinde

ölçeklere yanıtlar vermiş olabilir (Bakıroğlu, 2013: 1050). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri ölçeklerle kendilerinden alınan yanıtların yanı sıra öğretmenlik uygulaması esnasında izleme yapılarak veya nitel çalışmalarda tekrar ele alınabilir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Araştırma sürecinde veri toplama araçları incelenirken sınıf yönetimi stilleri ve mesleki kimlik ile ilgili sınırlı sayıda ölçek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki kimlik ve sınıf yönetimi stillerini ölçmeye yönelik alternatif ölçme araçlarının geliştirilmesi alana daha fazla katkı sağlayacaktır.
- Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri ve mesleki kimlikleri ele alınmıştır. Farklı branşlarda görev yapan öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri ve sınıf yönetimi stilleri karşılaştırılabilir.
- Araştırmada kadın öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumlarının erkek öğretmenlerden farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni nitel araştırma yapılarak incelenebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları ile yaş ve mesleki kıdemleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Farklı yaş ve mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumlarını anlamak için nitel araştırmalar yapılabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimleri sınıf mevcudu arttıkça azalmaktadır. Kalabalık sınıfların yönetilmesi zorlaşmaktadır. Bu nedenle özellikle Milli Eğitim Bakanlığının sınıf mevcutlarını azaltması öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi stillerini olumlu etkileyebilir.

## KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Baysal Z., N. (2020). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Ağaoğlu, E. (2019). Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi içinde* (s. 1-42). Ankara: Pegem.
- Akcan, E. (2022). *Kaynaştırma ve Genel Eğitim Sınıflarında Sınıf Yönetimi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. İstanbul: Efe Akademik Yayıncılık.
- Akdemir, E. (2013). *Avrupa Birliği'nde Kimlik, Kültür Tartışmaları ve Türkiye*. Bursa: Ekin.
- Akdeniz, H. (2008). *Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetme becerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktan, S. ve Sezer, F. (2018). Sınıf yönetimi stilleri ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2): 439-449.
- Altun, T. (2021). Öğretmen, Veli ve Çevre İlişkileri. T. Argon ve Ş. Sezgin-Nartgün (Ed.), *Sınıf Yönetimi içinde* (s. 292-313). Ankara: Pegem.
- Aluçdibi, F. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, O. (2018). *Mathematics teacher identity development of early career middle grade mathematics teachers and the role of participated communities* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, H., Doğan, Ü. (2022). Sınıf Yönetimiyle İlgili Temel Kavramlar. İ. Gül ve Y. Gündüz (Ed.), *Sınıf Yönetimi içinde* (s. 2-11). Ankara: Pegem.
- Ata, S. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerde bağlanma ve sınıf yönetimi profillerinin anne bağlanması ve çocuk yetiştirme tutumlarıyla ilişkilerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atik, S. (2022). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve mesleki kimlik tipolojilerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

- Atmaca, Ç. (2017). İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliklerine Mesleki Kimlik Açısından Bakış Açılıarı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4): 1641-1669.
- Ay, D. S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi.
- Ayas, T., Padır, M. A. (2022). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Yönetimi. M. Taşdan (Ed.), *Dijital Çağda Sınıf Yönetimi* içinde (s. 190-224). Ankara: Pegem.
- Aydın, A. (2019). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Aytac, A. ve Uyangor, N. (2020). Öğretmenlerin Öğretmen-Öğrenme Anlayışları ile Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişki. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(31): 159-173.
- Bakırcıoğlu, R. (2006). *Ansiklopedik Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı.
- Bakıroğlu, C. T. (2013). Sosyalleşme ve Kimlik İnşası Ekseninde Sosyal Paylaşım Ağları. *Akademik Bilişim*, 13, 2014.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1): 231-274.
- Barker, B. O. (1986). The Advantages of Small Schools. *Office of Education Research and Improvement (ED)*. Washington, DC.
- Barrett, A. M. (2008). Capturing the difference: Primary school teacher identity in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 28(5): 496-507.
- Başar, H. (2016). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı.
- Baş, M. (2019). Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar, İlkeler, Modeller, Yaklaşımlar ve Sınıf Yönetiminin Boyutları. O. Sarıgöz, R. Tösten ve M. Baş (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 7-24). Ankara: Anı.
- Bauer, J. J., McAdams, D. P. (2004). Personal Growth in Adults' Stories of Life Transitions. *Journal of Personality*, 72(3): 573-602.

- Bayer, B. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzları ile öğrencilerin ders motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki: İstanbul Maltepe ilçesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Bayrak, C., Erişti, B. (2019). Sınıfta Grup Etkileşimi. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s.211-233). Ankara: Pegem.
- Beauchamp, C. ve Thomas, L. (2009) Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2): 175-189.
- Beijaard, D. , Meijer. P. C. , ve Verloop. N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2): 107-128.
- Beyaztaş, D. , E. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından sınıf yönetimi anlayışlarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Beytekin, F. (2016). Sınıf Yönetiminin Temelleri. İ. Çınar (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-19). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bildiren, A., Akyol, B. (2020). Özel Eğitimde Bütünleştirme ve Sınıf Yönetimi. A. Bildiren, B. Akyol (Ed.), *Özel Eğitimde Bütünleştirilmiş Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-8). Ankara: Pegem.
- Bilgin, H. (2018). Erken Çocukluk Eğitiminde Sınıf Ortamının Hazırlanması ve Fiziksel Mekan. G. Uyanık-Balat ve H. Bilgin (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Sınıf Yönetimi* içinde (s. 31-48). Ankara: Anı.
- Bosworth, B. (1997). What is Your Classroom Management Profile? *Teacher Talk-A Publication For Secondary Education Teachers*, 1(2). Retrieved January 30, 2016, from <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/table.htm>.
- Budak, Y. (2017). Öğrenmeye Uygun Olumlu bir Sınıf Ortamı Oluşturmada Öğretmen Davranışları. G. Yüksel ve S. Büyükalan-Filiz (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 409-438). Ankara: Pegem.
- Bukor, E. (2015). Exploring Teacher Identity From a Holistic Perspective: Reconstructing and Reconnecting Personal and Professional Selves. *Teachers and teaching*, 21(3): 305-327.

- Büyükalan-Filiz, S. (2017). Sınıfta Zaman Yönetimi. G. Yüksel ve S. Büyükalan-Filiz (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 275-307). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E., K., Akgün, E., Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cangelosi, J. S. (2016). *Sınıf Yönetimi Stratejileri: Öğrencilerin İş Birliği Yapmalarını Sağlama ve Bu İş Birliğini Devam Ettirme* (R. Hoş, M. Toprak, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., ve Hofman, A. (2011). Self-Efficacy, Job Satisfaction, Motivation and Commitment: Exploring The Relationships Between Indicators of Teachers' Professional Identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1): 115–132.
- Cheung, H. Y. (2008). Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers. *Journal of In-Service Education*, 34(3): 375–390.
- Coşkun-Erdem, G. (2021). *Öğrenci, mesleğe yeni başlayan ve tecrübeli yabancı dil olarak ingilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik gelişimlerinin araştırılması: geleceğe dair beklenti ve korkuları* (Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çağlar, Ç. (2014). Sınıf Ortamında Öğrenme Öğretme Sürecinin Yönetimi. M. Çelikten ve M. Teyfur (Ed.), *Yapılandırmacı Yaklaşımına göre Sınıf Yönetimi* içinde (s. 185-202). Anı: Ankara.
- Çalık, T. (2015). Sınıf Yönetimi ile İlgili Temel Kavramlar. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 22-11). Ankara: Pegem.
- Çalık, T. (2021). Sınıf Yönetimi ile İlgili Temel Kavramlar. T. Çalık, M. M. Arslan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 2-13). Ankara: Pegem.
- Çelik, H. R. ve Kalkan, Ö. K. (2019). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları. Pamukkale Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(2): 351-365.
- Çelikdemir, K. (2018). *Matematik öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin fark etme pratikleri aracılığı ile özel durum videoları temelli topluluk kapsamında geliştirilmesi* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Çeltek, A. B. (2019). *Okul Yöneticilerinin Mesleki Kimlik Alguları* (Yüksek Lisans). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Çetin, F. (2018). *Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Davranışları*. Ankara: Pegem.
- Çetin, G. (2017). *Öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularıyla bunların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları: öğretmen kimliği ve olası benliklerin rolleri* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çifçili, V. (2009). Sınıf İçi Disiplinde Otorite. *Hayef Journal of Education*, 6(1): 91-103.
- Çiftçi, A. S. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ve demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çitil, M., Atbaşı, Z. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerde Sınıf Yönetimi. A. Bildiren, B. Akyol (Ed.), *Özel Eğitimde Bütünleştirilmiş Sınıf Yönetimi* içinde (s. 121-142). Ankara: Pegem.
- Çokluk Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Dennee, J. A. (2001). Teaching disrespectful students.
- Dilci, Y. T. ve Gür, Y. T. (2012). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Profesyonel Kimliklerinin Söylem Çözümlemesi Yöntemi ile İncelenmesi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(16).
- Dilmaç, B., Seki, T. (2021). Değerler Eğitimi. B. Ergüner-Tekinalp ve Ş. Işık (Ed.), *Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları* içinde (s. 405-428). Ankara: Pegem.
- Doğdaş, M. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları ile sınıf yönetimi profilleri ve mesleki benlik alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Yozgat örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Dönmez, T. (2015). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Dubaz, İ. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimlikleri ve bunların mesleki planlarla ilişkileri* (Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Duru, S. (2006). The Influences on Teacher Identity and the Suggestions for the New Teacher Identities. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (22): 121-131.
- Eğmir, E. & Çelik, S. (2019). The educational beliefs of pre-service teachers as an important predictor of teacher identity. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2): 438-451.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131): 50-60.
- Ekizer, F., N. (2016). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik ve uygulamaları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, C. (2020). Exploring the relationships between possible selves and early teacher identity of Turkish pre-service teachers. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(3): 94-115.
- Erden, M. (2021). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf Yönetimi: Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*. İstanbul: Alfa.
- Erdoğan, İ. (2019). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa.
- Ergen, S. (2009). *İlköğretim eğitim sisteminde kalabalık sınıfların yönetimi ve Esenyurt ilköğretim okullarında bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Erişen, Y. (2017). Sınıfta Öğretim Liderliği. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 97-124). Ankara: Pegem.
- Erkan, Z., N. (2009). *İlköğretimde görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iş oyuamları arasındaki ilişki "istanbul ili anadolu yakası örneği."* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Evertson C., M. ve Emmer, E. T. (2013). *İlkokul Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

- Finger, J. ve Bamford B. (2010). *Sınıf Yönetimi Stratejileri Öğretmen Kılavuzu* (T. Karaköse, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Flores, M. A., Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2): 219- 232.
- Genç, D., Altuntaş, N. ve Hapakaz, K. (2021). Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Oluşumlarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Journal of European Education*, 11(1): 31-51.
- Girgin, D. (2016). *Öğrenme ve öğretme dünyasını oluşturan sınıf öğretmenin mesleki kimliği* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Girgin, D. ve Şahin, Ç. (2019). Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Mesleki Kimliğin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2): 384-403.
- Gözler, A. (2019). Sınıf Yönetimini Etkileyen İç ve Dış Faktörler. M. Boydak-Özan ve T. Y. Özdemir (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 35-50). Ankara: Asos.
- Greenberg, J., Schmader, T., Arndt, J., Landau, M. (2023). *Sosyal Psikoloji* (S. Öğülmüş, Z. Çam, M. Ekşisu, Çev. Ed.). Ankara: Palme.
- Gümüşok, F. (2020). *İngilizce öğretmeni eğitimcilerinin mesleki kimliklerine ve öğretmen eğitimi sonrası deneyimlerine yönelik bir inceleme* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gündüz, Y. (2022). Sınıfın İlişki Düzeni. İ. Gül ve Y. Gündüz (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 168-183). Ankara: Pegem.
- Gündüzalp, S. (2019). Sınıf Yönetiminde Öğretmen ve Liderlik. M. Boydak-Özan ve T. Y. Özdemir (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 211-233). Ankara: Asos.
- Güneş, F. (2014). *Sınıf Yönetimi, Yaklaşım ve Modeller*. Ankara: Pegem.
- Güneş, G. (2021). Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar. N. Ünver ve M. Ergün (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-34). Ankara: Pegem.
- Günüç, S. (2021). *Siber Psikoloji*. Ankara: Anı.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education Limited.
- Horvath, M., Goodell, J. E., ve Kosteaş, V. D. (2018). Decisions to enter and continue in the teaching profession: Evidence from a sample of US secondary STEM teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 71: 57-65.
- Işık, H. (2020). Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s.61-78). Ankara: Pegem.
- İflazoğlu-Saban, A. (2018). Kural ve Prosedürler. Y. Aktaş-Arnas ve F. Sadık (Ed.), *Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi* içinde (s. 64-84). Ankara: Pegem.
- İhtiyaroğlu, N. (2019). İletişim ve Etkileşim. A. Ottekin-Demirbolat (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 38-85). Ankara: Pegem.
- İlter, C. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ile öğrencilerin özsayıgı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Kadak, Z. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karşlı, M. D. (2020). Sınıfta Öğrenme Zamanının Yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s.149-166). Ankara: Pegem.
- Katmış, M. (2019). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları* (Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi, Çorum.
- Kavrayıcı, C. (2019). *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki* (Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kayabaşı, Y. (2017). Sınıf Yönetimi Kavramının Sınıfta Disiplin Sağlamadan Farklı Yanları ve Temel Özellikleri. G. Yüksel ve S. Büyükalan-Filiz (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 25-46). Pegem: Ankara.
- Kılıç, S. (2021). Adil Olma. Ş. Işık (Ed.), *Okulda Pozitif Psikoloji Uygulamaları* içinde (s. 10-46). Ankara: Pegem.

- Kırbaç, M. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarısı arasındaki ilişkilerin analizi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- King, L. A. (2021). *Psikoloji Bilimi* (A. Öztürk, M. Kurt ve M. İnözü, Çev. Ed.). Ankara: Palme.
- Kiraz, Z. (2021). Öğretimin Yönetimi. T. Argon ve Ş. Sezgin-Nartgün (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 143-159). Ankara: Pegem.
- Koç, M., Yavuzer, Y., Demir, Z. ve Çalışkan M. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Korkut, E. (2017). *Söz ve Kimlik*. Ankara: Seçkin.
- Köksal, H. (2022). *Proje Tabanlı Eğlenceli Sınıf Yönetimi: Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Kaynak Kitap*. Ankara: Nobel.
- Köysüren, D. A. (2016). *Eğitimdeki değişimlerin bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki kimlik yapıları ve duyguları üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Kurt, T. (2021). Sınıf Kuralları ve Sınıfta Disiplin. T. Çalık, M. M. Arslan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 32-62). Ankara: Pegem.
- Kurtar, A. (2021). Avrupa Düzeyindeki Spor Organizasyonlarının Avrupa Kimliği Üzerine Etkisi: Avrupa Basketbolu Örneği. M. N. Arman ve Ç. Cengiz (Ed.), *Sosyal Kültür ve Kimlik Boyutlarıyla Avrupa Birliği* içinde (s. 93-117). Ankara: Astana Yayınları.
- Lamote, C. ve Engels, N. (2010). The Development of Student Teachers' Professional Identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1): 3-18.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8): 899-916.
- Levin, J., Nolan, J. F. (2023). *Sınıf Yönetimi İlkeleri* (N. Cemaloğlu, N. İhtiyaroğlu, Çev. Ed.). Ankara: Palme.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2008). *Etkili Sınıf Yönetimi Stratejileri* (S. Sakacı, Çev. Ed.). İstanbul: Sev Matbaacılık ve Yayıncılık.

- Mayer, D. (1999). Building teaching identities: Implications for preservice teacher education. *Paper presented at the Australian Association for Research in Education & New Zealand Association for Research in Education Conference.*
- MEB(2014).<https://tegm.meb.gov.tr/www/sss.php#:~:text=%C4%B0kokula%20kay%C4%B1t%3A,da%20ilkokul%20birinci%20s%C4%B1n%C4%B1fa%20kaydedilir> (21.05.2023 tarihinde erişilmiştir).
- MEB (2022). *Milli Eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2021-2022.*
- Memduhoğlu, H. B., Emrah, K (2022). Kurallar ve Rutinler. M. Taşdan (Ed.), *Dijital Çağda Sınıf Yönetimi* içinde (s. 134-153). Ankara: Pegem.
- Memişoğlu, S. P. (2020). Sınıfta İletişim Süreci. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s.135-148). Ankara: Pegem.
- Mockler, N. (2011b). Beyond 'what works': Understanding Teacher Identity as a Practical and Political Tool. *Teachers and Teaching*, 17(5): 517-528.
- Motallebzadeh, K., & Kazemi, B. (2018). The relationship between EFL teachers' professional identity and their self-esteem. *Cogent Education*, 5(1): 1-9.
- Myers, D. G., Dewall, C. N. (2016). *Psikoloji* (A. Durak-Batıgün, Çev. Ed.). Ankara: Palme.
- Okutan, M. (2019). Disiplin Problemlerinin Sürekliliği. E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-9). Ankara: Pegem.
- Olsen, B. (2008). How Reasons for Entry Into the Profession Illuminate Teacher Identity Development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3): 23-40.
- Ottekin-Demirbolat, A. (2019). Sınıfın Doğasını Anlamak. A. Ottekin-Demirbolat (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-34). Ankara: Pegem.
- Oyur, E. (2019). *Çok Kültürlü Kişilik, Kimlik ve Kültürlerarası İletişim*. Ankara: Gazi.
- Özçakır, S. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları: Düzce ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Bayral Üniversitesi, Bolu.
- Özdemir, S. M. (2017). Sınıf Yönetimine İlişkin Temel Kavramlar. G. Yüksel ve S. Büyükalın-Filiz (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 3-22). Ankara: Pegem.
- Özdemir, Y. B. (2010). *Öğretmen kimliği: sınıf öğretmenleri üzerine sosyolojik bir çalışma (malatya örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Özdemir, G. (2019). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler. O. Sarıgöz, R. Tösten ve M. Baş (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 26-54). Ankara: Anı.
- Özdemir, S. M. (2017). Sınıf Ortamını Etkileyen Sınıf İçi ve Dışı Etkenler. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 197-229). Ankara: Pegem.
- Özsüer, H. E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi (Çanakkale ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Öztemel, K. (2017). Sınıfın Fiziksel Çevresinin Düzenlenmesi. G. Yüksel ve S. Büyükalın-Filiz (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 91-115). Ankara: Pegem.
- Pamuk, A. (2019). *Kimlik ve Tarih*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Pan, V. L. (2019). *İşbirlikli düzenleme ortamı olarak blog kullanımının öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimleri ve işbirlikli düzenleme durumları üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi.
- Rohayani, I. (2016). Teacher Annotation: Indonesian Students' Learning Behavior in Authoritative Parent Perspective. *In 1st UPI International Conference on Sociology Education* (pp. 93-96). Atlantis Press.
- Romanovskiy, O., Reznik, S. ve Chebakova, Y. (2019). Peculiarities of Perception of Teaching Style and Motivation of Students' Learning. *The New Educational Review*, 58(4): 72-84.
- Sabancı, A. (2015). Sınıf Yönetiminin Temelleri. M. Çelikten ve M. Teyfur (Ed.), *Yapılandırmacı Yaklaşımına göre Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-23). Anı: Ankara.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practices: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Routledge, Taylor and Francis Group.
- Sadık, F. (2018). Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar. Y. Aktaş-Arnas ve F. Sadık (Ed.), *Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-23). Ankara: Pegem
- Sarı, H. ve Dilmaç, B. (2011). Sınıf Yönetiminin Temelleri. M. Gürsel (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 51-70). Eğitim Akademi: Konya.

- Seçer, İ. (2021). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Sugrue, C. (1997). Student Teachers' Lay Theories and Teaching Identities: Their Implications for Professional Development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3): 213-225.
- Süral, S. (2013). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stillerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Slay, H., S. ve Smith, D., A. (2011). Professional Identity Construction: Using Narrative to Understand the Negotiation of Professional and Stigmatized Cultural Identities. *Human Relations*, 64(1): 85-107.
- Soysal, S. (2021). Sınıf Yönetimi Olgusu Üzerine Yapılmış Ulusal Çalışmaların Betimsel İçerik Analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1): 214-244.
- Şentürk, H. (2006). Öğretmen Adaylarının Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48): 585-603.
- Şişman, M. (2020). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modelleri. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 21-44). Ankara: Pegem.
- Talışık, E. (2015). Investigating the Classroom Management Profiles of in-Service Music Teachers' in Turkey. *Journal of Education and Sociology*, 6(1): 554-557.
- Taş, A. (2019). Sınıf Yönetiminin Temel Kavramları ve Sınıf Yönetim Yaklaşımları. M. Boydak-Özan ve T. Y. Özdemir (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 17-34). Ankara: Asos.
- Taşdan, M., Yurttaş, A. (2022). Sınıf Yönetimi ve Sanal Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. M. Taşdan (Ed.), *Dijital Çağda Sınıf Yönetimi* içinde (s. 3-28). Ankara: Pegem.
- Taşkaya, S. M. (2020). Sınıf Yönetiminin Temelleri. B. Dilmaç ve H. Ekşi (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 2-33). Ankara: Pegem.
- Taştan, B. (2010). *Coğrafya öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik görüşleri: Karabük örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- TDK (2023). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 10.05.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Tekeli, A. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşımlarıyla öğrencilerin sınıfta gösterdikleri şiddet (bullying) davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tonyalı, Ö. (2018). *İlköğretim özel okul İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Tunaz, M. (2020). *The effects of teacher education programs on pre-service english language teachers' identity formation: a cross-cultural comparative study* (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Turan, S. (2020). Sınıf Yönetiminin Temelleri. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 2-17). Ankara: Pegem.
- Tutar, H. (2016). *Sosyal Psikoloji: Kavramlar ve Kuramlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türkyılmaz, Ü. (2021). *Amin Maalouf'un Penceresinden Göç ve Kimlik*. Ankara: Gazi.
- Uğurlu, C. T. (2016). Sınıfın Fiziksel Düzeni. İ. Çınar (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 39-59). Ankara: Eğiten Kitap.
- Uğurlu, C. T. (2020). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı.
- Utar, N. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Uyanık-Balat G., Bayındır, D. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetiminin Kritik Rolü, Tanımı ve Önemi. G. Uyanık-Balat ve H. Bilgin (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-20). Ankara: Anı.
- Varoğlu, G. (2014). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 33(1): 53-64.
- Wong, H. K. ve Wong, R. T. (2019). *Sınıf Yönetimi* (K. Zehra, S. Kalafat, T. Babacan, Z. S. Ertem, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Yalçın, B. Y. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Yaşar, S. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yaşar, M. (2018). Sınıf Yönetimini Etkileyen Çevresel Unsurlar. Y. Aktaş-Arnas ve F. Sadık (Ed.), *Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi* içinde (s. 25-44). Ankara: Pegem.
- Yıldırım, C. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri davranışlar ve kullandıkları sınıf yönetim modelleri* (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Yıldız, V. (2020). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterliği arasındaki ilişkiler örüntüsünün incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21): 147-170.
- Yılmaz, Y. (2011). *Siyasal sistem ve medya kuramları bağlamında türkiye’de gazeteciliğin mesleki kimlik sorunu ve bir alan araştırması* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yolcu, M. A., Kınır, S. (2021). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algılarının İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2): 778-812.
- Yüner, B. (2021). Sınıf Ortamının Fiziksel, Sosyal ve Eğitsel Boyutlarının Düzenlenmesi. N. Cemaloğlu ve K. Yenel (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 53-81). Ankara: Pegem.

Zivkovic, P. (2016). The Nexus Between Teacher Professional Identity and Some Socio-Demographic and Psychological Variables. *European Scientific Journal, Specal*: 19-31.



## **EKLER**

**Ek-1:** Kişisel Bilgi Formu

**Ek-2:** Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği

**Ek-3:** Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği

**Ek-4:** Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği İzni

**Ek-5:** Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği İzni

**Ek-6:** Araştırma İzinleri



## Ek 1 – Kişisel Bilgi Formu

Değerli meslektaşım,

Aşağıda vereceğiniz cevaplar bilimsel bir çalışmaya katkı sağlayacaktır. Kişisel bilgileriniz kimseyle paylaşılmayacaktır. Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz ve aşağıda verilen ölçütlere göre ifadelerin sağında bırakılan kutucuklara size en uygun olan seçeneği bularak "X" işaretiyle belirtiniz. Her madde için sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve lütfen boş madde bırakmayınız. Samimi cevaplarımız için teşekkür ederim.

Murat SARI  
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Cinsiyet	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek		
Mesleki Kıdem	yıl			
Yaş				
Eğitim Durumu	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Lisansüstü		
Okuttuğu Sınıf	<input type="checkbox"/> 1.Sınıf	<input type="checkbox"/> 2. Sınıf	<input type="checkbox"/> 3. Sınıf	<input type="checkbox"/> 4. Sınıf
Medeni Durum	<input type="checkbox"/> Evli	<input type="checkbox"/> Bekâr		
Sınıf Mevcudu				

## Ek 2 – Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği

SINIF YÖNETİMİ STİLLERİ ÖLÇEĞİ					
1	2	3	4	5	
Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	
1. Eğer bir öğrencim derse engel olacak şekilde davranırsa bu davranışını herhangi bir tartışmaya girmeden direk engellerim.	1	2	3	4	5
<b>2. Öğrencilerime kurallarla yaptırımlar uygulamak istemem.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
3. Öğrencilerimin öğrenmesi için sınıf sessiz olmalıdır.	1	2	3	4	5
<b>4. Öğrencilerimin hem ne kadar öğrendiğine hem de nasıl öğrendiğine dikkat ederim.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
5. Öğrencimin ödevini zamanında getirmemesi benim problemim değildir.	1	2	3	4	5
<b>6. Öğrencilerimi uyarmak istemem çünkü bu onların duygularını incitebilir.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
7. Profesyonel bir öğretmen için ders öncesi hazırlık gereksizdir.	1	2	3	4	5
<b>8. Kararlarımın ve koyduğum kuralların sebebini her zaman öğrencilerime açıklamaya çalışırım.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
9. Derse geç kalan öğrencilerimin bahanelerini kabul etmem.	1	2	3	4	5
<b>10. Öğrencilerimin duygusal açıdan iyi olması sınıf yönetiminden daha önemlidir.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
11. Öğrencilerim konu anlatımım sırasında konuyla ilgili soruları olduğunda anlatımımı bölerek soru sorabileceklerini bilirler.	1	2	3	4	5
<b>12. Öğrencilerim ders sırasında sınıftan çıkmak için izin istediğinde her zaman saygı gösteririm.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

### Ek-3: Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği

SINIF ÖĞRETMENİNİN MESLEKİ KİMLİĞİNİN OLUŞUM/YAPILANDIRMA BAĞLAM ÖLÇEĞİ					
1	2	3	4	5	
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	
1. Öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde öğrenci ve çevre arasındaki ilişki faktörünün önemini daha iyi anladım.	1	2	3	4	5
2. Öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde sınıf içinde kullandığım öğretim yöntemleri değişim gösterdi.	1	2	3	4	5
3. Öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde çocukları derste daha fazla aktif kılmayı öğrendim.	1	2	3	4	5
4. Öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde öğretimimde bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok kullandım.	1	2	3	4	5
5. Öğretmenlik mesleğinde zamanla sosyal etkinliklerin önemini fark ettim.	1	2	3	4	5
6. Öğretmenlik mesleğinde zamanla daha sabırlı olmayı öğrendim.	1	2	3	4	5
7. Öğretmenlik mesleğinde zamanla empati yeteneğimin geliştiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8. Sınıf öğretmenliği velilerle daha fazla işbirliği içinde olmayı gerektirdiği için diğer öğretmenliklerden ayrılır.	1	2	3	4	5
9. Sınıf öğretmeninin sorumluluğunun çok daha fazla olması onu diğer öğretmenlerden farklı kılar.	1	2	3	4	5
10. Sınıf öğretmeninin etkisi, çocuğun yaşamının her kesitinde vardır.	1	2	3	4	5
11. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin hayatları boyunca hiç unutmadığı öğretmenlerdir.	1	2	3	4	5
12. Öğretmenliğimin ilk yıllarında öğrencilerimi bilgi bombardımanına tuttuğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
13. Öğretmenliğimin ilk yıllarında öğrencilerime her şeyi öğretebileceğimi düşünürdüm.	1	2	3	4	5
14. Öğretmenliğe ilk başladığım yıllara göre şuan mesleğimi daha çok önemsiyorum.	1	2	3	4	5
15. Öğretmen olmadan önce öğretmenliğe ilişkin algımla şimdiki algım birbirinden farklıdır.	1	2	3	4	5
16. Meslek hayatımın ilk yıllarımda güçlü yönüm heyecanlı olmamdı.	1	2	3	4	5
17. Meslek hayatımın ilk yıllarında öğrencilerin seviyelerine inemiyordum.	1	2	3	4	5
18. Sınıfta kaynaştırma öğrencilerimin olması meslekî kimliğimin şekillenmesinde etkili olmuştur.	1	2	3	4	5
19. Katılmış olduğum farklı eğitimler meslekî kimliğimin şekillenmesine katkıda bulunmuştur.	1	2	3	4	5
20. Öğrenci profili sınıf öğretmeni olarak meslekî kimliğimi etkiler.	1	2	3	4	5
21. Toplum içinde öğretmen kimliğim diğer kimliklerime göre daha ön plana çıkar.	1	2	3	4	5
22. Sınıf öğretmeni kimliğim diğer kimliklerimi etkilemektedir.	1	2	3	4	5
23. Üniversite eğitimi tüm öğretmenler için ortak kimlik yapısının oluşmasında önemli bir faktördür.	1	2	3	4	5
24. İnsanlar sınıf öğretmenliğini tatili bakımından rahat bir meslek şeklinde tanımlar.	1	2	3	4	5
25. Meslekî gelişime okul yönetimi tarafından gerekli önemin verilmediğini düşünmem meslekî kimliğimi olumsuz etkiler.	1	2	3	4	5
26. Özlük haklarımın yetersiz olması meslekî kimliğimi olumsuz etkiler.	1	2	3	4	5
27. Meslekî gelişime bakanlık tarafından gerekli önemin verilmediğini düşünmem meslekî kimliğimi olumsuz etkiler.	1	2	3	4	5

## Ek 4 - Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği İzni



FAHRI SEZER <

Kime: Murat SARI



31.10.2022 Pzt 14:58

What is you classroom mana...  
21 KB

çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

**Kimden:** "sari murat" <

**Kime:** "fahrisezer" <fah

**Gönderilenler:** 28 Ekim Cuma 2022 15:42:15

**Konu:** Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği Hk.

Hocam merhaba,

Ben Murat Sarı. İstanbul Ümraniye Nurettin Topçu İlkokulu'nda sınıf öğretmeniyim. Sabahattin Zaim Üniversitesinde Eğitim Yönetimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Uygun görürseniz tezimde ölçeğinizi kullanmak istiyorum.

Teşekkür ederim.

## Ek 5 - Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği İzni



DERYA GIRGIN

Kime: Murat SARI



2.11.2022 Çar 22:33

Merhaba Murat bey,

Ölçek sadece sınıf öğretmenleri için uygundur. Eğer sınıf öğretmenleri için kullanacaksınız uygundur. Tüm branşlar için geliştirilen bir ölçek değildir.

İyi çalışmalar dilerim

Doç.Dr. Derya GİRGIN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

## Ek 6 – Araştırma İzinleri



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

**GÜNLÜDÜR**

Sayı : E-59090411-44-73930526  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Murat SARI)

06.04.2023

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) Valilik Makamının 05.04.2023 tarihli ve E-59090411-20-73768392 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenerek örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Hüseyin AYDIN  
İl Millî Eğitim Müdürü a.  
İl Müdür Yardımcısı

Ek:  
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)  
2- Rapor Örneği  
3- Ölçekler

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Aydın BALTA  
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Urvamı : VHKİ  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys> adresinden 41c8-2d02-30ad-h3ed-f0fa kodu ile teyit edilebilir.





T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı : E-20292139-050.01.04-51337  
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Murat SARI  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans  
Programı Öğrencisi

"Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Oluşumları ile Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişki"  
başlıklı araştırmanız, kurulumuzun 29.03.2023 tarihli ve 2023/03 sayılı toplantısında değerlendirilerek  
araştırmanızın etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Kadir CANATAN  
Kurul Başkanı

Ek:34-Murat Sarı Etik Onay Belgesi (1 Sayfa)

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Murat SARI

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği, 2014

Yüksek Lisans: İZU, Eğitim Yönetimi

### İş Deneyimi

2014 - 2015 Özel Doğa Okulları  
2015 - 2016 Sancaktepe Cengiz Topel İlkokulu  
2016 - 2017 Mardin Derik Kutluca İlkokulu  
2018 - Ümraniye Nurettin Topçu İlkokulu