

Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişki

Alper Aytaç¹ & Nihat Uyangör²

Özet: Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bursa’da görev yapmakta olan çeşitli branşlardaki 243 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Chan ve Elliott (2004) tarafından geliştirilen ve Aypay (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği” ile Kris (1996) tarafından geliştirilen ve Aktan ve Sezer (2018) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın ilk sorusuna ilişkin bulgulara göre öğretmenlerin ağırlıklı olarak yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını benimsediği saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin en çok benimsedikleri sınıf yönetimi stillerinin sırasıyla; serbest, yetkeci, otoriter ve ilgisiz sınıf yönetimi stilleri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgulara göre öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stillerinin bazı alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgulara göre ise öğretme-öğrenme anlayışlarının, ilgisiz sınıf yönetimi stili dışındaki, diğer sınıf yönetimi stillerini anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır. Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı serbest ve yetkeci sınıf yönetimi stillerini anlamlı şekilde yordarken, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ise otoriter sınıf yönetimi stilini anlamlı şekilde yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretme-öğrenme anlayışları, sınıf yönetimi stilleri, öğretmenler.

Geliş Tarihi: 16.03.2019 – **Kabul Tarihi:** 20.12.2019 – **Yayın Tarihi:** 17.03.2020

DOI: 10.29329/mjer.2020.234.8

The Relationship between Teachers’ Teaching-Learning Conceptions and Their Classroom Management Styles

Abstract: The aim of this study was to examine the relationship between teachers' teaching-learning conceptions and their classroom management styles. The study group of the research consisted of 243 teachers of various subjects who were working in Bursa, Turkey, in the academic year 2017-2018. Used in the data collection, were the “Teaching and Learning Conceptions Scale” developed by Chan and Elliott (2004) and adapted to Turkish by Aypay (2011) and the “Classroom Management Styles Scale” developed by Kris (1996) and adapted to Turkish

¹ Alper Aytaç, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-5087-8482

Correspondence: alperaytac10@gmail.com

² Nihat Uyangör, Assoc. Prof. Dr., Eğitim Bilimleri, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-4814-3866

by Aktan and Sezer (2018). Descriptive statistics, the Pearson correlation analysis and the multiple linear regression analysis were used to analyze the data. According to the findings of the first research question teachers held predominantly constructivist teaching-learning conceptions. In addition, it was found that the teachers predominantly followed the free, authoritative, authoritarian and irrelevant classroom management styles, respectively. According to the findings of the second research question, there were significant relationships between the teaching-learning conceptions and some sub-dimensions of their classroom management styles. According to the findings of the third research question, teaching-learning conceptions significantly predicted other classroom management styles except for the irrelevant classroom management style. Constructivist teaching-learning conceptions significantly predicted free and authoritarian classroom management styles, while traditional teaching and learning conceptions significantly predicted the authoritative classroom management styles.

Keywords: Teaching-learning conceptions, classroom management styles, teachers.

GİRİŞ

Öğrenme en genel tanımıyla bireyin davranışında meydana gelen değişim olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte bu değişimin gözlenebilir, sürekli, yaşantı sonucu olması gerekmektedir. Öğretme ise bireyin öğrenmesini sağlama faaliyeti olarak tanımlanabilir (Özçelik, 2014; Senemoğlu, 2004). Bu doğrultuda öğrenme ve öğretmenin birbirini tamamlayan eylemler olduğunu söylemek mümkündür. Birbiri ile sıkı bir ilişki içinde olan öğrenme ve öğretmenin eğitim programlarının yürütülmesinde önemli bir süreci oluşturduğu söylenebilir. Eğitimde ortaya çıkan paradigma dönüşümü ile birlikte öğrenme ve öğretme sürecinde de dönüşüm yaşanmıştır. Bu dönüşüm ile öğrenme ve öğretme sürecindeki öğretmen ve öğrenci rolleri ile kullanılan öğretim strateji ve yöntemlerinde de değişim meydana gelmiştir. Bu süreçte öğrenci kendi yaşantısı yoluyla öğrenme ürünleri elde eden bir konumdayken, öğretmen ise bu sürecin rehberi konumundadır (Özden, 2014). Öğrenme ve öğretme sürecindeki bu değişimin öğrenme ve öğretme yaklaşımlarına da yansıdığını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin sınıf ortamında tercih ettikleri öğrenme ve öğretme yollarını ifade eden öğrenme ve öğretme anlayışlarının geleneksel ve yapılandırmacı olarak ikiye ayrıldığı söylenebilir (Chan, 2003; Chan ve Elliot, 2004; Duffy ve Roehler, 1986). Geleneksel öğretim ve öğrenme anlayışında öğrenci, bilginin pasif alıcısı konumundayken, öğretmen ise bilginin aktarıcısı olarak tek otorite konumundadır. Yapılandırmacı öğretim ve öğrenme anlayışında ise öğrenci, bilgiyi bizzat kendisi yapılandırırken, öğretmen ise bu süreçte öğrenciye yol gösterici olarak yer almaktadır (Brooks ve Brooks, 1999).

Öğretim ve öğrenme sürecini etkileyen bir diğer değişkenin sınıf yönetimi stilleri olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü öğretmenin sınıf yönetimine bakış açısının, sınıf ortamında öğrenci ile olan iletişimine ve ders işleyiş tarzına da etki edebileceği söylenebilir (Sezer, Aktan, Tezci ve Erdener, 2017). Sınıf yönetimi stilleri temel anlamda dört alt boyutta toplanabilir. Bu boyutlar; baskıcı, yetkeci, serbest ve ilgisiz olarak sıralanmaktadır. Baskıcı sınıf yönetimi stilinde öğretmen, öğretme-öğrenme

sürecinin tek otoritesidir ve dolayısıyla sınıf hâkimiyetine sahiptir. Bilgi aktarımı tek yönlüdür ve öğrencilerin bu bilgileri içselleştirmesi beklenir. Öğretmenin belirlemiş olduğu kurallara uymak esastır. Yetkeci sınıf yönetimi stilinde de baskıcı sınıf yönetimi stilinde olduğu gibi öğretmenin öğretim-öğrenme sürecindeki otoritesi söz konusu olmakla birlikte, sınıf içindeki bu otoriter uygulamaların gerekçeleri öğrencilere açıklanır. Öğretmen ve öğrenci arasında samimi bir ilişki söz konusudur. Sınıf atmosferinin genel itibarıyla olumlu olduğu söylenebilir. Serbest sınıf yönetimi stilinde öğretmen ve öğrenci arasında yoğun bir etkileşim söz konusudur. Öğrencilerin duygu dünyalarına saygı duyularak, onları kıracak bir dil kullanılmamaya özen gösterilir. İlgisiz sınıf yönetimi stilinde ise öğretmenin öğrencinin üzerinde hiçbir şekilde baskısı yoktur. Öğretmen, öğretim-öğrenme sürecinde öğrenciyi fazlasıyla serbest bırakır. Öğrenci faaliyetleri üzerinde pek durulmaz (Bosworth ve ark., 1996; Ekici, 2004).

İlgili alanyazına bakıldığında öğretim-öğrenme anlayışlarının eğitim felsefesi inançları (Aslan, 2018; Baş, 2015), epistemolojik inançlar (Akyıldız, 2018; Aypay, 2011; Chan, 2003, 2004; Chan ve Elliott, 2004; Cheng, Chan, Tang ve Cheng, 2009; Coşkun ve Grainger, 2014; Otting, Zwaal, Tempelear ve Gissealaer, 2010; Saeed, Reza ve Momene, 2014; Tezci, Erdener ve Atıcı, 2016; Wong, Chan ve Lai, 2009), öğrenci kontrol ideolojileri (Baş ve Beyhan, 2013), özyeterlik inançları (Ocak, Ocak ve Kalender, 2017; Yener ve Yılmaz, 2017) ve yapılandırmacı öğrenme ortamı (Ektem, 2018) ile ilişkisini ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır. Sınıf yönetimi stilleri ile ilgili alanyazına bakıldığında ise öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar (Polat, Arslan, ve Satıcı, 2016), demokratik değerlere ilişkin görüşler (Çiftçi, 2015; Yılmaz, 2011), kişilik tipleri (Kurt, Ekici, Aksu ve Aktaş, 2013), yaşam stilleri (Sezer, Aktan, Tezci ve Erdener, 2017) ve öğrenci kontrol ideolojileri (Yılmaz, 2009) ile ilişkisini ortaya koyan araştırmaların olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretim-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca ilgili alanyazın, öğretim-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stillerinin öğretim-öğrenme sürecinin verimliliği açısından önemli değişkenler olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öğretim-öğrenme anlayışları ve sınıf yönetimi stillerinin ortaya çıkarılması ve aralarındaki ilişkinin incelenmesinin eğitim politikalarını yönlendirenlere çeşitli bakış açıları sunabileceği söylenebilir. Bu bağlamda bu araştırmanın, ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan Baş ve Beyhan'ın (2013) araştırmalarında öğretim-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yılmaz'ın (2009) araştırmasında ise sınıf yönetimi stilleri ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Söz konusu bu iki araştırma sonucu birlikte değerlendirildiğinde öğretim-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stilleri arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı öğretmenlerin öğretim-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ve sınıf yönetimi stilleri nedir?
- 2) Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stilleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- 3) Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları, sınıf yönetimi stillerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Model

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli birden fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2006). Bu araştırmada da öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin varlığının incelenmesi amaçlandığı için bu araştırmanın ilişkisel tarama modeli ile tasarlanması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde kolay örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bursa’da görev yapan çeşitli branşlardan 243 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin 167’si kadın, 76’sı erkek; 130’u temel eğitim (Sınıf ve okulöncesi) öğretmeni, 113’ü branş öğretmenidir.

Verilerin Toplanması

Veriler iki ölçme aracı ile toplanmıştır. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarını ortaya çıkarabilmek için Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilen ve Aypay (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerini ortaya çıkarabilmek için ise Kris (1976) tarafından geliştirilen ve Aktan ve Sezer (2018) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği: Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği Chan ve Elliot (2004) tarafından 385 öğretmen adayı ile yürütülen çalışma sonucunda geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması ise Aypay (2011) tarafından yapılmıştır. Bu uyarlama çalışması Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nin Eğitim Fakültesi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde çeşitli bölümlerde öğrenim gören 341 öğrenci ile yürütülmüştür. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA), güvenilirlik çalışmaları için ise Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ve iki yarı korelasyon işlemleri uygulanmıştır. Doğrulamalı faktör analizi kapsamında ortaya çıkarılan modelin uyum indeksleri (χ^2/sd : 2.52, RMSEA: 0.067, CFI: 0.80, NFI: 0.72) incelenmiş ve bu doğrultuda modelin kısmen uyumlu olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçek iki faktörden oluşmaktadır: Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları (12 madde) ve Geleneksel Öğretme ve

Öğrenme Anlayışları (18 madde). Güvenirlik analizleri sonuçlarına göre ise ölçeğin Cronbach alpha katsayı değerleri ölçeğin geneli için 0.71, alt boyutlar için ise 0.88 ve 0.83 olarak bulunmuştur. İki yarı korelasyon sonucu ise 0.77 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında ise Cronbach alpha değerleri ölçeğin geneli için 0.77, “Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları” boyutu için 0.82, Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları boyutu için ise 0.84 olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra ölçeğin “Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları” boyutunda alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 60’tır. “Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları” boyutunda ise alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 90’dır (Aypay, 2011)

Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği: Araştırmada kullanılan diğer ölçek, Kris (1996) tarafından geliştirilen ve Aktan ve Sezer (2018) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği’dir. Bu uyarlama çalışması çeşitli branşlardan 306 öğretmen ile yürütülmüştür. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), güvenilirlik çalışmaları için ise test-tekrar test, Spearman Brown iki yarı ve Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı değerleri kullanılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda dört boyuttan oluşan bir yapı elde edilmiştir. Bu dört boyut toplam varyansın % 67’sini açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında ise ortaya çıkarılan modelin uyum indeksleri (χ^2/sd : 2.39, RMSEA: 0.068, CFI: 1.00, GFI: .99, NNFI: 1.00) incelenmiş ve bu doğrultuda modelin uyumlu olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçek şu dört boyuttan oluşmaktadır: Otoriter Sınıf Yönetimi Stili (3 madde), Yetkeci Sınıf Yönetimi Stili (3 madde), Serbest Sınıf Yönetimi Stili (3 madde), İlgisiz Sınıf Yönetimi Stili (3 madde). Güvenirlik analizi sonuçları kapsamındaki test-tekrar test sonucunda iki ölçüm arasında benzer sonuçlar elde edilmiştir. Cronbach alpha katsayı değerleri ölçeğin geneli için .82, Otoriter Sınıf Yönetimi Stili boyutu için .68, Yetkeci Sınıf Yönetimi Stili boyutu için .70, Serbest Sınıf Yönetimi Stili boyutu için .75, İlgisiz Sınıf Yönetimi Stili boyutu için ise .76 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında ise Cronbach alpha katsayısı ölçeğin geneli için .81 olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra ölçeğin her bir alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 15’tir. 5’li Likert tipinde tasarlanan ölçek “Kesinlikle Katılıyorum” (5) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” (1) arasında puanlanmaktadır (Aktan ve Sezer, 2018).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Bu bağlamda basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında değerler alması koşulu (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004) dikkate alınmıştır. Verilerin bilgisayar ortamına girilmesi sırasında eksik veya yanlış doldurulan ölçek formları araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Verilerin bilgisayar ortamına girilmesinden sonra ise uç değerlere sahip olan veriler incelenmiş ve bu veriler teker teker ölçekten çıkartılarak sağlıklı veri yapısı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu işlemlerden sonra 12 veri araştırma kapsamı dışında bırakılmış, verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1

değerleri arasında olduğu görülmüştür. Sonuç itibarıyla 243 veri ile analizlere devam edilmesi uygun görülmüştür. Bu kapsamda verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için çeşitli varsayımlar bulunmaktadır. Bu varsayımlardan biri bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının olmaması varsayımdır. Çoklu bağlantı sorunu, bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin .70 ve üzerinde olması durumunda oluşmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Bu çalışmada bağımsız değişkenler arasındaki korelasyona bakıldığında, bu ilişkinin düşük düzeyde ($r=-.28$) olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda bu çalışmanın bağımsız değişkenleri arasında çoklu bağlantı sorununun olmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra bir başka varsayım ise normal dağılımdır. Araştırmanın tek değişkenli normallik dağılımının uygun olduğu görülmüştür. Fakat çoklu doğrusal regresyon analizinde çok değişkenli normallik varsayımının da sağlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda Mahalonobis değerleri incelenmesi gerekmektedir (Seçer, 2015). Yapılan analiz sonucunda verilerin çok değişkenli normallik varsayımlarına da uygun olduğu görülmüştür. Sonuç itibarıyla araştırma verilerinin çoklu doğrusal regresyon analizinin uygulanmasına uygun olduğunu söylemek mümkündür.

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stillerine ilişkin betimsel bilgiler sunulmuştur. İkinci olarak öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki korelasyon analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Üçüncü olarak ise öğretme-öğrenme anlayışlarının sınıf yönetimi stillerini yordama durumlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur. Öğretme ve öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stillerine ilişkin betimsel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Değişken	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	SS	Basıklık	Çarpıklık
1.YÖÖA	243	3.50	5.00	4.59	0.38	-0.95	0.05
2.GÖÖA	243	1.00	4.67	2.33	0.56	0.62	0.99
3.YSYS	243	1.00	5.00	3.21	0.64	0.00	0.31
4.SSYS	243	2.33	5.00	4.29	0.60	-0.82	0.49
5.OSYS	243	1.00	5.00	2.70	0.82	0.09	-0.29
6.İSYS	243	1.00	4.33	2.37	0.60	0.22	0.49

YÖÖA: Yapılandırmacı Öğretme-Öğrenme Anlayışları

GÖÖA: Geleneksel Öğretme-Öğrenme Anlayışları

YSYS: Yetkeci Sınıf Yönetimi Stili

SSYS: Serbest Sınıf Yönetimi Stili

OSYS: Otoriter Sınıf Yönetimi Stili

İSYS: İlgisiz Sınıf Yönetimi Stili

Tablo 1’de değişkenlere ilişkin betimsel istatistik değerleri bulunmaktadır. Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışlarının ortalamasının 4.59, geleneksel öğretme- öğrenme anlayışlarının

ortalamasının ise 2.33, yetkeci sınıf yönetimi stilinin ortalamasının 3.21, serbest sınıf yönetimi stilinin ortalamasının 4.29, otoriter sınıf yönetimi stilinin ortalamasının 2.70 ve ilgisiz sınıf yönetimi stilinin ortalamasının ise 2.37 olduğu görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise her değişken için -1 ile +1 değerleri arasında olduğu anlaşılmaktadır.

İkinci olarak öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiye ilişkin Pearson korelasyon analizi sonuçları tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Değişkenler Arası İlişkiler

Değişken	1	2	3	4	5	6
1.YÖÖA	1.00					
2.GÖÖA	-.28**	1.00				
3.YSYS	.34**	-.14*	1.00			
4.SSYS	.41**	-.10	.27**	1.00		
5.OSYS	-.17**	.52**	-.31**	.00	1.00	
6.İSYS	-.10	.15*	.12	.02	.09	1.00

**p<.01, *p<.05

Tablo 2’de değişkenler arasındaki ilişkiler bulunmaktadır. Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışları, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışları ($r=-.28$, $p<.01$) ve otoriter sınıf yönetimi stili ($r=-.17$, $p<.01$) ile ilişkisi negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı iken, yetkeci ($r=.34$, $p<.01$) ve serbest sınıf yönetimi stilleri ($r=.41$, $p<.01$) ile ilişkisi pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlıdır. Bununla birlikte yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışları ile ilgisiz sınıf yönetimi stili arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışlarının yetkeci sınıf yönetimi stili ($r=-.14$, $r<.05$) ile ilişkisi negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı iken, otoriter sınıf yönetimi stili ($r=.52$, $p<.01$) ile ilişkisi pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı, ilgisiz sınıf yönetimi stili ($r=.15$, $p<.05$) ile ilişkisi pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlıdır. Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışları ile serbest sınıf yönetimi stili arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Yetkeci sınıf yönetimi stili, serbest sınıf yönetimi stili ($r=.27$, $p<.01$) ile pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı, otoriter sınıf yönetimi stili ($r=-.31$, $p<.01$) ile negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiye sahiptir. Yetkeci sınıf yönetimi stili ile ilgisiz sınıf yönetimi stili arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Otoriter sınıf yönetimi stili ile ilgisiz sınıf yönetimi stili arasında da anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır.

Üçüncü olarak ise öğretme-öğrenme anlayışlarının sınıf yönetimi stillerini yordama durumları incelenmiştir. Bu kapsamda çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları, yetkeci sınıf yönetimi stilleri, serbest sınıf yönetimi stilleri, otoriter sınıf yönetimi stilleri, ilgisiz sınıf yönetimi stilleri sırasına göre tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretme-öğrenme anlayışlarının yetkeci sınıf yönetimi stillerini yordama durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Yetkeci Sınıf Yönetimi Stillerini Yordama Düzeylerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Std. Hata	β	t
(Sabit)	.863	.559		1.543
YÖÖA	.541	.106	.323	5.109**
GÖÖA	-.061	.072	-.054	-.847

R= .341, R²=.117, F(2,240)=11.728, **p<.01

Tablo 3'te öğretme-öğrenme anlayışlarının yetkeci sınıf yönetimi stillerini yordama düzeylerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Analize göre modelin bir bütün olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır (F[2,240]=11.728, p<.01). Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışlarının yetkeci sınıf yönetimi stillerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu (β =.323, p<.01), buna karşın geleneksel öğretme-öğrenme anlayışlarının yetkeci sınıf yönetimi stillerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı (β =-.054, p>.05) görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretme-öğrenme anlayışları, yetkeci sınıf yönetimi stillerinin toplam varyansta % 12'sini açıklamaktadır (R=.341, R²=.117).

Öğretme-öğrenme anlayışlarının serbest sınıf yönetimi stillerini yordama durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Serbest Sınıf Yönetimi Stillerini Yordama Düzeylerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Std. Hata	β	t
(Sabit)	1.286	.506		2.542*
YÖÖA	.644	.096	.412	6.723**
GÖÖA	.019	.066	.018	.288

R= .408, R²=.166, F(2,240)=14.504, **p<.01, *p<.05

Tablo 4'te öğretme-öğrenme anlayışlarının serbest sınıf yönetimi stillerini yordama düzeylerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Analize göre modelin bir bütün olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır (F[2,240]=14.504, p<.01). Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışlarının serbest sınıf yönetimi stillerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu (β =.412, p<.01), buna karşın geleneksel öğretme-öğrenme anlayışlarının serbest sınıf yönetimi stillerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı (β =.018, p>.05) görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretme-öğrenme anlayışları, serbest sınıf yönetimi stillerinin toplam varyansta % 17'sini açıklamaktadır (R=.408, R²=.166).

Öğretme-öğrenme anlayışlarının otoriter sınıf yönetimi stillerini yordama durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Otoriter Sınıf Yönetimi Stillerini Yordama Düzeylerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Std. Hata	β	t
(Sabit)	1.210	.645		1.876
YÖÖA	-.058	.122	-.027	-.474
GÖÖA	.753	.084	.516	9.015**

R= .524, R²=.275, F(2,240)=44.738, **p<.01

Tablo 5’te öğretme-öğrenme anlayışlarının otoriter sınıf yönetimi stillerini yordama düzeylerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Analize göre modelin bir bütün olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır (F[2,240]=44.738, p<.01). Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışlarının otoriter sınıf yönetimi stillerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu (β =.516, p<.01), buna karşın yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışlarının otoriter sınıf yönetimi stillerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı (β =-.027, p>.05) görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretme-öğrenme anlayışları, otoriter sınıf yönetimi stillerinin toplam varyansta % 28’ini açıklamaktadır (R=.524, R²=.275).

Öğretme-öğrenme anlayışlarının ilgisiz sınıf yönetimi stillerini yordama durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının İlgisiz Sınıf Yönetimi Stillerini Yordama Düzeylerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Std. Hata	β	t
(Sabit)	2.518	.547		4.602**
YÖÖA	-.104	.104	-.066	-1.003
GÖÖA	.139	.071	.130	1.963

R= .162, R²=.026, F(2,240)=2.285, **p<.01

Tablo 6’da öğretme-öğrenme anlayışlarının ilgisiz sınıf yönetimi stillerini yordama düzeylerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Analize göre modelin bir bütün olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır (F[2,240]=2.285, p<.05). Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışları (β =.130, p>.05) ve yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışlarının (β =-.066, p>.05) ilgisiz sınıf yönetimi stillerinin anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretme-öğrenme anlayışları, ilgisiz sınıf yönetimi stillerinin toplam varyansta % 3’ünü açıklamaktadır (R=.162, R²=.026).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın ilk sorusu kapsamında öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stillerinin ne düzeyde oldukları incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin ağırlıklı olarak yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını tercih ettikleri saptanmıştır. Bu bulgudan yola çıkılarak öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli bir anlayışı benimsedikleri söylenebilir.

Nitekim alanyazındaki birçok araştırma (Akyıldız, 2018, Aslan, 2018; Baş, 2016; Chan ve Elliott, 2004; Coşkun ve Grainger, 2014; Ektem, 2018; Lee, Zhang, Song ve Huang, 2013; Tezci, Erdener ve Atıcı, 2016) da bu bulguyu desteklemektedir. Öte yandan bazı araştırmalarda (Chan, 2003; Saeed, Reza ve Momene, 2014) ise geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının ağırlıklı olarak benimsendiği saptanmıştır. Bu farklılığın kültürel faktörlerden kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmanın ilk sorusu kapsamında incelenen ikinci değişken ise öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleridir. Buna göre öğretmenlerin ağırlıklı olarak serbest sınıf yönetimi stillini tercih ettikleri saptanmıştır. Bunu sırasıyla yetkeci, otoriter ve ilgisiz sınıf yönetimi stilleri takip etmiştir. Bu bulgudan yola çıkılarak öğretmenlerin sınıf ortamında öğrenci duygularına önem vererek, onların öğrenme sürecine katılımlarını sağlamayı tercih ettikleri söylenebilir. Alanyazındaki birçok araştırma (Ekici, 2004; Ekici, Aluçdibi ve Öztürk, 2012; Baydar ve ark., 2016; Kurt ve ark., 2013; Sezer ve ark., 2017; Yılmaz, 2009) da bu bulguyu desteklemektedir. Öte yandan bu araştırmada öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ve sınıf yönetimi stillerinde öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemelerinde, Türk eğitim sisteminin 2005 yılından itibaren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temele alan bir yapıya dönüşmüş olmasının rolünün olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stilleri arasında çeşitli düzeylerde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkılarak öğretme-öğrenme sürecinde bu iki anlayışın taban tabana zıt özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Alanyazındaki birçok araştırma (Aslan, 2018; Baş, 2016; Otting ve ark., 2010; Tezci, Erdener ve Atıcı, 2016) da bu bulguyu desteklemektedir. Sınıf yönetimi stillerinin kendi boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında serbest sınıf yönetimi stillinin yetkeci sınıf yönetimi stili ile pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Otoriter sınıf yönetimi stili ile yetkeci sınıf yönetimi stili arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Öte yandan yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının yetkeci ve serbest sınıf yönetimi stilleri ile pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkisinin olduğu, buna karşın otoriter sınıf yönetimi stili ile de negatif yönlü anlamlı ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının otoriter sınıf yönetimi stili ile pozitif yönlü orta düzeyde, ilgisiz sınıf yönetimi stili ile pozitif yönlü düşük düzeyde ve yetkeci sınıf yönetimi stili ile ise negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının sınıf yönetimi stillerini ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının yetkeci ve serbest sınıf yönetimi stillini anlamlı şekilde açıkladığı saptanmıştır. Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının ise otoriter sınıf yönetimi stillini anlamlı şekilde açıkladığı tespit edilmiştir.

Ayrıca öğretme-öğrenme anlayışlarının ilgisiz sınıf yönetimi stilini anlamlı şekilde yordamadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Çalışmanın ikinci ve üçüncü araştırma sonuçları birlikte ele alındığında öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin inançlarının, sınıf yönetimi tarzları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Öğrenci merkezli anlayışı benimseyen öğretmenlerin paylaşımcı ve empatik bir sınıf atmosferi yaratmaya eğilimli olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan öğretmen merkezli anlayışı benimseyen öğretmenlerin ise tek yönlü bilgi akışının sağlandığı, konuya odaklı bir sınıf atmosferi oluşturmaya eğilimli olduğu söylenebilir. Sonuç itibarıyla öğretme-öğrenme anlayışları, sınıf yönetimi stillerinin belirleyici bir faktördür. Nitekim alanyazındaki bazı araştırma sonuçları da bu araştırma sonuçlarını destek niteliktedir. Yılmaz'ın (2009) araştırmasında gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi ile otoriter sınıf yönetimi stili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yani öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinde ne kadar çok otoriterse, o oranda öğrenci üzerinde hâkimiyet kurma eğiliminde olmaktadır. Baş ve Beyhan'ın (2013) araştırmalarında da gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi ile geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı arasında pozitif yönlü anlamlı, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ayrıca öğretme-öğrenme anlayışlarının, gözetimci sınıf kontrol ideolojisini anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Söz konusu iki araştırma sonucu birlikte ele alındığında, bu çalışmada elde edilen sonuçları doğrular nitelikte olduklarını söylemek mümkündür.

Bu çalışmadan elde edilen veriler, öğretme-öğrenme sürecinin iki önemli değişkeninin birbiri ile ilişkisini ortaya koymuştur. Bu bağlamda pozitivist-post pozitivist paradigma dönüşümlerine bağlı olarak yapılandırmacı yaklaşımın felsefi temelleri ve sınıf yönetimi stilleri olan ilişkisi, öğretmenlere hizmet-içi eğitim kapsamında sunulabilir. Teorik temelli verilen eğitimin ardından, fakülte-okul işbirliği kapsamında uygulamalı eğitimlere de yer verilebilir. Öte yandan bu çalışmadaki değişkenlere farklı değişkenler de eklenerek çoklu ilişkilere bakılabilir. Sözgelimi, öğretme-öğrenme anlayışlarının sınıf yönetimi stillerine etkisinde çeşitli değişkenlerin aracı etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aktan, S., ve Sezer, F. (2018). Sınıf yönetimi stilleri ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 439-449.
- Akyıldız, S. (2018). Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Milli Eğitim*, 217, 77-96.
- Aslan, S. (2018). Investigating the relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 307-326.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.

- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 111-126.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 14-26.
- Baydar, H.Ö., Hazar, M., Yıldız, Ö., Yıldız, M., Tingaz, E.O., ve Gökyürek, B. (2016). An investigation of the class management profiles of students of physical education and sports teaching departments. *Educational Research and Reviews*, 11(20), 1964-1972.
- Bosworth et al. (1996). *What is your classroom management profile? Teacher Talk*. Retrieved 23, 2016 from <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/vli2/what.htm>
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *Insearch of understanding: The case for constructivis tclassrooms* (Revised ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Chan, K-W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs to approaches to learning. *Research in Education*, 69(1), 36-50.
- Chan, K-W. (2004). Pre-service teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: Cultural implications for research in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(1).
- Chan, K-W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- Cheng, M. M. H., Chan, K-W., Tang, S. Y. F., & Cheng, A. Y. N. (2009). Pre-service teacher education student' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 319-322.
- Coşkun, M.K., ve Grainger, P.(2014). The effect of epistemological beliefs on teaching –learning conceptions of pre-service teachers of religion. *Global Journal of Teacher Education*, 2(3), 176-184.
- Çiftçi, A. S. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ve demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Duffy, G., & Roehler, L. (1986). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education*, 35, 55-58.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 131, 50-60.
- Ekici, G., Aluçdibi, F., ve Öztürk, N. (2012). Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 13-30.
- Ektem, İ.Ö. (2018). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ve yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları arasındaki ilişkiler. *Turkish Studies*, 13(2), 1583-1594.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kris, B. (1996). Teacher talk "What is your classroom management profile?". Retrieved November 23, 2016 from the [http:// education, indiana.edu / cas/ tt/ vli2/ what, html](http://education.indiana.edu/cas/tt/vli2/what.html)

- Kurt, H., Ekici, G., Aksu, Ö., ve Aktaş, M. (2013). Öğretmen adaylarının kişilik tipleriyle sınıf yönetimi profilleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 189-198.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ocak, G., Ocak, İ, ve Kalender, M.D.K. (2017). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (5), 1851-1864.
- Otting, H., Zwaal, W., Tempeleaar, D., & Gijsealaers, W. (2010). The structural relationship between students' epistemological beliefs and conceptions of teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 35(7), 741-760.
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim (genel öğretim yöntemi)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Polat, S., Arslan, Y., ve Satıcı, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile sınıf disiplin modeli tercihleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 675-691.
- Saeed, K., Reza, Z., & Momene, G. (2014). Pre-service English teachers' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 3(1), 3-12.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarılama*. Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Sezer, F., Aktan, S., Tezci, E., ve Erdener, M. A. (2017). Öğretmenlerin yaşam stilleri ve sınıf yönetim profillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 12 (33), 167-184.
- Tezci, E., Erdener, M.A., ve Atıcı, S. (2016). The effect of pre-service teacher' epistemological beliefs on teaching approaches. *Universal Journal of Educational Research* 4(12A), 205-215.
- Wong, A. K., Chan, K-W & Lai, P. (2009). Revisiting the relationships epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning of pre-service teachers in Hong Kong. *The Asia Pacific Education Researcher* 18(1), 1-19
- Yener, D., ve Yılmaz M. (2017). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışları ve fenöğretimine yönelik özyeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 1016-1038.
- Yılmaz, K. (2009). Primary school teachers' views about pupil control ideologies and classroom management styles. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 157-167.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21, 147-170.

The Relationship between Teachers' Teaching-Learning Conceptions and Their Classroom Management Styles

EXTENDED SUMMARY

It can be said that the teaching-learning conceptions that express the ways of teaching and learning preferred by the teachers in class are divided into traditional and constructivist (Chan, 2003; Chan & Elliot, 2004; Duffy & Roehler, 1986). In the traditional teaching-learning conception, while the student is the passive recipient of the knowledge, the teacher is the only authority as the transmitter of knowledge. In the constructivist teaching-learning conception, the teacher is a guide in this process (Brooks & Brooks, 1999), while the student configures the knowledge himself. Another variable that affects the teaching and learning process can be classroom management styles. Thus, it can be said that the perspective of the teacher on classroom management can affect communication with the student and the teaching style in the classroom (Sezer, Aktan, Tezci & Erdener, 2017). Classroom management styles are basically divided into four sub-dimensions. These dimensions; are the authoritarian, the authoritative, the free and the irrelevant (Bosworth et al., 1996; Ekici, 2004).

In the related literature, there are many studies that reveal the relationship of teaching-learning conceptions with the beliefs of education philosophy (Aslan, 2018; Baş, 2015), epistemological beliefs (Akyıldız, 2018; Aypay, 2011; Chan, 2003, 2004; Chan & Elliott, 2004; Cheng, Chan, Tang & Cheng, 2009; Coşkun & Grainger, 2014; Otting, Zwaal, Tempelear & Gissealaer, 2010; Saeed, Reza & Momene, 2014; Tezci, Erdener & Atıcı, 2016; Wong, Chan & Lai, 2009), student control ideologies (Baş & Beyhan, 2013), self-efficacy beliefs (Ocak, Ocak & Kalender, 2017; Yener & Yılmaz, 2017) and constructivist learning environment (Ektem, 2018). Looking at the literature on classroom management styles, there are studies that reveal the relationship between the attitudes towards the teaching profession (Polat, Arslan, & Satıcı, 2016), opinions on democratic values (Çiftçi, 2015; Yılmaz, 2011), personality types (Kurt, Ekici, Aksu & Aktaş, 2013), life styles (Sezer etc all., 2017) and student control ideologies (Baş & Beyhan, 2013). However, there is no research examining the relationship between teaching-learning conceptions and classroom management styles. In this context, the aim of this research was to investigate the relationship between teachers' teaching-learning conceptions and their classroom management styles.

The study group of the research that used the relational survey model consisted of 243 teachers from various branches working in Bursa in the academic year 2017-2018. Of the teachers, 167 were female and 76 were male; 130 were basic education (classroom and preschool) teachers and 113 were branch teachers. In this research, the "Teaching and Learning Conceptions Scale" developed by Chan and Elliott (2004) and adapted to Turkish by Aypay (2011) and the "Classroom Management Styles Scale" developed by Kris (1996) and adapted to Turkish by Aktan and Sezer (2018) were used. In the analysis of data, single and multiple normality assumptions were examined. The kurtosis and

skewness values were considered to be between -1 and +1. As a result of the analysis, it was found that the data showed a normal distribution. In this context, descriptive statistics, the Pearson correlation analysis, and the multiple linear regression analysis were used to analyze the data.

Within the scope of the first research question, the teachers' teaching-learning conceptions and classroom management styles were examined. According to this, it was found that teachers preferred predominantly constructivist teaching-learning conceptions. Based on this finding, it can be said that teachers held a student-centered approach in the teaching-learning process. The second variable examined within the scope of the first research question was the classroom management styles of the teachers. According to this, it was found that teachers predominantly preferred the free classroom management style, followed by the authoritarian, authoritative and irrelevant classroom management styles. Based on this finding, it can be said that the teachers preferred students to participate in the learning process by giving importance to their feelings in the classroom environment.

Within the scope of the second research question, the relationships between the teachers' teaching-learning conceptions and classroom management styles were examined. Significant relationships between teachers' teaching-learning conceptions and classroom management styles were found at various levels. A negatively low level significant relationship was found between the constructivist teaching-learning conceptions and traditional teaching-learning conceptions. Based on this finding, it can be said that these two concepts had diametrically opposed features in the teaching-learning process. On the other hand, it was found that the constructivist teaching-learning conception had a positive and moderately significant relationship with authoritarian and free classroom management styles, whereas it had a significant negative relationship with the authoritative classroom management style. It was found that the traditional teaching-learning conception had a positive and moderately significant relationship with the authoritative classroom management style, a low positive level with the irrelevant classroom management style and a significantly low and negative relationship with the authoritarian classroom management style.

Within the scope of the third question of the research, how teachers' teaching-learning conceptions predicted classroom management styles was examined. It was found that the constructivist teaching-learning conception significantly predicted the free and authoritarian classroom management styles and that the traditional teaching-learning conception significantly predicted the authoritative classroom management styles. On the other hand, in another study, teaching-learning conceptions did not significantly predict the irrelevant classroom management style. As a result, it can be said that the teaching-learning conceptions were a determining factor for classroom management styles.