



Classroom Management Beliefs of Primary School Mathematics and Science Teachers

Levent OKUT¹, Turgay ÖNTAŞ²

Received: 12 September 2015, Accepted: 16 December 2015

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine primary school science and mathematics teachers' beliefs regarding classroom management. Additionally, differences in science and mathematics teachers' classroom management beliefs by gender, field of study, experience and the last graduated school were examined. For these purposes, Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory (ABCC) which was developed by Martin, Yin and Baldwin (1998) and adapted to Turkish by Savran (2002) was used to gather data. ABCC was administered to 288 teachers (125 science teachers, 163 mathematics teachers). Data were analyzed by utilizing descriptive statistics, t-test, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient and Kruskal Wallis H-Test. Results revealed that science and mathematics teachers had interventionist beliefs on the Instructional management subscale, whereas they had non-interventionist beliefs on the People management subscale. There were no significant difference between primary science and mathematics teachers' beliefs regarding classroom management in both instructional and people management dimensions according to gender and field of study. However results demonstrated that teachers' beliefs related to classroom management were tended to change in the instructional management dimension according to years in profession and last graduated school.

Keywords: Classroom Management, Classroom Management Beliefs, Mathematics and Science Teacher.

EXTENDED ABSTRACT

Classroom management is regarded as an important variable on the student achievement. Turan (2007) has defined the classroom management as a process of guiding to student behaviors and design and continue in-class activities effectively as a learning focus based. By the way Brophy (1996) defines class management as some activities which aim to create and continue learning climate as a mediator to successful instruction. Glickman and Tamashiro (1980) and Wolfgang (1995) has created a model for class management beliefs which included three basic types: interfering, not interfering and interactionist. This model is representing by continuing line. In this research it is aimed to measure whether or not differentiating beliefs of primary schools' science and math teachers about class management according to teachers' gender, branch, seniority, and graduating type. According to this research's findings teachers have interfering beliefs about the dimension of instruction's management and also teachers have not interfering beliefs about the dimension of management of student. This finding is parallel with similar researches. According to similar findings teachers have interfering beliefs on the dimension of instruction Lanoue, 2009; Martin and others, 1998; Martin and Yin, 1999; Parker, 2002; Savran and Çakıroğlu, 2004; Ünal and Ünal, 2009; Yılmaz and Çavaş, 2007; Yılmaz, 2009). In the dimension of management of student although there are some similar researches Martin and Yin, 1999; Savran and Çakıroğlu, 2004; Yılmaz, 2009) near these there are some researches which have different findings Lanoue, 2009; Yılmaz and Çavaş, 2008; Ünal and Ünal, 2009). With reference to this research's dimension of instruction management's findings it can be claimed that teachers tend to continue own control on management of instruction activities.

¹Phd. Maya Private Schools, levent.okut@gmail.com

²Assist.Prof.Dr., Bulent Ecevit University, Eregli Faculty of Education, turgayontas@gmail.com

İlköğretim Matematik ve Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin İnançları

Levent OKUT¹, Turgay ÖNTAŞ²

Başvuru Tarihi: 12 Eylül 2015, **Kabul Tarihi:** 16 Aralık 2015

ÖZET

Bu araştırma ilköğretim okullarında görevli matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin inançlarını ve bu inançların cinsiyete, bransa, kıdeme ve mezun olunan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılmıştır. Bu amaçla veri toplama aracı olarak Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması Savran (2002) tarafından yapılan Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, ilköğretim okullarında aktif olarak görev yapan 288 öğretmene (125 fen ve teknoloji öğretmeni, 163 matematik öğretmeni) uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik, t-testi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Testi, Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, ilköğretim matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetiminin dersin yönetimi alt boyutunda müdahaleci inanca, insanın yönetimi alt boyutunda ise müdahaleci olmayan inanca sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançlarında cinsiyet ve bransa göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminin öğretimin yönetimi alt boyutundaki inançlarında kıdeme ve mezun olunan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimine İlişkin İnançlar, Matematik, Fen ve Teknoloji Öğretmeni.

1. Giriş

Günümüzün en önemli öğretmen yeterliklerinden biri etkili sınıf yönetimi becerisine sahip olmaktır. Öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleştiği bir sınıf ortamının oluşturulmasında sınıf yönetimi becerileri, öğretmenlerin en önemli araçlarıdır. Öğrenmeyi, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi destekleyen bir sınıf ortamının oluşturulması sınıfın etkili bir şekilde yönetilmesi ile gerçekleştirilebilir. Araştırmacılara göre iyi yönetilen sınıflar, öğrencilerin derse olan katılımını artırıp öğrenme için fırsatlar oluştururken kötü yönetilen sınıflar, öğrencilerin ilgilerini dağıtmakta, öğrenmeyi engellemekte ve akademik başarıyı düşürmektedir (Taylor, 2009; Emmer & Gerwels, 2006). Marzano ve Marzano'nun (2003) yaptığı bir araştırma, sınıf içindeki öğretmen davranışlarının öğretim programı, değerlendirme, meslektaş işbirliği ve toplum katılımı gibi okul politikalarına oranla öğrenci başarısı üzerinde iki kat daha büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Sınıf yönetiminin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir değişken olduğu kabul görmektedir. Turan (2007), sınıf yönetimini, sınıf içi etkinlikleri öğrenme odaklı olarak etkili bir biçimde düzenleyip sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme süreci olarak tanımlarken Brophy (1996) ise sınıf yönetimini başarılı bir öğretimin aracı olan öğrenme ortamının oluşturulması ve sürdürülmesi için gerçekleştirilen eylemler olarak tanımlamaktadır. Marzano (2003) ise, sınıf yönetimini öğretmenin (1) kuralları ve prosedürleri oluşturma, öğrencilerin kurallara ve prosedürlere uygun davranmalarını sağlama, (2) disiplin etkinliklerini yürütme, (3) öğretmen - öğrenci ilişkilerini yürütme, (4) yönetim için uygun zihniyeti sürdürme alanlarındaki etkinliği olarak tanımlamaktadır. Ona göre etkili sınıf yönetimi ancak belirtilen alanlarda etkili uygulamaların işe koşulması ile sağlanabilir. Wong ve Wong'a (2005) göre sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenebilmeleri için öğretmenin öğrencileri, mekânı, zamanı ve kaynakları düzenlemek adına yaptığı her şeydir. Sınıf yönetimine ilişkin tanımlardan da anlaşılacağı üzere sınıf yönetimi sadece disiplinle ilgili bir kavram değil, öğretimin ve davranışın yönetimi görevlerini bütünleştiren bir kavramdır. Bu görüşlerden hareketle sınıf yönetimi sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi, kurallar ve prosedürlerin oluşturulması, derse ve akademik etkinliklere olan ilginin çekilmesi ve devam ettirilmesi biçiminde belirgin eylemler olarak tanımlanabilir.

Glickman ve Tamashiro (1980) ve Wolfgang (1995) sınıf yönetimi inançlarının müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci olarak sınıflandırıldığı bir model oluşturmuşlardır. Model devam eden

¹Dr., Maya Özel Okulları, levent.okut@gmail.com

²Yrd.Doç.Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, turgayontas@gmail.com

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, Onwuegbuzie, Collins, Minor ve James, 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 & Downing, 2000). Akbaba ve Altun'un (1998) yaptığı bir çalışmaya göre müdahaleci sınıf yönetimi inancı, öğretmenler tarafından en sık kullanılan sınıf yönetimi inancıdır. Buna göre öğretmenler kuralları hala kendileri belirlemekte ve sınıfı bu kurallara göre yönetmektedirler. Müdahaleci inanca sahip öğretmenler, davranışları pekiştireçlerle desteklemekte ya da engellemektedirler (Ünal ve Ünal, 2009).

Müdahaleci olmayan öğretmenler, öğrenciler tarafından yapılan uygunsuz davranışların, çözümlenmemiş 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 bir 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 & 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 vd. 2000).

Etkileşimci inanca sahip 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 & Tamashiro, 1980). Etkileşimci inanca sahip öğretmenler, davranışlarıyla rahatsız eden öğrenciyi de karar alma sürecine dâhil 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 vd., 2000).

Müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşim sınıf yönetimi inançlarının genel özellikleri sınıf içi kontrol, kuralların oluşturulması, temel odak, bireysel farklılıkların önemi, müdahaleye kadar geçen zamanın değerlendirilmesi, kullanılan müdahalenin türü ve gücün temeli gibi başlıklar çerçevesinde karşılaştırmalı olarak Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Müdahaleci Olmayan, Müdahaleci, Etkileşim Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Özellikleri

	<i>Müdahaleci Olmayan</i>	<i>Etkileşimci</i>	<i>Müdahaleci</i>
<i>Kontrol Sorumluluğu</i>	Öğrenci	Öğrenci ve öğretmen	Öğretmen
<i>Kuralların Oluşturulması</i>	Öğretmen rehberliğinde öğrenci	Biraz öğrenci girdisi ile öğretmen	Öğretmen
<i>Temel Odak</i>	Temel odak içsel duygu ve düşüncelerde	İlk odak davranışlarda, ikincil odak ise duygu ve düşüncelerde	Temel odak davranışlarda
<i>Bireysel Farklılıkların Önemi</i>	Çok önemli	Önemli	Önemi az
<i>Müdahaleye Kadar Geçen Zaman</i>	Davranışlarını kontrol etmeleri için öğrencilere zaman verilir	Öğrencilere davranışlarını kontrol etmeleri için zaman verilir ancak grup korunur.	Davranışa yön vermek üzere öğretmen hemen harekete geçer.
<i>Kullanılan Müdahalelerin Türü</i>	Sözel olmayan hareketler, özel konuşmalar, iletişim becerileri, ben mesajları	Baş etme becerileri, sonuçlar, grup toplantıları, anekdot kayıtları	Ödüller, cezalar, kontrat yapma,
<i>Uygun Gücün Temeli</i>	Uzman	Uzman, yasal	Ödül, zorlayıcı

Kaynak: Taylor, 2009

Sınıf yönetimi inançları farklı özelliklere sahip olsalar da öğretmenler, üç farklı inancın çeşitli özelliklerine inanmakta ve inançlarına uygun davranmaktadırlar. Her ne kadar üç farklı inancın farklı özelliklerinden yararlansalar da yaklaşımlardan birini baskın olarak diğerlerine tercih etmektedirler (Martin & Yin, 1999; Ritter & Hancock, 2007).

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 gözleme, 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 & Mayall, 2006; Ritter & Hancock, 2007; Ünal & Ünal, 2009; Yılmaz, 2009). *İnsanın yönetimi*, öğretmenlerin, öğretmen - öğrenci ilişkilerini oluşturmak için harcadıkları çaba, öğrencilerine ilişkin inançları, öğretmen-öğrenci ilişkisini geliştirmek için öğretmenlerin neler yaptıkları ile ilgili bir boyuttur (Martin vd. 2006; Ritter & Hancock, 2007; Ünal & 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 iyiyse 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 & Yin, 1999; Martin vd., 2006; Ünal & Ünal, 2009; Yılmaz & Çavaş, 2008; Yılmaz, 2009).

Sınıf kurallarını oluşturmadaki 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.

“Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği”nin kullanıldığı pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar, öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik inançlarını ve öğretmen inançlarının cinsiyet, deneyim, branş, çalışılan okulun bulunduğu yer, öğretmenlik sertifikasının kaynağı, sınıftaki öğrenci sayısı gibi değişkenlerle ilişkisini konu edinmiştir (Ladner, 2009; Martin & Yin, 1999; Martin & Shoho, 2000; Martin vd, 2006; Ritter & Hancock, 2007; Savran & Çakıroğlu, 2004; Taylor, 2009; Ünal & Ünal, 2009; Yılmaz & Çavaş, 2008; Yılmaz, 2009). Martin & Yin (1999) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre, şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin taşrada görev yapan öğretmenlere oranla insanın yönetimi boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha müdahaleci oldukları bulunmuştur. Ancak aynı araştırmada taşrada görev yapan öğretmenlerin şehir merkezinde görev yapan öğretmenlere oranla öğretimin yönetimi boyutunda daha müdahaleci oldukları bulunmuştur. Martin vd

(2006) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretimin yönetimi boyutunda kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere oranla daha müdahaleci görünmektedirler. Yine öğretimin yönetimi boyutunda deneyimli öğretmenler, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere oranla daha müdahaleci bulunmuşlardır. Ancak insanın yönetimi boyutunda deneyimli öğretmenler, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere oranla daha az müdahaleci bulunmuşlardır. Ünal ve Ünal (2009) tarafından yapılan bir araştırma ise meslekte geçirilen zamanın öğretimin yönetimi ve davranışın yönetimi boyutlarında öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik inançlarında bir farklılaşmaya neden olmadığını göstermiştir. Araştırma sonucuna göre hem deneyimli hem de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretimin ve davranışın yönetimi boyutlarında müdahaleci inancı benimsedikleri bulunmuştur. İnsanın yönetimi boyutunda ise deneyimli öğretmenlerin müdahaleci inancı, meslekte yeni öğretmenlerin ise etkileşimci inancı benimsedikleri bulunmuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmaların bulgularından hareketle öğretmenlerin sınıf yönetimi inançlarının çeşitli değişkenlerce etkilenip etkilenmediğini ya da çeşitli değişkenlerle ilişkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görevli matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin inançlarını belirlemektir. Bu genel amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

İlköğretim okullarında görevli matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin inançları nelerdir?

İlköğretim okullarında görevli matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin inançları öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına, mezun olunan okul türüne ve mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

İlköğretim okullarında görevli matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin inançlarını belirlemeyi amaçlayan araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modeli ile yapılan araştırmalarda mevcut ya da geçmişteki durum olduğu biçimiyle betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2009).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından 24-28 Ocak 2011 tarihleri arasında düzenlenen Uluslararası Fen ve Matematik Eğilimleri Araştırması'na (TIMSS) ilişkin bilgilendirme toplantısına katılan 288 ilköğretim fen ve teknoloji ile matematik öğretmenleri oluşturmuştur. 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 kıdem ortalaması 9.06 yıldır. Öğretmenler en az bir yıl, en fazla 32 yıl mesleki deneyime sahiptirler.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması Savran (2002) tarafından yapılan Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte yer alan tutum değişkeni bu çalışma kapsamında ele alınmamıştır. Ölçek Martin ve diğerleri (1998) tarafından öğretmenlerin sınıf yönetimi inançlarına ve uygulamalarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte Likert tipi 26 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 vd, 1998; Savran & 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 dâhil 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.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi amacıyla betimsel istatistik, 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.

3. Bulgular

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği'nin öğretimin yönetimi ve insanın yönetimi alt ölçeklerinde yer alan ifadelerle verdikleri yanıtlardan alt ölçeklere ilişkin toplam puan elde edilmiştir. Toplam puanlardan yararlanılarak öğretimin ve insanın yönetimi alt ölçeklerine ilişkin bir ortalama puan elde edilmiştir. Alt ölçeklere ilişkin elde edilen yüksek ortalama puan sınıf yönetiminde müdahaleciliği yansıtırken düşük puan ise müdahaleci olmamayı yansıtmaktadır. Öğretimin yönetimi ve insanın yönetimi alt ölçeklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İnançlarına İlişkin Betimsel Verileri (n = 288)

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

Araştırmaya katılan fen ve teknoloji ile 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 tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretimin yönetimi ve insanın yönetimi boyutlarındaki sınıf yönetimi inançlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Cinsiyetin öğretmenlerin sınıf yönetimi inançlarında farklılığa neden olup olmadığını gösteren t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İnançlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretimin Yönetimi	1. Kadın	136	35.00	4.65	286	1.26	0.20
	2. Erkek	152	34.28	5.09			
İnsanın Yönetimi	1. Kadın	136	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 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin insanın yönetimi boyutundaki sınıf yönetimi inançları 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 yönelime sahiptirler.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi inançlarının öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İnançlarının Branşa Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Branş	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretimin Yönetimi	1.Mat	163	34.70	4.76	286	0.294	0.77
	2.Fen	125	34.52	5.08			
İnsanın Yönetimi	1.Mat	163	18.13	3.90	286	0.718	0.47
	2.Fen	125	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 yönelime 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 5'te verilmiştir.

Tablo 5 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

$p < .01$

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 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6 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	Anlamlı Fark
Öğretimin Yönetimi	1. Eğitim Enstitüsü	19	189.45	11.156	.004	1-2
	2. Fen Edeb. Fakültesi	53	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	53	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.

4. Tartışma ve Sonuç

İlköğretim okullarında görevli fen ve teknoloji ile matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik inançlarını, öğretmenlerin sahip oldukları inançların cinsiyete, bransa, kıdeme ve mezun olunan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlayan bu 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 vd., 1998; Martin & Yin, 1999; Parker, 2002; Savran & 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 araştırmalar olmakla birlikte (Martin & Yin, 1999; Savran & Çakıroğlu, 2004; Yılmaz, 2009) sonuçları örtüşmeyen bazı araştırmalarda mevcuttur (Lanoue, 2009; Yılmaz & Çavaş, 2008; Ünal & Ünal, 2009). 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 dâhil ettiklerini, öğrencilerini önemsediklerini 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 & Wolfgang, 2004).

Araştırma bulgularından biri de 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 & Yin, 1997; Taylor, 2009; Yılmaz & 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 vd., 2006; Onwuegbuzie vd., 2000; Taylor, 2009; Ünal & Ünal, 2009) bulgusuna rastlamak mümkün olduğu gibi bulguyla uyumlu olmayan araştırmalar (Ritter & Hancock, 2007; Witcher vd., 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 & 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 yönetim 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.

Araştırmanın son bulgusu 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 araştırmada da yaşlı ve daha deneyimli öğretmenlerin kendilerine oranla genç ve deneyimi az olan öğretmenlere göre daha müdahaleci bir yönelime sahip oldukları bulunmuştur.

Araştırma sonuçları öğretmen eğitimcilerine ve okul müdürlerine, meslekte deneyimli ve meslekte yeni olan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin sahip oldukları yönelimlerini yorumlamalarına katkı sağlayabilir. Böylece ortaya çıkan anlayış, öğretmen yetiştirme programlarının değişmesine katkı sağlayarak öğretmen yetiştiren kurumlardan daha nitelikli öğretmenlerin mezun olması gerçekleşebilir. Benzer şekilde mesleki gelişim etkinliklerinin niteliğinin artırılması sağlanabilir. Bu araştırmayla öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançları ve bu inançları cinsiyet, branş, kıdem ve mezun olunan okul türü gibi değişkenlerin farklılaştırıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Benzer araştırmalar, sınıftaki öğrenci sayısı, öğretmenin yaşı, öğretmenlik mesleğine başlama yaşı gibi farklı değişkenler dahil edilerek yapılabilir. Bu türden araştırmalara ek olarak öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançları ile sınıftaki davranışları arasında uyum olup olmadığını konu edinen araştırmalara da ihtiyaç vardır.

Kaynaklar

- Akbaba, S. & Altun, A. (1998). Teachers' reflections on classroom management. *Reports-Research*, (143).
- 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.
- 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.
- Emmer, E. & Gerwels, MC. (2006) Classroom management in middle school and high school classrooms. In *Handbook of Classroom Management: Research, practice, and contemporary issues*. Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Eds.) Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Erden, F. & Wolfgang, C. H. (2004). An 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*, Vol. 174(1), 3-11.
- Glickman, C. & Tamashiro, R. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37(6), 459-464.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 19. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ladner, M. C. D. (2009). *Classroom management: Teacher training, attitudes and beliefs, and intervention practices*. Yayınlanmamış 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. Yayınlanmamış 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*, Vol. 15, No. 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.
- McEwan, E. K. (2003). *7 steps to effective instructional leadership*. Second Edition. California, Corwin Press Inc.
- 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.
- Parker, D. (2002). Classroom management styles: Differences in beliefs among traditionally-licensed and alternatively-licensed teachers. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of Southern Mississippi, Southern Mississippi.
- Ratzburg, S. A. (2010). *Classroom management and students' perceptions of classroom climate*. Yayınlanmamış 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. Yayınlanmamış 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. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Idaho.
- Taylor, C. D. (2009). Factors influencing classroom management beliefs of grades 9-12 Arkansas teachers. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Louisiana, Monroe.
- 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.
- Wong, H. & Wong, R. (2005). *The first days of school: How to be an effective teacher*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications, Inc.
- 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*. Third Edition. Boston: Allyn & Bacon.
- 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*, Vol. 10, Issue 2, Article 6.