

İlköğretim Fen ve Teknoloji, Matematik Öğretmenlerinin Eğitime ve Sınıf Yönetimine İlişkin İnançları Arasındaki İlişki

Primary School Science and Mathematic Teachers' Beliefs in terms of the Relationship between Education and Classroom Management

Dr. Levent OKUT*

Özet

Bu araştırma ilköğretim okullarında görevli fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılmıştır. Bu amaçla veri toplama araçları olarak Okut (2009) tarafından geliştirilen “Eğitime İlişkin İnanç Ölçeği” ve Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Savran (2002) tarafından yapılan “Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, ilköğretim okullarında görevli 289 öğretmene (126 fen teknoloji öğretmeni, 163 matematik öğretmeni) uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik, Kay-Kare Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi, t-testi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Testi, Kruskal Wallis H- Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin % 10’unun aktarmacı, % 37’sinin eklektik, % 53’ünün ilerlemeci inancı benimsediklerini göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin, sınıf yönetiminin öğretimin yönetimi alt boyutunda müdahaleci inanca, insanın yönetimi alt boyutunda ise müdahaleci olmayan inanca sahip oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitime ve sınıf yönetimine yönelik inançları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Müdahaleci inanca sahip öğretmenlerin aktarmacılığa, müdahaleci olmayan öğretmenlerin ise ilerlemeciliğe eğilimli oldukları bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Öğretmen inançları, ilerlemecilik, aktarmacılık, eklektik, müdahaleci, müdahaleci olmayan, etkileşimci

Abstract

The purpose of this study was to determine if there were a significant relationship between teachers' beliefs related to education and classroom management. For this purpose Educational Beliefs Inventory which was developed by Okut (2009), Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory which was developed by Martin, Yin and Baldwin (1998) and adapted to Turkish by Savran (2002) were used to gather data. Inventories were administered to 289 teachers. (126 Science teachers, 163 mathematics teachers). Data were analyzed by utilizing descriptive statistics, Chi-Square Test, One-Way Anova Test, t-test, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient and Kruskal Wallis H-Test. Results revealed that 10 % of teachers were classified as transmissive, 37 % of teachers were classified as eclectic and 53 % of teachers appeared to have progressive educational beliefs. Teachers had interventionist beliefs on the Instructional Management subscale, whereas they had non-interventionist beliefs on the People Management subscale. Significant relationship was found between teachers' beliefs related to education and classroom management. Teachers who were interventionist also tended to be transmissive. Similarly teachers who were non-interventionist also tended to be progressive.

Keywords: Teacher beliefs, progressivism, transmissivism, eclectic, interventionist, non-interventionist, interactionist

* Maya Koleji Eğitim Koordinatörü leventokut@mayakoleji.com

Giriş

Öğretmen inançları, araştırmacıların son yıllarda sıklıkla üzerinde durduğu bir konudur. Öğretmen inançları ile ilgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişime (Theuer, 2003), sınıf yönetimine (Garret, 2005; Martin, Yinn ve Mayall, 2006; Parker, 2002;), öğretime ve öğrenmeye (Murphy, Delli ve Edwards, 2004; Storm, 2004; Tamir, 1991), konu alanı öğretimine (Beswick, 2005; Mistades, 2006), ailenin eğitim öğretim süreçlerine katılımına (Moseman, 2000) ilişkin inançlarının incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmen inançlarına ilişkin çok sayıda araştırma yapılması öğretmenlerin inançlarının önemli olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmen inançlarının önemli olmasının nedeni, sahip olunan inançların, öğrencilerin öğrenme ve motivasyon düzeylerini artırma umuduyla öğretim yaklaşımlarına öğretmenler tarafından yansıtılmasıdır (Edwards, 2003; Hatala, 2002; Heilman, 1998). Benzer şekilde Dooley (1997), öğretmenlerin öğretime ve öğrenmeye ilişkin sahip oldukları inançların, öğretmenlerin teorik yönelimlerini yansıttığını ve öğretim sürecinde kullanmak için seçtikleri öğretim uygulamalarını etkilediğini ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenler, eğitime ilişkin sahip oldukları inançları sınıf içi uygulamalarına yansıtmaya eğilimlidirler.

Geçmişten günümüze eğitime ilişkin pek çok farklı inanç sistemi öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yön vermiştir. Ancak ilerlemecilik ve aktarmacılık birçok eğitim sisteminin varlık nedenlerini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Eğitim uygulamalarına ilişkin söz konusu bu iki damar, birçok öğretmen yetiştirme programının bel kemiğini oluşturmaktadır (McCollum, 2004). Benzer şekilde Witcher, Onwuegbuzie, Collins, Minor ve James (2002) de ilerlemeci ve aktarmacı inanç sistemlerinin çağdaş Amerikan eğitimini derinden etkilediğini belirtmektedirler.

Eğitime İlişkin İnançlar

Aktarmacılık; bilginin ve becerinin öğretmenden öğrenciye aktarılmasını vurgulayarak geleneksel eğitim yöntemini kabul eden bir eğitim inancıdır. Bu eğitim inancına göre eğitimin amacı, geçmişten günümüze oluşturulan bilginin aktarılmasını sağlamaktır. Söz konusu bu bilgi ve becerilerin aktarılması olmaksızın toplum kendini devam ettiremeyebilir (Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James, 2001; Witcher ve diğ., 2002). Aktarmacılar, öğretmeni öğrenme sürecinin merkezinde görmektedirler (Witcher ve diğ., 2002). Öğretmen, konu alanına ilişkin sahip olduğu bilgiyi sistematik bir şekilde öğrencilerine aktarması beklendiği gibi toplumun önemseydiği değerlerin öncülüğünü yapması da beklenmektedir. Öğretmen otoritedir, ahlaki bütünlüğü olan bir bireydir (Minor ve diğ., 2001). Aktarmacı inanca sahip öğretmenler,

bilgiyi öğrencilere aktarmanın en etkili ve verimli yolu olarak ders anlatma ve gösteri yöntemini benimsemekte ve bu yöntemleri takdir etmektedirler (Witcher, 1993; McCollum, 2004).

İlerlemecilik; eğitim süreci ve etkinliklerinin sürekli değişim içinde olması gerektiğini savunan bir eğitim inancıdır (Topses, 2006; Ekinci, 2007). Bu yüzden geleneksel eğitimin katı disipline dayalı, öğretmen merkezli, edilgen insan yetiştirme anlayışına karşı çıkmakta (Öztürk, 2002; Erişen, 2007; Şişman, 2007), toplum dışı dünyaya ve değişmez gerçeklere uyumdan çok, değişiklikleri ve günlük yaşamdaki çeşitlilikleri anlamının gerekliliğini savunmaktadır. Öğretmenin temel rolü öğrencilere rehberlik etmek ve öğrenme sürecinde onlara kolaylaştırıcılık yapmaktır. Ayrıca bilginin dağıtılmasından ya da aktarılmasından ziyade öğretmenin temel görevi öğrencileri motive etmektir (Edward, 2003; McCollum, 2004). İlerlemeci eğitimciler, öğretim ve öğrenme için temel yöntem olarak anlatım-okuma-soru cevap yöntemini benimsememektedirler. Çünkü onlar herhangi birinin boş bir odaya ders anlatabileceğine, gerçek öğretimin daha fazlasını gerektirdiğine inanmaktadırlar. Bu eğitimciler sorun çözme fırsatları ve deneyimleri oluşturmaya odaklanmaktadırlar. Tabii ki bazı bilgilerin ezberlenmesine ihtiyaç vardır ancak laboratuvar ya da proje yöntemi, en değerli öğretim yöntemi olarak düşünülmektedir.

Sınıf Yönetimine İlişkin İnançlar

Glickman ve Tamashiro (1980) ve Wolfgang (1995); sınıf yönetimi inançlarının müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci olarak sınıflandırıldığı bir model oluşturmuşlardır. Model devam eden bir hat ile temsil edilmektedir. Hattın bir ucunda müdahaleci inanç, diğer ucunda müdahaleci olmayan inanç, ortasında ise etkileşimci inanç bulunmaktadır. Bu modele göre müdahaleci öğretmenler gerekçelerini, insan davranışlarının dışsal koşullardan ibaret olduğuna inanan deneysel psikologların çalışmalarına dayandırmaktadırlar. Bu öğretmenlere göre öğrenciler, ancak belirli davranışların pekiştirilmesiyle öğrenebilirler. Öğrencilerin uygun olmayan davranışları, yetersiz ödüllendirmenin ya da cezalandırmanın bir sonucudur. Bu düşünceye göre öğretmenler uygun davranışları belirlemeli, standartların tutarlı bir şekilde yürütülmesi için sürekli kontroller yapmalıdırlar. Öğrencinin iç dünyası bu öğretmenler için önemli değildir. Bu düşüncede kontrol öğretmendedir. Müdahaleci inancı benimseyen öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını kontrol etmek için disiplin taktiklerini hızlı bir şekilde uygulayarak durumu kontrol altına almaya yatkındırlar (Witcher ve diğerleri, 2002). Öğrenciyi yalnız bırakma ya da diğer öğrencilerden ayırma, fiziksel baskı, model olma ve pekiştirme müdahaleci öğretmenlerin ortamı kontrol altına almak için kullandıkları taktikler arasında sayılabilir (Onwuegbuzie, Witcher, Filer ve Downing, 2000).

Müdahaleci olmayan öğretmenler, öğrenciler tarafından yapılan uygunsuz davranışların, çözülmemiş içsel çatışmaların bir sonucu olduğuna inanmaktadırlar. Fırsat ve uygun destek verilen bireylerin, içsel çatışmalarını bilinç seviyesine taşıyabileceklerine ve uygun olmayan davranışlarına bir çözüm getirebileceklerine inanmaktadırlar. Diğer deyişle öğrencilerin kendi rotalarını çizebileceklerine ve sorunlarını kendi başlarına çözebilme yeterliğine sahip olduklarını düşünmektedirler. Öğretmenler, kendi kurallarını öğrencilere dayatmamalı ancak öğrencilere, davranışlarını düşünmeleri konusunda fırsatlar sunulmalıdır. Bu düşünceye göre öğrenciler yüksek, öğretmenler ise düşük kontrole sahiptir (Glickman ve Tamashiro, 1980). Witcher ve diğerlerine (2002) göre sınıf yönetiminde müdahaleci olmayan inancı benimseyen öğretmenler, minimum öğretmen gücü kullanımını gerektiren taktikleri işe koşmaya yatkındırlar. Öğretmenler, öğrencilerine empatiyle yaklaşır. Öğretmenler, uygun olmayan davranışların öğrencilerin kendileri tarafından düzeltilmesi, öğrencilerin kendi davranışlarını yönetebilmeleri için fırsatlar sunarlar. Göz teması kurma, yönlendirici olmayan ifadeler kullanma ve yansımali sorular sorma müdahaleci olmayan öğretmenlerin kullandıkları taktikler arasında sayılabilir. (Onwuegbuzie ve diğerleri, 2000).

Etkileşimci öğretmenler, öğrencilerin dış dünyanın nesnelere ve insanları ile karşılaşmalarının bir sonucu olarak çeşitli davranışlar öğrendiklerine inanmaktadırlar. Öğrenciler, başkalarına ayak uydurmayı, başkaları da öğrencilere ayak uydurmayı öğrenmek zorundadır. Böylece öğrenci ve öğretmen ya da sınıf arkadaşları arasındaki karşılıklı ilişki, sorunların çözümü olarak görünmektedir. Bu düşünceye göre kontrol, öğretmenler ve öğrenciler arasında eşit bir şekilde paylaşılmıştır (Glickman ve Tamashiro, 1980). Etkileşimci inanca sahip öğretmenler, davranışlarıyla rahatsız eden öğrenciyi de karar alma sürecine dahil ederek çatışmayı yatıştırma amacıyla her iki tür taktik dizisini (müdahaleci ve müdahaleci olmayan) kullanmaya yatkındırlar (Ünal ve Ünal, 2009). Etkileşimci öğretmenler, yönlendirici olmayan ifadeleri, soruları ya da yönlendirici ifadeleri kullanmayı tercih edebilirler. Bazen sahip oldukları gücü, öğrenciler üzerinde gösterirlerken bazen de uygunsuz davranışlarını kendileri düzeltmeleri için öğrencilerine fırsatlar sunarlar. Genellikle uzlaşma yanlısı bir tavır içinde olup öğrencilerini dinlerler, öğrenci girdisini önemserler. Davranışın ne olduğuna bakmaksızın hem öğretmen hem de öğrenci tarafından kabul edilebilecek bir çözüme ulaşma amaçlarını (Onwuegbuzie ve diğerleri, 2000).

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin müdahaleci olmayan, etkileşimci ve müdahaleci inançlarını belirlemek üzere Martin, Yin ve Baldwin (1998), Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç (Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory) adlı bir ölçek

geliştirmişlerdir. Ölçek, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin tutumlarını ve inançlarını, öğretimin yönetimi, insanın yönetimi ve davranışın yönetimi boyutlarında ölçmektedir.

Öğretimin yönetimi boyutu, öğrenci çalışmalarını gözlemleme, günlük rutinleri yapılandırma ve kaynakları uygun bir şekilde tahsis etme gibi öğretmen rollerini içermektedir. Öğretmenin söz konusu bu rolleri başarıyla yerine getirmesi, sınıfın genel atmosferine katkı sağlamaktadır (Martin, Yin ve Mayall, 2006; Ritter ve Hancock, 2007; Ünal ve Ünal, 2009; Yılmaz, 2009;). İnsanın yönetimi, öğretmenlerin, öğretmen – öğrenci ilişkilerini oluşturmak için harcadıkları çaba, öğrencilerine ilişkin inançları, öğretmen-öğrenci ilişkisini geliştirmek için öğretmenin neler yaptıkları ile ilgili bir boyuttur (Martin ve diğerleri, 2006; Ritter ve Hancock, 2007; Ünal ve Ünal, 2009; Yılmaz, 2009). Öğrencilerin akademik başarılarının ve üretken öğrenci davranışlarının, nitelikli öğretmen-öğrenci ilişkisinden etkilendiğini gösteren çok sayıda araştırma vardır (Ang, 2005). Yapılan araştırmaların sonuçlarındaki ortak nokta, öğretmenin öğrencileri ile olan ilişkisi iyiye öğrenciler, kuralları ve prosedürleri daha kolay kabullenmektedirler. Davranışın yönetimi boyutu, öğretmenin öğrenciler tarafından sergilenen olumsuz davranışlara tepki göstermesinden çok, daha davranışlar sergilenmeden önlemede kullandığı araçlarla ilgilidir. Daha belirgin olarak bu boyut, kuralları belirleme, ödül politikası oluşturma, öğrenci girdisi için öğrencilere fırsatlar tanıma gibi öğretmen rolleri ile ilgilidir (Martin ve Yin, 1999; Martin ve diğerleri, 2006; Ünal ve Ünal, 2009; Yılmaz ve Çavaş, 2008; Yılmaz, 2009). Sınıf kurallarını oluşturmada ve uygulamadaki öğretmen tavırları ve davranışları, etkili ve etkisiz sınıf yöneticilerini birbirlerinden ayıran en büyük farklılıktır. Uymaları için öğrenciler motive edilmedikleri sürece sınıf kuralları, sınıfın yönetilmesine katkı sağlamamaktadır. Etkili bir ödül politikası oluşturma ve öğrencilerin girdi sağlamaları için cesaretlendirilmeleri, uygunsuz davranışların engellenmesinde, sınıf düzeninin korunmasında etkili araçlardır.

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile sınıf yönetimine ilişkin inançları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları nelerdir?
2. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile cinsiyet, branş, kıdem ve mezun olunan okul değişkenleri arasında bir ilişki var mıdır?
3. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançları nelerdir?

4. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançları cinsiyet, branş, kıdem ve mezun olunan okul değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançları ile sınıf yönetimine ilişkin inançları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 24-28 Ocak 2011 tarihleri arasında EARGED tarafından düzenlenen Uluslar arası Fen ve Matematik Eğilimleri Araştırması'na ilişkin bilgilendirme toplantısına katılan ilköğretim Fen ve Teknoloji, Matematik öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmaya 289 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin 137'si (% 47.4) kadın, 152'si (% 52.6) erkektir. Branşa göre dağılım 163 (% 56.4) matematik öğretmeni, 126 (% 43.6) Fen ve Teknoloji öğretmeni şeklinde olmuştur. Öğretmenlerin 19'u (% 6.6) eğitim enstitüsünden, 54'ü (% 18.7) fen edebiyat fakültesinden ve 216'sı (% 74.7) eğitim fakültesinden mezun olmuştur. Öğretmenlerin mesleki deneyim ortalaması 9.06 yıldır. Öğretmenler en az bir yıl, en çok 32 yıl mesleki deneyime sahiptirler.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak Okut (2009) tarafından geliştirilen "Eğitime İlişkin İnanç Ölçeği" ve Martin, Yin ve Mayall (1998) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Savran (2002) tarafından yapılan "Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği" kullanılmıştır.

Eğitime İlişkin İnanç Ölçeği

Eğitime İlişkin İnanç Ölçeği iki faktörlüdür. Önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisi, ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 15.111'ini, ikinci faktör ise % 14.950'sini açıklamaktadır. İki faktörün açıkladıkları toplam varyans % 30.061'dir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.37 ile 0.71 arasında değerler almıştır. Bununla birlikte ölçek maddelerine ait düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ise, 0.737 ile 0.765 arasında değişmiştir. Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün 12 maddeden (3, 4, 5, 8, 12, 13, 15, 16, 20, 22, 23, 24), ikinci faktörünün de 12 maddeden (1, 2, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 17, 18, 19, 21) oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0.375-0.719 arasında değişmektedir. İkinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri ise 0.380-0.652 arasında değişmektedir. Birinci faktörde yer alan maddeler aktarmacı eğitim inancı ile ilgili olduğu göz önünde bulundurularak faktöre, aktarmacılık adı

verilmiştir. İkinci faktörde yer alan maddeler ise ilerlemeci eğitim inancı ile ilgili olduğu için faktöre, ilerlemecilik adı verilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde, iç tutarlık katsayısı dikkate alınmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa, 0.757 olarak bulunmuştur. Her bir maddenin karşısında Likert tipi 5 ölçekli bir cevap skalası bulunmaktadır. Bu skala (5) *Tamamen katılıyorum*, (4) *Büyük Ölçüde Katılıyorum*, (3) *Biraz Katılıyorum* ve (2) *Çok Az Katılıyorum* (1) *Hiç Katılmıyorum* şeklinde derecelendirilmiştir (Okut, 2009).

Eğitime İlişkin İnanç Ölçeği, katılımcı öğretmenlerin ifadelerine verdikleri yanıtlardan yola çıkarak toplam inanç puanı hesaplanarak gerçekleştirilmektedir. Elde edilebilecek toplam puan 0 ile 24 arasında değişebilmektedir. Toplam puanın yüksek olması ilerlemeciliğe olan yüksek ilgi anlamına gelirken puanın düşük olması aktarmacılığa olan ilgiyi yansıtmaktadır. Katılımcıların ilerlemeciliği yansıtan ifadelerine verdikleri "Tamamen Katılıyorum" ve "Büyük Ölçüde Katılıyorum" cevapları için katılımcılar 1'er puan almaktadır. Benzer şekilde aktarmacılığı yansıtan ifadelerine verdikleri "Hiç Katılmıyorum" ve "Çok Az Katılıyorum" cevapları için de katılımcılar 1'er puan almaktadır. Böylece ifadelerine verdikleri cevaplar doğrultusunda her bir katılımcı için toplamda bir puan elde edilmektedir. Toplam puanı 1-10 olan katılımcılar aktarmacı, toplam puanı 11-14 olan katılımcılar eklektik, toplam puanı 15-24 olan katılımcılar ise ilerlemeci olarak nitelendirilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin aktarmacı, eklektik ve ilerlemeci olarak kategorilere ayrılmasında eğitime ilişkin inanç ölçeğinden aldıkları toplam puan etkili olurken puan aralıklarının belirlenmesinde Witchers ve Travers (1999) tarafından geliştirilen bir ölçekten yararlanılmıştır. Sözü edilen araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekte 40 madde bulunmaktadır. Bu ölçekte ise 1-16 puan alan katılımcı aktarmacı, 17-23 puan alan katılımcı eklektik, 24-40 puan alan katılımcı ilerlemeci olarak nitelendirilmektedir. Puanlardan ve puan aralıklarından hareketle tam puanın (40) % 40'ı oranında puan alan katılımcılar aktarmacı, % 40-% 60 oranında puan alan katılımcılar eklektik ve % 60 ve üzeri oranında puan alan katılımcılar ise ilerlemeci olarak nitelendirilmektedir. Benzer oranlar bu araştırma için de kabul edilerek tam puanın (24) % 40'ı oranında puan (1-10) alan katılımcılar aktarmacı, % 40 - % 60 oranında puan (11-15) alan katılımcılar eklektik, % 60 ve üzeri oranında puan (16-24) alan katılımcılar ilerlemeci olarak nitelendirilmiştir (Okut, 2009).

Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği

Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği, Martin ve diğerleri (1998) tarafından öğretmenlerin sınıf yönetimi inançlarına ve uygulamalarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte 26 Likert tipi madde bulunmaktadır. Bu ölçekte sınıf

yönetimi, öğretimin yönetimi (12 madde), insanın yönetimi (10 madde) ve davranışın yönetimi (4 madde) boyutlarını içeren çok yönlü bir yapı olarak tanımlanmıştır. Her bir maddenin karşısında Likert tipi 4 ölçekli bir cevap skalası bulunmaktadır. Bu skala (4) *Beni çok iyi tanımlar*, (3) *Beni genellikle tanımlar*, (2) *Beni biraz tanımlar* ve (1) *Beni tanımlamaz* şeklinde derecelendirilmiştir. Her bir alt ölçekte öğretmenlerin müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci yönelimleri belirlenmektedir. Ölçekteki bazı maddeler ters puanlandıktan sonra alt ölçeklerin her birinden elde edilen yüksek puan müdahaleciliği, düşük puan müdahaleci olmamayı yansıtmaktadır (Martin ve diğerleri, 1998; Savran ve Çakıroğlu, 2004; Yılmaz, 2009).

Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması Savran (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması iki faktörlü bir yapı içermektedir. İki faktörlü yapıda 6. 7. ve 24. maddelerin faktör yük değerleri .30'un altında kaldığı, 17. madde ise yanlış faktöre yüklendiği için ölçekten çıkarılmıştır. Davranışın yönetimi alt ölçeğinde yer alan 23. 25. ve 26. maddeler ise insanın yönetimi alt ölçeğine dahil edilmiştir. İki faktörlü yapıda açıklanan toplam varyans % 29.60 olarak hesaplanmıştır. Öğretimin yönetimi alt ölçeği faktör yük değerleri .33 ile .64 arasında değişen 12 maddeden, insanın yönetimi alt ölçeği ise faktör yük değerleri .46 ile .58 arasında değişen 10 maddeden oluşmaktadır. Öğretimin yönetimi alt ölçeğinde yer alan maddelerin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha .71'dir. Öğretimin yönetimi alt ölçeğinde yer alan maddelere ait düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .23 ile .50 arasında değişmiştir. İnsanın yönetimi alt ölçeğinde yer alan maddelerin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha .73'tür. İnsanın yönetimi alt ölçeğinde yer alan maddelere ait düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .31 ile .47 arasında değişmiştir. Her bir maddenin karşısında Likert tipi 4 ölçekli bir cevap skalası bulunmaktadır. Bu skala (4) Tamamen katılıyorum, (3) Katılıyorum, (2) Katılmıyorum ve (1) Kesinlikle katılmıyorum şeklinde derecelendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi amacıyla betimsel istatistik, Kay-Kare Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Bağımsız (İlişkisiz) Örneklemeler İçin t-Testi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Araştırmada, mezun olunan okul değişkeninde kategorilere düşen birey sayıları 15'i geçmiş olmasına karşın, kategorilerdeki birey sayıları oldukça farklı ve kategori sayıları ikiden fazla olduğu için parametrik olmayan bir istatistik tekniği olan Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenler, ilerlemeciliği yansıtan her bir ifadeye büyük ölçüde ve tamamen katıldıklarında her bir ifade için bir puan almışlardır. Benzer şekilde aktarmacılığı yansıtan ifadelere katılmadıklarında ve biraz katıldıklarında her bir ifade için de bir puan almışlardır. Böylece araştırmaya katılan öğretmenlerin aktarmacılığı ve ilerlemeciliği yansıtan ifadelerle verdikleri yanıtlar tekrar kodlanmış ve her bir öğretmen için toplamda bir inanç puanı elde edilmiştir. Eğitime ilişkin toplam inanç puanı 1-10 olan öğretmenler aktarmacı, 11-14 olan öğretmenler eklektik, 15-24 olan ilerlemeci kabul edilmiştir. Bu durumda araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarına göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1
Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançlarına Göre Betimsel Verileri

Eğitime ilişkin inanç	n	%
Aktarmacı inanç	29	10
Eklektik inanç	107	37
İlerlemeci inanç	153	53
Toplam	289	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kay-Kare Testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları

Eğitime İlişkin İnançlar	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın n	Kadın %	Erkek n	Erkek %	n	%
Aktarmacı	11	8	18	11.8	29	10
Eklektik	52	38	55	38.2	107	37
İlerlemeci	74	54	79	52	153	53
Toplam	137	100	152	100	289	100

$\chi^2=1.162$; $sd=2$; $p=.559$

Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kay-Kare Testi analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur [$\chi^2=1.162$, $p>.05$]. Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile fen ve teknoloji, matematik öğretmeni olmaları, bir diğer ifadeyle branşları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kay-Kare Testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançları ile Branşları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları

Eğitime ilişkin inançlar	Branş				Toplam	
	Matematik		Fen ve Teknoloji			
	n	%	n	%	n	%
Aktarmacı	18	11	11	8.7	29	10
Eklektik	69	42.3	38	30.2	107	37
İlerlemeci	76	46.7	77	61.1	153	53
Toplam	163	100	126	100	289	100

$\chi^2=6.039$; $sd=2$; $p=.049$

Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile branşları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kay-Kare Testi sonuçları, öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile branşları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir [$\chi^2_2=6.039$, $p<.05$]. Bir diğer ifadeyle öğretmenlerin fen ve teknoloji ya da matematik öğretmeni olmaları eğitime ilişkin inançlarında farklılaşmaya neden olmuştur. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süreyle eğitime ilişkin inançları arasında anlamlı bir ilişkinin

Tablo 5

Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançları ile Mezun Olunan Okul Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Testi Sonuçları

Eğitime ilişkin inançlar	Mezun olunan okul						Toplam	
	Eğitim Enst.		Fen Edb. Fak.		Eğitim Fak.			
	n	%	n	%	n	%	n	%
Aktarmacı	2	10.5	12	22.2	15	9	29	10
Eklektik	14	73.7	26	48.1	67	31	107	37
İlerlemeci	3	15.8	16	29.6	134	62	153	53
Toplam	19	100	54	100	216	100	289	100

$\chi^2=34.731$; $sd=4$; $p=.000$

Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile mezun oldukları okul arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kay-Kare Testi sonuçları, eğitime ilişkin inançları ile mezun olunan okul arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğunu göstermiştir [$\chi^2_2=34.731$, $p<.000$]. Öğretmenlerin öğretimin ve insanın yönetimi boyutlarındaki sınıf yönetimine yönelik inançlarını belirlemek amacıyla betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Öğretmenlerin

Tablo 6

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İnançlarına İlişkin Betimsel Verileri (n = 289)

Alt ölçek	Minimum	Maksimum	\bar{X}	s
Öğretimin yönetimi	20.00	48	34.62	4.89
İnsanın yönetimi	10.00	31	17.99	3.73

olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançları ile Kıdemleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Testi Sonuçları

Değişken	1	2
1. Kıdem	1.00	
2. Eğitime ilişkin inanç	-.28**	1.00

Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile kıdemleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Testi'nin sonuçlarından da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile kıdemleri arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=-.28$, $p<.01$). Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile mezun olunan okul arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kay-Kare Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

ifadelere verdikleri yanıtlar kullanılarak her bir katılımcı öğretmen için öğretimin ve insanın yönetimi boyutlarında toplam puan elde edilmiştir. Toplam puanlardan da boyutlara ilişkin ortalama puan elde edilmiştir. Yüksek ortalama puan sınıf yönetiminde müdahaleciliği yansıtırken düşük puan ise müdahaleci olmamayı yansıtmaktadır. Öğretimin yönetimi ve insanın yönetimi alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6'da verilmiştir.

İlköğretim okullarında görevli Fen ve Teknoloji, matematik öğretmenlerinin öğretimin yönetimi boyutunda ($\bar{X}=34.62$) ortalama ile müdahaleci sınıf yönetimi inancını, öğretimin yönetimi boyutunda ise ($\bar{X}=17.99$) ortalama ile müdahaleci olmayan sınıf yönetimi inancını benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğretimin yönetimi ve insanın yönetimi boyutlarındaki sınıf yönetimi inançlarının

Tablo 7

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İnançlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Alt ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretimin yönetimi	1. Kadın	137	35.00	4.65	286	1.26	0.20
	2. Erkek	152	34.28	5.09			
İnsanın yönetimi	1. Kadın	137	17.93	3.44	286	-0.27	0.79
	2. Erkek	152	18.05	3.98			

Araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin öğretimin yönetimi boyutundaki sınıf yönetimi inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(286)} = 1.26, p > .05$]. Öğretimin yönetimi boyutundaki ortalama puanlardan da anlaşılacağı üzere kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere oranla daha müdahaleci görünmektedirler. Kadın ve erkek öğretmenlerin insanın yönetimi boyutundaki sınıf yönetimi inançları

öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Cinsiyetin öğretmenlerin sınıf yönetimi inançlarında farklılığa neden olup olmadığını gösteren t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(286)} = -0.27, p > .05$]. İnsanın yönetimi boyutunda kadın ve erkek öğretmenlere ait ortalamalardan da anlaşılacağı üzere kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla daha çok müdahaleci olmayan yönetime sahiptirler. Öğretmenlerin sınıf yönetimi inançlarının öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İnançlarının Branşa Göre t-Testi Sonuçları

Alt ölçek	Branş	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretimin yönetimi	Matematik	163	34.70	4.76	286	0.294	0.77
	Fen	126	34.52	5.08			
İnsanın yönetimi	Matematik	163	18.13	3.90	286	0.718	0.47
	Fen	126	17.81	3.50			

Araştırmaya katılan matematik ve fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretimin yönetimi boyutundaki inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t_{(286)} = 0.294, p > .05$]. Öğretmenlere ait ortalama puanlardan da anlaşılacağı üzere matematik öğretmenleri fen ve teknoloji öğretmenlerine oranla daha müdahaleci bir inanca sahiptirler. Matematik ve fen ve teknoloji öğretmenlerinin insanın yönetimi boyutundaki inançları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(286)} = 0.718, p > .05$]. Bu çerçevede fen ve teknoloji öğretmenleri matematik öğretmenlerine oranla daha çok müdahaleci olmayan bir yönetime sahiptirler. Öğretmenlerin kıdemleri ile öğretimin yönetimi ve insanın yönetimi boyutlarındaki inançları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Kıdem ile Öğretimin ve İnsanın Yönetimi Boyutlarındaki İnançlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Testi Sonuçları

Alt ölçek	1	2	3
1. Öğretimin yönetimi	1.00		
2. İnsanın yönetimi	.04	1.00	
3. Kıdem	.18**	-.05	1.00

Öğretmenlerin kıdemi ile öğretimin yönetimi boyutundaki inançları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülürken ($r=.18, p < .01$), öğretmenlerin kıdemi ile insanın yönetimi boyutundaki inançları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Buna göre öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yıl arttıkça öğretmenlerin müdahaleci yönelimleri de artmaktadır. Mezun olunan okul açısından kategorilere düşen öğretmen sayısı oldukça farklı ve kategori sayıları ikiden fazla olduğu için öğretmenlerin sınıf

yönetimine ilişkin inançlarının mezun olunan okula göre farklılaşıp farklılaşmadığı parametrik olmayan bir istatistik tekniği olan Kruskal Wallis H-Testi ile belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Mezun Olunan Okula Göre Öğretimin Yönetimi ve İnsanın Yönetimi Boyutlarındaki İnançlara Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Grup	n	Sıra ort.	X^2	p	Anlamli fark
Öğretimin yönetimi	1. Eğitim Enstitüsü	19	189.45	11.156	.004	1-2
	2. Fen Edeb. Fakültesi	54	164.67			1-3
	3. Eğitim Fakültesi	216	135.60			2-3
İnsanın yönetimi	1. Eğitim Enstitüsü	19	128.50	1.154	.562	-
	2. Fen Edeb. Fakültesi	54	139.19			
	3. Eğitim Fakültesi	216	147.21			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançları mezun olunan okul türü değişkenine göre öğretimin yönetimi boyutunda anlamlı farklılık gösterirken [$X^2_{(2)}= 11.156, p<.05$], insanın yönetimi boyutunda anlamlı farklılık göstermemiştir [$X^2_{(2)}= 1.154, p>.05$]. Öğretimin yönetimi boyutunda, eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin fen edebiyat fakültesinden ve eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere oranla daha

müdahaleci bir yönelimi benimsedikleri görülmektedir. Ayrıca fen edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenler de eğitim fakültesinden mezun olanlara oranla daha müdahaleci bir yönelime sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile sınıf yönetimine ilişkin inançları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançları ile Sınıf Yönetimine İlişkin İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Sınıf yönetimine ilişkin inanç	Eğitime ilişkin inanç	N	\bar{X}	S	F	p
Öğretimin yönetimi	Aktarmacı	29	36.82	4.62	28.19	.000
	Eklektik	107	36.71	4.17		
	İlerlemeci	153	32.75	4.67		
	Toplam	289	34.82	4.89		
İnsanın yönetimi	Aktarmacı	29	20.17	3.91	8.75	.000
	Eklektik	107	18.41	3.76		
	İlerlemeci	153	17.29	3.49		
	Toplam	289	17.99	3.73		

Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile sınıf yönetimine ilişkin inançları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıf yönetiminin öğretimin yönetimi alt ölçeğindeki inançları ile eğitime ilişkin inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur

[$F_{(2;285)}= 28.19, p<.05$]. Benzer şekilde sınıf yönetiminin insanın yönetimi boyutundaki inançları ile eğitime ilişkin inançları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur [$F_{(2;285)}= 8.75, p<.05$].

Tartışma ve Sonuç

İlköğretim okullarında görevli matematik, fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin inançları ile eğitime ilişkin inançları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın bulguları, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 10'unun aktarmacı, % 37'sinin eklektik, % 53'ünün ise ilerlemeci inancı benimsediklerini göstermiştir. Araştırmanın bulguları Minor ve diğerleri (2002) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile uyumlu görünmemektedir. 134 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin % 12.7'sinin ilerlemeci, % 58.9'unun eklektik ve % 28.4'ünün aktarmacı inancı benimsedikleri görülmüştür. Okut (2009) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin % 26.3'ünün ilerlemeci, % 50'sinin eklektik ve % 23.7'sinin aktarmacı inancı benimsedikleri görülmüştür. Witcher ve Travers'a (1999) göre ilerlemeci öğretmenler, okulu sosyal bir kurum olarak görmekte, eğitimin öğrencilerin hayatlarıyla, ilgileriyle ilişkilendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu çerçevede ilerlemeci öğretmenler kendilerini kolaylaştırıcı, rehber ya da motive edici olarak görmektedirler. Öğrencilerin sorun çözme becerilerini geliştirmenin bir yolu olarak öğretim programı içeriklerini bütüncül ve açık uçlu bir şekilde sunma eğilimindedirler. Aktarmacı inancı benimseyen öğretmenler genellikle geleneksel ve muhafazakâr olmakla bilinmektedirler. Toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarını statik olarak görmekte ve böylece eğitim süreçlerinin gözden geçirilmesini, değiştirilmesini gereksiz bir çaba olarak değerlendirmektedirler. Öğretmen olarak en önemli rollerinin önemli bilgiyi öğrencilere aktarmak olduğunu düşünmekte ve yöntem olarak da düz anlatımı benimsemektedirler. Eklektik inanç sistemi, çeşitli felsefi sistemlerden fikirler ve kavramlar seçme ya da alma süreci sonucunda oluşmaktadır. Eklektik inanca sahip bireyler, çeşitli felsefi sistemlerden aldıkları fikirleri ya da kavramları, birbiriyle tutarlılığına ya ilişkisine bakmaksızın bir araya getirmeye çalışmaktadırlar (Hummelke, 1981). Witchers ve Travers'a (1999) göre eklektik inanca sahip eğitimcilerin, eğitime ilişkin konularda merkezi, dengeli ya da ılımlı bir pozisyona sahip oldukları kabul edilir. Onlara göre eğitime ilişkin eklektik pozisyon, öğretmenler, eğitimin amacına ilişkin aktarmacı ve ilerlemeci bakış açılarını ciddi bir şekilde anladıklarında ve bu amaçları gerçekleştirmek için gerekli olan ideal programı göz önünde bulundurdıklarında geçerlidir. Bir diğer ifadeyle öğretmen, eğitime ilişkin eklektik bir pozisyonu samimi bir şekilde almadan önce aktarmacılığı ve ilerlemeciliği anlamak zorundadır.

Araştırma bulgularına göre cinsiyet ile öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Kadın öğretmenlerin % 54'ü ilerlemeci inancı benimserken erkek öğretmenlerin % 52'si ilerlemeci inancı

benimsemektedirler. Kadın ve erkek öğretmenlerin eklektik inancı benimseme oranları (% 38) birbirine eşit görünmektedir. Kadın öğretmenlerin aktarmacı inancı benimseme oranı % 8 iken erkek öğretmenlerin ise % 11.8'dir. Bu çerçevede cinsiyet, sahip olunan eğitime ilişkin inançta etkili bir değişken olarak görünmemektedir. Ancak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha ilerlemeci oldukları söylenebilir. Benzeri bulguya Okut (2009) tarafından yapılan araştırmada da rastlamak mümkündür. Söz konusu araştırmada da cinsiyet, eğitime ilişkin sahip olunan inancı belirlemede anlamlı bir değişken olarak görünmemekle birlikte kadın öğretmenlerin daha ilerlemeci oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları, matematik ya da fen ve teknoloji öğretmeni olmak, bir diğer ifadeyle branş ile, öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Matematik öğretmenlerinin % 11'i aktarmacı inancı benimserken fen ve teknoloji öğretmenlerinin aktarmacı inanca sahip olma oranı % 8.7'dir. Matematik öğretmenlerinin % 42.3'ü, fen ve teknoloji öğretmenlerinin % 30.2'si eklektik inanca sahiptirler. Matematik öğretmenlerinin % 46.7'si, fen ve teknoloji öğretmenlerinin % 61.1'i ilerlemeci inanca sahiptirler. Bu bulgulardan yola çıkarak fen ve teknoloji öğretmenlerinin matematik öğretmenlerine oranla daha ilerlemeci oldukları söylenebilir. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ilerlemeci eğitim inancını daha fazla benimsemelerinde ders içeriklerinin bir katkısı olabilir.

Araştırmanın bir başka bulgusu ise meslekte geçirilen zamanın artmasıyla birlikte ilerlemeci eğitim inancını benimseme oranının azalmasıdır. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin kıdemi arttıkça eğitime ilişkin aktarmacı eğilimleri de artmaktadır. Kıdem ve eğitime ilişkin inanç arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bu bulgu Okut (2009) tarafından yapılan araştırmanın bulgusu ile uyumlu iken Işıkoğlu, Baştürk ve Karaca (2008) tarafından yapılan araştırmanın bulgusu ile uyumsuzdur. Okut'a (2009) göre öğretmenlerin kıdemleri arttıkça aktarmacı eğilimleri de artmaktadır. Ancak Işıkoğlu, Baştürk ve Karaca (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre deneyimli öğretmenler, kendilerine göre deneyimi az olan meslektaşlarına oranla daha öğrenci merkezli bir yönetime sahiptirler.

En son mezun olunan okul ile eğitime ilişkin sahip olunan inanç arasında anlamlı bir ilişkinin olması da araştırmanın bulgularındandır. Aktarmacı inancı benimseyen eğitim enstitüsü mezunlarının oranı % 10.5, fen edebiyat fakültesi mezunlarının oranı % 22.2, eğitim fakültesi mezunlarının oranı % 9'dur. Eklektik inancı benimseyen eğitim enstitüsü mezunlarının oranı % 73.7, fen edebiyat fakültesi mezunlarının oranı % 48.1, eğitim fakültesi mezunlarının oranı % 31'dir. İlerlemeci inancı benimseyen eğitim enstitüsü mezunlarının oranı % 15.8, fen edebiyat fakültesi mezunlarının oranı % 29.6, eğitim

fakültesi mezunlarının oranı % 62'dir. Bu bulgulara göre eğitim fakültesi mezunlarının ilerlemeci inancı daha çok benimsedikleri söylenebilir. Eğitim fakültelerinde öğretmenlik mesleğine ilişkin derslere daha yoğun bir şekilde yer verilmesi, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ilerlemeciliği benimsemelerinde etkili olabilir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin, sınıf yönetiminin öğretimin yönetimi boyutunda müdahaleci inancı, insanın yönetimi boyutunda ise müdahaleci olmayan inancı benimsediklerini göstermiştir. Bu bulgu, öğretimin yönetimi boyutunda öğretmenlerin müdahaleci inancı benimsediklerini gösteren önceki araştırmaların (Lanoue, 2009; Martin ve diğerleri, 1998; Martin ve Yin, 1999; Parker, 2002; Savran ve Çakıroğlu, 2004; Ünal ve Ünal, 2009; Yılmaz ve Çavaş, 2007; Yılmaz, 2009) bulguları ile uyumlu görünmektedir. İnsanın yönetimi boyutunda ise bu araştırmanın bulguları ile uyumlu olan araştırmalara da (Martin ve Yin, 1999; Savran ve Çakıroğlu, 2004; Yılmaz, 2009) uyumlu olmayan araştırmalara da (Lanoue, 2009; Yılmaz ve Çavaş, 2008; Ünal ve Ünal, 2009) rastlamak mümkündür. Bu araştırmanın öğretimin yönetimi boyutuna ilişkin bulgudan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretimsel etkinliklerin yönetiminde kontrolü ellerinde tutmaya eğilimli oldukları söylenebilir. Müdahaleci inancın egemen olduğu sınıflarda öğretmen merkezdedir, sınıf içi koşulların planlayıcısı ve düzenleyicisi, ideal bir öğrenme ortamı için eğitim araç ve gereçlerinden nasıl yararlanılacağını bilen öğretmendir. Öğrenciler için doğru olana karar veren öğretmendir. Müdahaleci inanç, Canter'in Disiplin Modeli'ne (1971) benzediği gibi (Lanoue, 1999; Taylor, 2009), Wolfgang ve Glickman'ın (1986) sınıf yönetiminde kurallar ve ödül-ceza felsefesi ile de uyumludur. Disiplin modelinde uygun seçimler yapmaları için öğrencilerin motive edilmesinde ödüllerin ve sonuçların kullanılması gerekliliğine inanılmaktadır (Ratzburg, 2010). Canter ve Canter (2001), öğrenme ortamının oluşturulmasında öğretmenlerin kontrolü ellerinde tutarak proaktif olmaları gerektiğine inanmaktadırlar. Öğrenciler ve öğretmen arasındaki ilişkiler alanı olarak tanımlanabilecek insanın yönetimi boyutuna ilişkin bulgu ise öğretmenlerin kontrolü öğrencilere bırakma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin insanın yönetimi boyutunda müdahaleci olmayan inancı benimsemeleri, sorumluluk verildiğinde öğrencilerin başarılı olabileceklerine inandıklarını, öğrencilerin düşüncelerine önem verdiklerini, karar alma sürecine öğrencilerini dahil ettiklerini, öğrencilerini önemstediklerini göstermektedir. İnançları doğrultusunda davranarak öğrencileri ile olumlu ilişkiler geliştirme çabası içinde oldukları söylenebilir. Sınıf yönetiminde müdahaleci olmayan inanç Wolfgang ve Glickman'ın (1986) ilişki-dinleme felsefesi ile uyumludur. İlişki-dinleme yaklaşımı, bireylerin kendilerini kontrol edebileceği, her bir bireyin esasında iyi olduğu ve kendi potansiyelini

gerçekleştirebilmek için doğal bir yatkınlığa sahip olduğu inancını taşımaktadır (Erden ve Wolfgang, 2004).

Araştırma bulgularından bir diğeri öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançlarının cinsiyete göre farklılaşmamasıdır. Bir diğer ifade ile cinsiyet değişkeni, öğretmen inançlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştırmamıştır. Ancak öğretimin yönetimi boyutunda kadın öğretmenler erkeklere oranla daha müdahaleci, insanın yönetimi boyutunda ise erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla daha müdahaleci bir yönelime sahiptirler. Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançlarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığını gösteren araştırmalar (Martin ve Yin, 1997; Taylor, 2009; Yılmaz ve Çavaş, 2008; Yılmaz, 2009) vardır. Bununla birlikte Martin, ve diğerleri (2006) tarafından yapılan bir araştırmada cinsiyet, öğretimin yönetimi boyutunda anlamlı bir değişken olarak görünmektedir. Bulgu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha kontrolcü olduklarını göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançlarının branşlarına göre farklılaşmamasıdır. Matematik ya da Fen ve Teknoloji öğretmeni olmak öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançlarında farklılaşmaya neden olmamıştır. Bununla birlikte matematik öğretmenleri, öğretimin ve insanın yönetimi boyutlarında fen ve teknoloji öğretmenlerine oranla daha müdahaleci yönelime sahiptirler.

Araştırmanın bulgularından biri de meslekte geçirilen süre ile öğretmenlerin sınıf yönetiminin öğretimin yönetimi alt boyutundaki inançları arasında düşük düzeyde olumlu bir ilişkinin var olmasıdır. Öğretmenlik mesleğinde geçirilen süre arttıkça öğretmenlerin, öğretimin yönetimi alt boyutundaki müdahaleci yönelimleri de artmaktadır. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çok sayıda araştırma (Martin ve diğerleri, 2006; Onwuegbuzie ve diğerleri, 2000; Taylor, 2009; Ünal ve Ünal, 2009) bulgusuna rastlamak mümkün olduğu gibi bulguyla uyumlu olmayan araştırmalar (Ritter ve Hancock, 2007; Witcher ve diğerleri, 2002) da vardır. Araştırma bulgusuna göre öğretimin yönetimi boyutunda meslekte geçirilen süre arttıkça öğretmenlerin kontrolcü eğilimleri de artmaktadır. Deneyimin oluşmasında zaman önemli bir faktördür. Etkili bir öğretmen olabilmek için dört ile sekiz yıl geçmesi gerekmektedir (McEwan, 2002; Ünal ve Ünal, 2009). Meslekte geçirdikleri yılların bir sonucu olarak deneyimli öğretmenler, yapacakları işleri önceliklerine göre sıralama, sınıf içinde gerçekleşen beklenmeyen olaylarla etkili bir şekilde ilgilenme becerisine sahiptirler. Deneyimli öğretmenlerin aksine meslekte yeni olan öğretmenler ise kararsızlıkları, daha az esnek olmaları ile tanınmaktadırlar (Sementi, 2000). Araştırmanın meslekte geçirilen süreye ilişkin bulguları ve öğretmenlerin sınıf yönetimi inançları ile meslekte geçirilen süre ilişkisini konu edinen araştırma bulguları dikkat çekicidir. Ünal ve Ünal (2009), öğretmenlerin

sınıf yönetimi inançlarının meslekte geçirilen zamanla birlikte farklılaştığını vurgulamaktadır. Öğretmen eğitimi programına başlarken öğretmen adayları, müdahaleci olmayan inancı benimsemektedirler. Öğrencilerle karşılaştıkları gerçek sınıf deneyimi sürecini yaşadıkları eğitim programının sonlarına doğru ise etkileşimci inancı benimsemektedirler. Öğretmenliklerinin ilk yıllarında ise etkileşimci ve müdahaleci inanç arasında gidip gelmektedirler. Müdahaleci inanca sahip olanlar ise meslekte uzun yıllarını geçirmiş olan öğretmenlerdir.

Bir diğer bulgu ise mezun olunan okul türünün öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançlarını öğretimin yönetimi boyutunda farklılaştırmasıdır. Bu bulguya göre eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler, fen edebiyat ve eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlere oranla daha müdahalecidirler. Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin müdahaleci olmalarında meslekte geçirilen sürenin ve yaşın önemli etkenler olduğu söylenebilir. Martin ve Shoho (2000), yaptıkları araştırmanın sonuçlarına dayanarak öğretmenlerin yaşları arttıkça sınıf yönetiminin insanın yönetimi boyutunda kontrolcü olma eğilimlerinin de arttığını belirtmektedirler. Benzer şekilde Onwuegbuzie ve diğerlerinin (2000) yaptıkları çalışmada da yaşlı ve daha deneyimli öğretmenlerin kendilerine oranla genç ve deneyimi az olan öğretmenlere göre daha müdahaleci bir yönelime sahip oldukları bulunmuştur.

Araştırmanın son bulgusu ise öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançları ile eğitime ilişkin inançları arasında anlamlı bir ilişkinin olmasıdır. Sınıf yönetiminin öğretimin yönetimi alt boyutunda aktarmacı inanca sahip öğretmenler en müdahaleci öğretmen grubunu oluşturmaktadır. İlerlemeci inanca sahip öğretmenler ise müdahaleciliği daha az benimsemektedirler. Benzer şekilde sınıf yönetiminin insanın yönetimi alt boyutunda aktarmacı inanca sahip öğretmenler, müdahaleciliği daha çok benimsemektedirler. Eklektik inanca sahip öğretmenler ise müdahaleciliği, aktarmacı öğretmenlere oranla daha az, ilerlemeci öğretmenlere oranla daha çok benimsemektedirler. Benzeri bulgulara Witcher ve diğerlerinin (2002) yaptığı çalışmada da rastlanmaktadır. Söz konusu araştırmanın bulgularına göre müdahaleci sınıf yönetimi inancına sahip öğretmenler, eğitime ilişkin aktarmacı yönelime eğilim göstermektedirler. Sınıf yönetiminde müdahaleci olmayan inanca sahip öğretmenler ise eğitime ilişkin ilerlemeci yönelime eğilimlidirler. Sınıf yönetimine ve eğitime ilişkin inançlar arasındaki ilişki karşılıklı olabileceği gibi öğretmenlerin eğitime ilişkin sahip oldukları inanç, sınıf yönetimine ilişkin inançlarını etkiliyor olabilir. Benzer şekilde sınıf yönetimine ilişkin sahip oldukları inanç, öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarını yönlendiriyor ya da belirliyor da olabilir.

Aktarmacı öğretmenler, sınıflarını kontrol etmek için pekiştirme, model olma, fiziksel olarak baskı kurma ve ayrı tutma gibi müdahaleci öğretmenlerin

yöntemleriyle tutarlı teknikleri kullanmaktadırlar (Wolfgang ve Glickman, 1986). Bununla birlikte hem aktarmacı hem de müdahaleci öğretmenler, öğrencilerin davranışlarına yön vermek amacıyla davranış değiştirme stratejilerini uygularlar (Witcher ve Travers, 1999; Wolfgang ve Glickman, 1986) Diğer yandan ilerlemeci öğretmenler, kendilerini kolaylaştırıcı, rehber ve motive edici olarak görme eğilimindedirler (Witcher ve Travers, 1999). Bu eğilimleri, en az güç kullanarak destekleyici ve empatik rol üstlenmeyi tercih eden müdahaleci olmayan öğretmenlerin yöntemleriyle tutarlıdır (Wolfgang ve Glickman, 1986). Ayrıca ilerlemeci öğretmenler, öğrencilerini öğrenme sürecine dahil ederek, öğrenciler tarafından ortaya konan sorunların çözümüne öğrencilerle birlikte odaklanarak öğrenci merkezli öğretim stratejilerini kullanmaya eğilimlidirler (Witcher ve Travers, 1999). Bu öğretimsel yaklaşımlarla uyumlu olarak müdahaleci olmayan öğretmenler, öğrencilerin kendi davranışlarını yönetebileceklerine inanmaktadırlar.

Bu çalışmayla ilköğretim okullarında görevli matematik, fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları, eğitim ve sınıf yönetimi inançları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen inançlarının, sınıf içi uygulamalara yansıtıldığı göz önünde bulundurulduğunda araştırma sonuçlarının öğretmenlere, okul yöneticilerine ve öğretmenlere eğitim veren yetiştiricilere katkı sağlayacağı ümit edilmektedir. Benzeri çalışmaların aday öğretmenlerle de gerçekleştirilmesi öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarına politikalarını gözden geçirme anlamında katkı sağlayabilir.

Kaynaklar

- Akbaba, S., & Altun, A. (1998). Teachers' reflections on classroom management. *Reports-Research*, (143). ERIC 425148
- Ang, R. P. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74(1), 55-73.
- Beswick, K. (2006). The importance of teachers' beliefs. *amt*.62 (4).
- Brophy, J. E. (1996). *Teaching problem students*. New York: Guilford.
- Canter, L., & Canter, M. (2001). *Assertive discipline positive behavior management for today's classroom*. Third Edition. Los Angeles, CA: Canter & Associates.
- Dooley, C. J. (1997). *Examining congruence between beginning teachers' practice and beliefs* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Iowa. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 9819931.

- Edwards, C. (2003). *Educational beliefs as a predictor of communicative and classroom outcomes* (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas Tech University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3100190.
- Ekinci, E. (2007). *Eğitimin ekonomik temelleri. Eğitim bilimine giriş*. (Editörler: Özcan Demirel ve Zeki Kaya). 2. Baskı. Ankara: Pegem A.
- Erden, F., & Wolfgang, C. H. (2004). En exploration of the differences in prekindergarten, kindergarten and first grade teachers' beliefs related to discipline when dealing with male and female students. *Early Child Development and Care*, 174(1), 3-11.
- Erişen, Y. (2007). *Eğitimin felsefi temelleri. Eğitim bilimine giriş*. (Editör: Emin Karip). 1. Baskı. Ankara: Pegem A.
- Garrett, T. (2005). *Student and teacher centered classroom management: A case study of three teachers' beliefs and practices*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. The State University of New Jersey. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3170999.
- Glickman, C., & Tamashiro, R. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37(6), 459-464.
- Hatala, R. L. (2002). *Understanding the relationship between undergraduate college of education professors' beliefs about student learning and teaching and their classroom practices* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Ohio State University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3041641.
- Heilman, E. E. (1998). *The democracy of the imagination, the culture and the school: A study of teachers' beliefs* (Yayımlanmamış doktora tezi). Indiana University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 9907338.
- Ladner, M. C. D. (2009). *Classroom management: Teacher training, attitudes and beliefs, and intervention practices* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Southern Mississippi, Southern Mississippi.
- Lanoue, P. D. (2009). *The effect of professional development in perceptual control theory on administrator and teacher beliefs about classroom management* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mercer University, Atlanta.
- Martin, N. K., & Yin, Z. (1997). Attitudes and beliefs regarding classroom management style: Differences between male and female teachers. *Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX, January*.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitudes and beliefs on classroom control theory. *Journal of Classroom Interaction*, 33(2), 6-15.
- Martin, N. K., & Yin, Z. (1999). Beliefs regarding classroom management style: Differences between urban and rural secondary level teachers. *Journal of Research in Rural Education*, 15(2), 101-105.
- Martin, N. K., & Shoho, A. (2000). Teacher experience, training, and age: The influence of teacher characteristics on classroom management style. *Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Dallas, TX*.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2006). Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style. *Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX, February*.
- Marzano, R. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R., & Marzano, J. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
- McCullum, L. E. (2004). *A psychometric investigation of the witcher-travers survey of educational Beliefs* (Yayımlanmamış doktora tezi). Seattle Pacific University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3188689.
- McEwan, E. K. (2003). *7 steps to effective instructional leadership*. Second Edition. California, Corwin Press Inc.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2001). Trends in teacher candidates' educational beliefs. *Paper presented at the annual meeting of Mid South Educational Research Association*. ED 461 648
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.
- Mistades, M. V. (2006). High school physics teachers' attitudes and beliefs about physics and learning physics. *Journal of Research in Science, Computing and Engineering (JRSCE)*, 3(3).
- Moseman, C. G. (2000). Primary teachers' beliefs regarding family competence for providing input to help meet childrens' educational needs. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, April*. ED 440 752.

- Murphy, P., Delli, L., & Edwards, M. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92.
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Filer, J., & Downing, J. (2000). Factors associated with teachers' beliefs on discipline. *Paper presented at the Annual Meeting of the Midsouth Educational Research Association, Lexington, November.*
- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri arasında ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, F. (2002). *Eğitimin felsefi temelleri. Öğretmenlik mesleğine giriş*. (Editör: Yüksel Özden). 1. Baskı. Ankara: Pegem A.
- Parker, D. (2002). *Classroom management styles: Differences in beliefs among traditionally-licensed and alternatively-licensed teachers* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Southern Mississippi, Southern Mississippi.
- Ratzburg, S. A. (2010). *Classroom management and students' perceptions of classroom climate* (Yayımlanmamış doktora tezi). Walden University.
- Ritter, J. T., & Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1206-1216.
- Savran, A. (2002). *Pre-service science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their classroom management beliefs* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Savran, A., & Çakıroğlu, J. (2004). Preservice science teachers' orientations to classroom management. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 124-130.
- Sementi, G. L. (2000). *Elementary school principals' perceptions of the personal, professional and affective attributes that discriminate between effective and ineffective elementary teachers* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Idaho.
- Storm, M. D. (2004). *Beginning and experienced teachers' beliefs about students, teaching, and learning* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Virginia. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3131431.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş* (3. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Tamir, P. (1991). Views and beliefs of Israeli preservice teachers on teaching and learning. *Journal of Educational Research*, 84(4).
- Taylor, C. D. (2009). *Factors influencing classroom management beliefs of grades 9-12 Arkansas teachers* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Louisiana, Monroe.
- Theuer, K. A. (2003). *On the road to becoming: Exemplary teachers' perceptions of their development* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of the Pacific Stockton, California. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3112551.
- Topses, G. (2006). *Eğitimin felsefi temelleri. Eğitim bilimine giriş*. 6. Baskı. Ankara: Nobel.
- Turan, S. (2007). *Sınıf yönetimi*. (Ed. Mehmet Şişman ve Selahattin Turan) 5. Baskı. Ankara: Öğreti.
- Ünal, Z., & Ünal, A. (2009). Comparing beginning and experienced teachers' perceptions of classroom management beliefs and practices in elementary schools in Turkey. *The Educational Forum*, 73(3), 256-270.
- Witcher, A. (1993). *A Study of the degree of progressivism among Arkansas public school superintendents: Implications for educational reform* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Arkansas. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 9334141.
- Witcher, A. E., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. T., Minor, L. C., & James, T. L. (2002). The relationship between teacher candidates' beliefs about education and discipline orientation. *Paper presented at the Annual Meeting of Midsouth Educational Research Association, Chattanooga, TN, November.*
- Wolfgang, C. H. (1995). *Solving discipline problems: Methods and models for today's teachers* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Wong, H., & Wong, R. (2005). *The first days of school: How to be an effective teacher*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications, Inc.
- Yılmaz, H. & Çavaş, P. (2008). The effect of the teaching practice on pre-service elementary teachers' science teaching efficacy and classroom management beliefs. *Eurasia Journal of Science & Technology Education*, 4(1), 45-54.
- Yılmaz, K. (2009). Pre-service science and mathematics teachers' classroom management styles. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(2), Article 6.