



Responsive Classroom Management Practices in the Context of Preschool Teachers' Professional Experiences*

Şeymanur BATTAL^{a**} (ORCID ID - 0000-0003-4581-4561)

Berrin AKMAN^b (ORCID ID - 0000-0001-5668-4382)

^aHacettepe University, Early Childhood Education, Ankara/Turkey

^bHacettepe University, Early Childhood Education, Ankara/Turkey



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1135750

Article history:

Received 08.07.2022

Revised 13.11.2022

Accepted 20.12.2022

Keywords:

Responsive Classroom
Management,
Professional Experiences,
Preschool Teacher,
Teacher-child Relationship.

Research Article

Abstract

Responsive classroom management can be achieved by the harmonious combination of many variables such as teacher and child characteristics. One of these variables is the professional experience of teachers. Professional experience affects teachers' practices, expectations and attitudes regarding children. Accordingly, the present study aimed to identify responsive classroom management practices within the context of pre-school teachers' professional experiences. The research sample consisted of 60 preschool teachers. The teachers' knowledge about responsive classroom management practices was identified in writing with the help of a questionnaire made up of open-ended and multiple-choice questions created by the researchers. In the study, which was designed as a case study, inductive and descriptive analyses were used to analyze the data. The results of the study revealed that both experienced teachers and novice teachers performed similar practices in areas such as the emotional climate of the classroom, classroom rules and instructional support. In addition, it was found that there were differences in the approaches of the novice teachers and experienced teachers regarding the noisy classroom as well as in the way they defined and intervened problematic behaviors.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri Bağlamında Duyarlı Sınıf Yönetimi Uygulamaları

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1135750

Makale Geçmişi:

Geliş 08.07.2022

Düzeltilme 13.11.2022

Kabul 20.12.2022

Anahtar Kelimeler:

Duyarlı Sınıf Yönetimi,
Mesleki Deneyim,
Okul Öncesi Öğretmeni,
Öğretmen-Çocuk İlişkisi.

Araştırma Makalesi

Öz

Duyarlı sınıf yönetimi öğretmen ve çocuk özellikleri gibi pek çok değişkenin uyumlu bir şekilde bir araya gelmesi ile gerçekleşebilmektedir. Bu değişkenlerden biri de öğretmenlerin mesleki deneyimleridir. Mesleki deneyim, öğretmenlerin çocuklara ilişkin beklentilerini, tutumlarını ve uygulamalarını etkilemektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri bağlamında duyarlı sınıf yönetimi uygulamalarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini 60 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin duyarlı sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin bilgileri araştırmacılar tarafından oluşturulan açık uçlu ve çoktan seçmeli soruların yer aldığı anket aracılığı ile yazılı doküman şeklinde toplanmıştır. Durum çalışması olarak desenlenen çalışmada, verilerin çözümlenmesinde endüktif ve betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçları sınıfın duygusal iklimi, sınıf kuralları ve öğretimsel destek gibi alanlarda hem deneyimli hem de yeni öğretmenlerin birbirlerine benzer uygulamalar gerçekleştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca yeni ve deneyimli öğretmenlerin güvünlüğüne ilişkin yaklaşımlarında, problemleri tanımlama ve müdahalede bulunma biçimlerinde farklılıklar olduğu bulunmuştur.

* This study is related to the first author's doctoral thesis.

**Corresponding Author: battalseymanur@gmail.com

Introduction

Responsive interactions are an essential element that should be at the center of all learning and teaching experiences. Children need to be recognized, to communicate respectfully, to participate in a caring community, to trust their teachers and to know that their presence in the classroom is noticed (Mild, 2018). Besides teacher-child interactions, the quality of classroom processes is also associated with children's positive developmental outcomes. Children are reported to have higher levels of motivation in environments where they are welcomed and supported (Abry et al., 2013). Responsive classroom approach supports the teacher-child and child-peer relationships and helps create positive social environments by fostering feelings of security and belonging (Hildenbrand, 2020). In classrooms where the responsive classroom approach is adopted, a decrease in negative behaviors and an increase in prosocial behaviors such as empathy and compassion are observed (Dooley, 2019). An increase in children's behavioral and academic outcomes is associated with effective classroom management (Gaías, 2019). An effective classroom management is affected by various variables such as teachers and children. Self-efficacy belief, which is shaped especially in the context of teachers' experiences, is an important variable that is considered together with classroom management skills. Studies show that teachers with little experience do not consider themselves sufficient in terms of classroom management skills (Berger et al., 2018; Lazarides et al., 2020). These results suggest that there might be differences in the practices of teachers with different professional experiences regarding responsive classroom management.

Responsive Classroom Approach

Responsive classroom is a child-centered, social and emotional learning approach. It consists of evidence-based practices designed to create safe, fun and engaging classrooms and school communities for both teachers and children (Responsive Classroom, 2022). Responsive classroom approach aims to provide teachers with the necessary skills to improve children's social-emotional skills and teacher-child relationships. The approach states that social skills (cooperation, responsibility, empathy, self-control, assertiveness) and relationships (teacher-child and child-child relationships) support academic skills (Brown-Foye, 2020). In this respect, the approach is built on four basic principles. These are as follows; designing fun, attention-grabbing teaching processes and content that takes children out of their comfort zone; creating inclusive positive classroom communities where all children feel safe and joyful; creating a calm, predictable and orderly learning environment that promotes autonomy, responsibility and participation in learning; basing all practices related to teaching and classroom management on research and information on children's social, emotional, physical and cognitive development (Responsive Classroom, 2022; Shay, 2021).

In order to achieve the goals outlined in the responsive classroom approach, such applications as organizing morning meetings, creating rules, interactive modeling, teacher language (intentional use of language to enable children to develop their cognitive, social and emotional skills) and logical conclusions (setting clear boundaries, allowing children to correct their mistakes, proactively responding to inappropriate behavior) are carried out. Various studies were conducted to evaluate the effectiveness of the responsive classroom approach. While the first studies focused on child outcomes, recent studies have focused on teachers' professional development and their practices regarding the responsive classroom approach. Studies on child outcomes show that the responsive classroom approach improves children's reading and math skills (Rimm-Kaufman et al., 2014), positively affects the teacher-child relationship (Abry et al., 2013; Rimm-Kaufman, 2006; Rimm-Kaufman & Chiu, 2007), supports the positive classroom climate (Rell-Backenson, 2012) and develops children's social skills (Hua, 2008). In some of the studies conducted with teachers, they stated that they found the responsive classroom approach effective and that it could be applied in the classroom (Shay, 2021), while in some other studies, teachers stated that they could not find time for responsive classroom practices and could not cooperate with other teachers to share ideas (Olmanson, 2018). In addition, teachers also reported that these practices had positive effects on their professional development (Brown-Foye, 2020).

Professional Experience and Classroom Management

Teachers need to feel ready to implement evidence-based classroom management strategies to support children's learning in a caring, positive and engaging environment. Teachers' first experiences in the classroom management process are important in terms of influencing their expectations and perceptions in the future. It is known that teachers' negative self-efficacy beliefs about classroom management at the beginning of their careers continue towards the middle of their careers (Lazarides et al., 2020). Berger et al. (2018), revealed that teachers' classroom management skills were affected by their self-efficacy beliefs and experiences. Such results led researchers and international organizations to investigate teachers' experiences in classroom management studies. In the results of The Teaching and Learning International Survey (TALIS, 2018) in Turkey, it was seen that teachers with less professional experience (five years or less) had lower self-efficacy beliefs regarding classroom management compared to experienced teachers (Turkish Education Association [TEDMEM], 2019). Teachers who feel inadequate and have little experience in classroom management think that they need support in this regard (Zhang et al., 2020). In one study, novice teachers reported that classroom management skills could be supported by practices such as observing experienced teachers, asking questions to coaches and acting through scenarios (Melissa et al., 2022). It could be stated that experience is important for novice teachers and that as their experience increases, the quality of their practices and their levels of self-efficacy increase (Catalano et al., 2022). Supporting international studies, studies conducted in Turkey revealed that teaching experience affected classroom management skills. In relational studies, it was found that the classroom management scores of the teachers with less experience were lower than those of the teachers with more experience (Bulut, 2020; Semerci & Balat, 2018; Zembat & İlçi Küsmüş, 2018).

Studies in the literature show that practices for a responsive classroom approach are important for the positive classroom climate and teacher-child relationship (Rell-Backenson, 2012; Suggs, 2019). It is reported that one of the main reasons for the differences in these practices is the professional experience of teachers (Wolff et al., 2021). Studies in the literature show that practices for a responsive classroom approach are important for the positive classroom climate and teacher-child relationship (Rell-Backenson, 2012; Suggs, 2019). It is reported that one of the main reasons for the differences in these practices is the professional experience of teachers (Wolff et al., 2021). These results were generally obtained in relational studies (Bay, 2020; Marshall-Sterling, 2022). In the literature, there is no research reporting results on how the differences in responsive classroom management practices vary within the context of teachers' experiences. In this respect, it is considered important to reveal responsive classroom management practices within the context of teachers' professional experiences. Accordingly, the purpose of the study was to examine the responsive classroom management practices of preschool teachers within the context of their professional experiences. The sub-objectives of the study were formed in line with the four basic principles of the responsive classroom approach as follows:

1. What are the practices of preschool teachers regarding positive classroom climate within the context of their professional experiences?
2. What are the behavior management practices of preschool teachers within the context of their professional experience?
3. What are the child characteristics that attract the attention of preschool teachers within the context of their professional experiences?
4. What are the instructional support practices of preschool teachers within the context of their professional experiences?

Method

Research Design

The study was designed as a case study, one of the qualitative research methods. Case study is the process of comprehensively analyzing events within its own framework (Yıldırım & Şimşek, 2016). It is also defined as the need to explore an event or phenomenon in depth in its natural context (Crowe et al.,

2011). In the present study, the case study provided an opportunity to make an in-depth evaluation of preschool teachers' practices related to responsive classroom management within the context of their real lives in the classroom.

Study Group

A total of 60 preschool teachers participated in the study. While 95.0% of the teachers had undergraduate education, 5.0% had postgraduate education; 50.0% of them had professional experience between 0-3 years, and 50.0% of them had professional experience of 4 years or more; the age group of 47.0% of the participants was 60-66 months old, and the age group of 53.0% was 48-60 months.

Data Collection Tool and Process

A semi-structured, open-ended and multiple-choice questionnaire prepared by the researchers was used to reveal the teachers' practices regarding responsive classroom management. After the questions in the questionnaire were formed, the opinions were received from five researchers who were experts in the field of preschool education. In line with the opinions of the experts, corrections were made in the questionnaire in terms of both content and grammar. The questionnaire was sent to three preschool teachers for the pilot study. The questionnaire was finalized in line with the feedback from the teachers. In the questionnaire, the questions regarding the positive classroom climate were "What is the mood that reflects you during the day?", "How are the moods of children during the day?", "What does a noisy classroom mean to you?" and "Can you share the three most important of your classroom rules?"; the questions regarding behavior management were "Which behaviors do you define as problem behavior in the classroom?" and "How do you intervene with a child running in your class?"; the question regarding the sensitive teacher was "In your classroom, which children demonstrating the behavior of attract your attention?"; and the question regarding instructional support was "You observed two children working together at the block center constructing a high building during free play time. What kind of feedback or support would you give to encourage the children to play more?" The questionnaires were sent to the teachers via Google Form. The data were collected in the form of written documents through the questionnaires filled by the teachers.

Data Analysis

The analysis of the open-ended questions in the written documents collected from the teachers within the scope of the study was carried out based on the inductive approach. The inductive approach allows research findings to reveal the frequent, dominant or important themes inherent in the raw data. While performing the inductive analysis, the stages specified by Thomas (2006) were followed. Inductive analysis started with the conversion of the teachers' data files into a common format. Afterwards, the texts prepared were read over and over again. The codes that overlap with each other were combined in a common category, and these categories were brought together under a common theme. The categories were reviewed, and improvements were made in each coding process. Independent parallel coding was preferred to ensure consistency in coding. In independent parallel coding, the researcher (first coder) made the first coding. The evaluation objectives and the entire text to be analyzed were shared with the second coder. The second coder created the category set independently from the first coder. The category sets created by both coders were compared, and the overlaps were examined. For the categories that did not overlap, the analyses were repeated among the coders, and they exchanged their views (Thomas, 2006). Descriptive analysis was used for the multiple-choice questions.

Research Ethics

Before starting the study, necessary ethical permission was obtained from Hacettepe University Ethics Commission (Hacettepe University, 12.01.2021, E-35853172-300-00001403546). The teachers participating in the study were informed about the research process and signed an informed consent form, which stated that they could leave the study whenever they wanted. No data were collected in relation to the personal information of the teachers.

Findings

The findings regarding responsive classroom management practices within the context of the pre-school teachers' professional experiences are presented in the tables below.

1. Positive Classroom Climate

Table 1.
Emotional Climate of The Classroom

		Experienced Teacher (ET)		Novice Teacher (NT)	
		n	%	n	%
Teacher's mood at the start of the day	Happy	20	66.6	26	86.6
	Excited	15	50.0	16	53.3
Teacher's mood at the end of the day	Tired	17	56.6	29	96.6
	Happy	8	26.6	11	36.6
	Excited	2	6.6	5	16.6
Children's mood at the start of the day	Happy	18	60.0	25	83.3
	Excited	11	36.6	21	70.0
Children's mood at the end of the day	Happy	10	33.3	13	43.3
	Excited	7	23.3	10	33.3

n=30

Table 1 presents the sharings of the teachers regarding the emotional climate of the classroom. The teachers reported that they had positive emotions such as feeling happy (ET: 66.6%), (NT: 86.6%) and feeling excited (ET: 50.0%), (NT: 53.3%) at the beginning of the day and feeling more tired (ET: 56.6%), (NT: 96.6%) at the end of the day. It was seen that there was a decrease in the levels of the emotions of feeling happy (ET: 26.6%), (NT: 36.6%) and feeling excited (ET: 6.6%), (NT: 16.6%). The teachers evaluated the emotional state of the children as happy (ET: 60.0%), (ET: 83.3%) and excited (ET: 36.6%), (NT: 70.0%) all day long. Both novice and experienced teachers stated that children's feelings of happiness (ET: 33.3%), (NT: 43.3%) and excitement (ET: 23.3%), (NT: 33.3%) decreased at the end of the day.

Table 2.
Teachers' Classroom Rules

Theme	Category	Code	Teachers' Answers
Classroom Rules	Social skills	Respect	I have to listen when my friends and teacher are talking (ET10)
			We must not spoil the game of our friends (NT31)
	Share	You must love and respect your friends (NT60)	
		We don't say bad words (NT54)	
		We play together with school toys if there is a disagreement we will play in turns (ET21)	
Wait in line	Share	We should share our toys with each other (NT47)	
		We should take the toy from our friend's hand in class with permission. If he doesn't, we have to wait our turn and take our friend's game when it's over (ET29)	
Listen	Listen	We queue up to enter and exit the classroom and we don't push our friends while in line (NT38)	
		We must listen to the speaker until he or she is finished (NT43)	
Help	Help	I have to listen when my friends and teacher talk (ET4)	
		When a friend is talking, we should listen without interrupting. (NT50)	
			We should help our friend who needs help (NT42)

		We need to help with classroom work. (NT55)
Classroom arrangement	Tidy up	When we go out, first fix the chairs and then put the shoes neatly in the classroom (NT31) Using materials tidily (ET5)
	Cleaning	We wash our hands with soap and water before and after meals, before and after using the toilet to prevent germs and diseases (NT59) Wash our hands often (NT44) We keep the classroom clean (ET11)
	Security	You must ask my permission to go to the toilet. If you come out unannounced, I'll be curious because I can't see you (ET28) No hitting our friends (ET21) You can walk fast instead of running in class (NT35)

ET: Experienced Teacher, NT: Novice Teacher

Table 2 shows the rules in the classrooms of the preschool teachers. It was seen that the class rules were gathered in categories of social skills and class order. The social skills category included the dimensions of respect, sharing, waiting in line, listening and helping. In the category of class order, the sub-dimensions were gathering, cleanliness and safety. It was noteworthy that both novice and experienced teachers created classroom rules with positive and negative instructions and that some instructions were long and complex. It was seen that the rules in the classrooms of the experienced and novice teachers were similar to each other.

Table 3.
Teachers' Approaches to The Noisy Classroom

Theme	Category	Code	Teachers' Answers
Noisy classroom	Positive classroom environments	Enthusiasm	Expresses that children can play freely and are happy (ET6) Happy and having fun children (ET15) It means there is life in the classroom, I want to go and get involved. Unfortunately, the sound of children sharing with each other can be considered as noise. (ET17)
		Freedom	Expresses an environment in which ideas are expressed (ET9) A noisy classroom represents freedom (ET13)
		Communication	Shows that children are communicating with each other (ET22) İletişimin yüksek olduğu bir sınıftır (ET2)
Negative classroom environments		Classroom management	It shows that all the rules are ignored (NT46) Expresses that the classroom is not managed well (NT53) Refers to ineffective teacher (NT48)
		Miscommunication	A class that does not listen to each other and cannot create a climate of respect for each other (NT40) A classroom environment where communication cannot be achieved (NT58)
		Lack of attention	A classroom environment where children cannot concentrate (NT50) Expresses disinterest (NT33)

ET: Experienced Teacher, NT: Novice Teacher

Table 3 presents the views of the preschool teachers about what a noisy classroom meant. The teachers' statements were categorized as positive and negative classroom environments. Experienced teachers positively evaluated a noisy classroom, emphasizing enthusiasm, freedom and effective communication. The novice teachers, on the other hand, emphasized the negative classroom management processes, focused on distraction and lack of communication, and evaluated the noisy classroom as a negative environment.

2. Behavior Management

Table 4.
Teachers' Evaluations of Problem Behavior

Theme	Category	Code	Teachers' Answers
Problem Behavior	Behavior type	Verbal Violence	Being disrespectful to friends, using inappropriate ways (such as abusive language) in solving problems (ET9) Using bad words that a child wouldn't normally say (NT36)
		Physical Violence	Children's attempts to harm each other and themselves Children physically interfering with each other (NT 39)
		Lack of attention	Not participating in event times, not using time effectively (ET10) Being reluctant to the activities (NT46) Being constantly active, not doing activities (NT45)
		Confronting the teacher	Not listening to me and continuing the same behavior despite my warning (NT41) Ignorance of alerts (NT49)
		Disobeying class rules	Constant talking, crying for no reason, running in class, breaking the line voluntarily, opening the water bottle and pouring intentionally (NT60) Disrupting the classroom (NT51)
	Causal attributions	Controllability	Intentionally harming friends or class materials (NT37) Opening the drinker and pouring it intentionally (NT57)
		Stability	Being insensitive to warnings and insisting on bad words and behavior (NT52) Behavior that does not change despite all interventions (NT43)

ET: Experienced Teacher, NT: Novice Teacher

Table 4 shows the findings regarding how the preschool teachers evaluated problem behaviors. It was seen that the teachers dealt with problem behaviors within the context of its type and causal attributions. Situations where children violate personal rights (verbal and physical violence) and where they experience distraction are considered problematic behaviors for both experienced and novice teachers. In addition, novice teachers consider situations such as disobeying the teacher and classroom rules as problematic behavior. Moreover, it was seen that causal attributions such as controllability and invariance were effective on the definitions of problematic behaviors of novice teachers.

Table 5.
Teachers' Interventions for Problematic Behavior

Theme	Category	Code	Teachers' Answers	
Strategies for problem behavior	Prevention studies	Reminding the rules	I say the rule that we should not run in class for everyone to hear (NT32) I remind children of the rule that we should not run, as our classroom is crowded and we can get caught in dangerous situations (ET8)	
		Organizing instructional processes	If a child has started running in the classroom, it indicates that I have been doing sedentary activities for a long time. I move on to an active game or activity. After the children have released their energy, we return to our old activity (NT38) I say let's do morning exercise together to get rid of energy. We start gymnastic moves as a whole class (ET16)	
		Organizing physical environments	While running in the classroom, I allow the child to remove the dangerous objects from the environment and release their energy (NT44) I try to find other environments where the child can run outside of the classroom (NT35)	
	Intervention studies	Observing	Observing	I observe the reason for running (NT40) I'll see how often it does this behavior (NT45)
			Developing positive behavior	I say that moving without running is much better with a positive sentence (NT47) I verbally reward positive behavior by thanking my seated friends (NT51)
		Warning	Warning	I call the child by name and ask him to consider whether his behavior is correct (ET16) I'm afraid of falling, please don't do it, I will warn you verbally (NT39)
			Giving responsibility	I ask the child to bring me an material and tell child to sit down now (NT53) I give the student age-appropriate responsibility (ET17)
		Sharing the results	Sharing the results	I tell the child not to run and he might get hurt if child falls (NT34) I use i-language to talk about the problems that the child's behavior may cause (ET5)
			Involving children in the resolution plan	By involving other children in the process, I ask the children if what they are doing is right (NT36) As a result of the discussion with the child, we can find new environments to run (NT52)
		Reducing negative behavior	Reducing negative behavior	By using the necessary reinforcements, I make the child stop running over time (NT34) First I warn the child verbally, then I send the child to the break (NT56)
			Punishing	I give a verbal warning to the running child first, if the behavior still continues and this happens in a free time event, I end the free time period. I think this is already a deterrent stimulus for that child (ET3) I make the child run too much and get tired (NT48)

ET: Experienced Teacher, NT: Novice Teacher

Table 5 shows the strategies the teachers used for problematic behaviors (running in class). It was seen that the teachers' strategies were grouped under the categories of prevention and intervention. Although there were similarities in the strategies of the experienced teachers and novice teachers (reminding the rules, organizing the instructional processes, assigning responsibilities and so on), it was noteworthy that the variety of strategies used by the novice teachers (gaining positive behavior, involving children in the solution plan and so on) was higher.

3. Responsive Teacher

Table 6.
Children Attracting Teachers' Attention in Class

	Experienced Teacher		Novice Teacher	
	n	%	n	%
The child who does not talk to anyone and watches the environment	25	83.3	28	93.3
Child isolated from the group	24	80.0	25	83.3
Child behaving aggressively	24	80.0	23	76.6
Sad child	23	76.6	23	76.6
The child who does not participate in the games	24	80.0	22	73.3
Angry child	24	80.0	21	70.0
Crying child	22	73.3	21	70.0
The child who actively participates in activities	14	46.6	16	53.3
The child who works in cooperation with friends	14	46.6	15	50.0
The child who shares the materials with friends	11	36.6	15	50.0
Happy child	10	33.3	14	46.6

Table 6 shows the findings related to child behaviors that attracted the teachers' attention in the classroom. It was seen that internalized behavior problems were the first behaviors that attracted the attention of both experienced and novice teachers. Next, the teachers stated that the behavior of the children who showed externalized behavior problems attracted their attention. It was also seen that children with positive emotions, behaviors and social skills attracted the attention of the teachers less.

4. Instructional Support

Table 7.
Types of Teacher Feedback

Theme	Category	Code	Teachers' Answers
Types of feedback	Task feedback	Praise	Wow, what beautiful buildings these are, I can't wait to see your other buildings (NT45) Wow that's a great skyscraper (ET27)
		Researcher	Who lives in this building, on which floor do they live, what is around the building? (NT43) Ooooo how high it was, how many blocks did you use (ET63)
		Valuable	I'm following this building with excitement (ET23) I love your building... I wonder how it will be when it's finished (ET18)
		Corrective	I will tell you the areas of the building to be developed. For example, I give ideas for the zoo to develop different sections, I say that the tower is great, what can be done to make it different and bigger (NT53)

		What a tall building, but you can build higher than that (ET11)
Process feedback	Praise Researcher	What a great job you did together (NT 39) Did you finish your building as you wanted? (NT33) Your building looks very solid, what did you use to build it? (ET12) Wow, how can such a tall building survive without collapsing, what's your method? (ET20)
Feedback on self-regulation	Researcher	What are you doing? What do you think would be different? What do you need? What can you add? How could it be different? (ET30)
Personality feedback	Praise	So you're very good engineers. You have very different designs (NT38)

ET: Experienced Teacher, NT: Novice Teacher

Table 7 presents the teachers' responses to the question of "You observed two children working together at the block center constructing a high building during free play time. What kind of feedback or support would you give to encourage the children to play more?" It was seen that both experienced and novice teachers frequently provided the children with praise-based and task-related feedback. It was noteworthy that the teachers' feedback contained exaggerated expressions. The teachers seemed to prefer feedback regarding the process, self-regulation and personality less.

Discussion & Conclusion

The study aimed to examine the preschool teachers' experiences regarding responsive classroom management practices based on the principles of positive classroom climate, behavior management, responsive teacher approach and instructional support in the context of their professional experiences. The results of the study revealed that in the classrooms of both experienced and novice teachers, the positive climate decreased in later hours of the day; that the classroom rules were shaped in the context of supporting social skills and maintaining classroom order; that among the prominent child behaviors, the negative behaviors were at the top of the list and the positive behaviors at the bottom of the list; and that the praise-based and task-related feedback was given to the children as instructional support. The experienced teachers welcomed a noisy classroom, while the novice teachers considered it a threat. Causal attributions were effective in the novice teachers' definition of children's problematic behaviors and that the novice teachers' variety of intervention to problematic behavior was higher when compared to the experienced teachers.

The emotional atmosphere of the classroom gives important clues about the classroom climate. Emotionally supportive classroom environments are known to positively affect classroom climate. Emotionally supportive classroom environments increase intimacy, especially in the teacher-child relationship, while reducing the level of conflict (Moen et al., 2019). In addition, child-centered teaching approaches are more likely to be adopted in these classrooms (Chen, 2019). Both experienced and novice teachers who participated in the study stated that they were happy and excited at the beginning of the day, yet they reported that these positive emotions decreased at the end of the day, feeling intensely tired. The fact that the teachers had negative emotions more intensely towards the end of the day could be explained by the fact that they had to deal with multiple situations such as difficult child behaviors, peer conflicts, disciplinary problems and educational processes that went wrong. The fact that teachers encounter unforeseen situations during the day and that they carry out difficult and tiring teaching activities might cause them to experience positive and negative emotions together (Burić et al., 2018). In a study, it was revealed that the teachers who thought they had more discipline problems in their classrooms experienced more emotional burnout over time (Aldurp et al., 2018). Instant behaviors and communicative processes between the teacher and the child affect the emotional state of teachers (Lippard et al., 2018). One factor that the teachers in the study had variable emotional processes could be related to their interactions with the children. While the teachers' interactions with the children were

positive in the first hours of the day, it might have turned into a negative state towards the end of the day. The close relationship between the teacher and the child is considered as a protective factor against teachers feeling negative emotions (Evans et al., 2019; Taxer et al., 2019). Close teacher-child interactions are associated with positive emotions, while conflictual teacher-child interactions are associated with negative emotions (Burić et al., 2020; Corbin et al., 2019). In line with the findings obtained in the study, Burić et al. (2018) reported that the teachers distinctly and frequently had the emotions defined as fatigue, lethargy or exhaustion as well as positive emotions such as joy, happiness, and satisfaction. The findings of the study showed that the children's positive emotions decreased towards the end of the day, in parallel with the teachers'. Teachers and children can mutually influence and shape each other's emotional states. In this respect, the children in the study might have taken the emotional changes in their teachers as reference. Frenzel et al. (2021) state that teachers' emotions may directly affect children's emotions. Teacher-child interactions might have affected the emotional states of the children as well as the teachers'. Frenzel et al. (2018) revealed in their study that positive emotions such as fun were affected by the emotional climate between the teacher and the student, which in turn mediated the behavior of the students in the classroom. Similarly, another study found that positive emotions such as fun were influenced by the emotional climate of the classroom community (Frenzel et al., 2020).

Clearly expressing classroom rules is among the suggested strategies to facilitate a positive classroom climate (Ingemarson et al., 2020). There were negative and more than one instruction rules in the classrooms of the teachers participating in the study. Classroom rules are visual or verbal reminders which, in a short, clear and understandable way, convey the behaviors that children should demonstrate rather than the behaviors they should not demonstrate (Savina, 2021). It might have been difficult for the children to remember the long and complex classroom rules of the teachers in the study, which might thus have caused the children to experience difficulty in applying the rules. Classroom rules, which have a preventive mission in the classroom, are determined before negative behaviors occur. It could be stated that the negative rules in the study were not created with a preventive approach but were created to intervene and prevent the negative behaviors that occurred in a specific way. Similar to the findings obtained in the present study, Yıldız et al. (2020) found that the vast majority of the rules in classrooms included negative instructions. It is known that children tend to apply positive rules more than negative rules (Megawati & Wibawa, 2020). In this study, the classroom rules of the teachers with different periods of professional experience were similar to each other. Parallel to this, another study conducted by Kaya (2012) revealed that the classroom rules did not differ based on the experience periods of the teachers. It is seen that teachers' instructions in classroom rules are created in a way to target the irregular and negative behaviors of children; that the instructions are commanding; and that the child is expected to obey these instructions. Drew (2020) stated that teachers who adopt this attitude tend to think that children are rebellious and prone to mischief and that they therefore create instructions giving orders to gain idealized behaviors. Noisy classrooms are seen as an important problem by teachers (Gangal & Öztürk, 2019) because both the teacher and the child are affected by noisy classroom environments. Teachers state that children have concentration problems in noisy classrooms, which is likely to intensify the perceived chaos (Persson Waye et al., 2019). In addition, it is known that the loud noise in the school leads to excessive sensitivity, migraine, difficulty in communicating and focusing on the lesson, fatigue, and a decrease in the tolerance limit in teachers (Bulunuz et al., 2021). It was noteworthy that the teachers participating in the study had different views about noisy classrooms. The experienced teachers regarded noisy classrooms as positive environments, while the novice teachers considered these classrooms to be negative environments. This could be explained by the fact that teachers with little experience tend to see noisy classrooms as a threat that feeds chaos.

As preschool children are in the process of learning social and behavioral control, they may violate many classroom expectations from time to time. In this process, it is important to know how teachers define these violations and how they deal with them (Owens et al., 2018). Regardless of their experiences, the teachers in the study considered the violation of personal rights and distraction as problem behavior. Studies in the literature show that preschool teachers consider similar situations as problem behavior (Güder et al., 2018; Temiz 2020). In addition, the novice teachers considered situations such as not

obeying the classroom rules and opposing the teacher as problem behavior. Novice teachers may sometimes find themselves inadequate in controlling a classroom (Shank & Santiago, 2022). For this reason, it is understandable that they consider the violation of classroom rules and children's opposing behaviors as a problem with the fear of losing the classroom control. The novice teachers also made causal attributions by focusing on the controllability and continuity of the behaviors. Teachers' causal attributions are an important variable in the process of perceiving and responding to the behavior. Teachers with the belief that the control of behavior belongs to the child and that this behavior will not change evaluate the behavior more negatively (Yoder & Williford, 2019). The teachers stated that they carried out prevention and intervention studies for problematic behaviors. It was noteworthy that the novice teachers preferred intervention strategies more than the experienced teachers. There are studies showing that experienced teachers often prefer methods of preventive behaviors (Stahnke & Blömeke, 2021). Although the novice teachers addressed positive classroom management processes in their intervention strategies, they also overlooked the fact that prevention is a more effective method before behavior occurs.

The general emotional sensitivity of the classroom is regarded as a context that allows the development of personal relationships (Lippard et al., 2018). Children can maximize their potential development when they have the opportunity to maintain safe, consistent relationships with sensitive adults and to establish positive relationships with their peers (McNally & Slutsky, 2018). Various child behaviors during the day can attract the attention of teachers. Attention shows what the teachers' focus is on, and by its nature, attention requires selective and cognitive effort (Allison et al., 2021). Both experienced and novice teachers who participated in the study stated that the children with internalized behavioral problems attracted more attention. This result suggests that teachers are worried about failing to communicate positively with children who have internalized behavioral problems. Studies in the literature also demonstrate that there are teachers with similar concerns. Green et al. (2018) found that girls with internalized behavior problems worried teachers more than children with externalized behavior problems. Some teachers may find it difficult to establish relationships with students who are quieter or not participatory (Lippard et al., 2018). Oliver et al. (2020) found that children with internalized behavioral problems had lower levels of participation. In responsive classroom environments, it is very important for children to actively participate in the teaching process and to see themselves as part of the classroom. In this respect, it could be stated that children with internalized behavior problems attract the attention of teachers more because they participate less in the processes in the classroom. Both social-emotional and academic outcomes of children who cannot communicate effectively with their teachers and peers due to internalized behavioral problems are affected. A study revealed that children's academic outcomes were positively affected in classrooms characterized by respectful, warm and supportive teacher-child interactions (Futterer et al., 2022). Another behavior that attracts the attention of teachers is externalized behaviors. Some studies revealed that externalized behaviors attract teachers' attention more (Spletter et al., 2019) and negatively affect the teacher-child relationship (Roorda & Koomen, 2021). The positive emotions and behaviors of children attract attention of teachers less. Since negative emotional and behavioral expressions harm both mental and physical health, these behaviors are expected to attract more attention. This might have caused research to focus more on negative behaviors and emotions, and the fact that the results were more directed towards negative emotions and behaviors could be explained in this respect (Stifter et al., 2020). By drawing attention to positive emotions and behaviors in the classroom, teachers not only provide a supportive and warm learning environment, but also provide an opportunity for children to experience skills such as cooperation, solidarity and exchange of ideas that will allow them to feel that they are a part of the classroom community (Biber & Zizic, 2020). Teachers can encourage and give feedback by focusing on children's positive emotions and situations. In this way, the classroom climate could be positively supported.

The quality of feedback provided in relation to children's works, ideas and practices affects instructional support processes. Highly supportive instructional environments predict a positive classroom climate (Howes et al., 2013). Feedback is defined as information provided by peers, parents, teachers or by the person himself (Hattie & Timperley, 2007). In the CLASS Scale (The Classroom

Assessment Scoring System), which aims to measure teachers' feedback, teachers who present ideas based on children's works or efforts get higher scores, while teachers who focus on whether children's answers or practices are correct receive lower scores (Howes et al., 2013). Teachers' feedback should inspire children's learning. One study revealed that teachers' feedback affects children's academic achievement, motivation to study, independent learning capacity, and learning anxiety (Selvaraj et al., 2021). It is seen that the teachers who participated in the present study gave feedback on the task, process, self-regulation and personality. However, it was seen that both experienced and novice teachers preferred task-related feedback more and they preferred process and self-regulation feedback less. It was noteworthy that there were feedbacks in each category only in the form of appreciation which expressed praise. The fact that teachers often prefer praise could be explained by their evaluation of children's products. Effective feedback should support children, stimulate their thinking processes, expand knowledge and encourage and confirm them (Martino, 2020). In this respect, it was seen that the teachers in the study were insufficient in giving effective feedback. Similar results were reported in different studies (Hatti & Timperley, 2007; Zierer & Hattie, 2020). Hu et al. (2021) found that teachers' feedback strategies related to process and self-regulation, such as expanding, explaining, and supporting thought processes, were used less.

Limitations & Suggestions

The study had some limitations. The first limitation was related to the collection of data through teachers' reports. Teachers might have experienced anxiety of social appreciation while answering the questions, and this may have affected their responses. Another limitation was that the data were collected in the form of written documents. This might have made it difficult for the teachers to respond to the questions in more detail and limited their reports. In this respect, future research could include one-on-one observations and teacher interviews in order to reveal the classroom practices of teachers regarding responsive classroom management practices in more detail. Training or intervention programs could be prepared for both experienced and novice teachers in responsive teacher and instructional support issues, and the effectiveness of these programs can be examined.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the "Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been adhered to, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Duyarlı etkileşimler tüm öğrenme ve öğretme deneyimlerinin merkezinde olması gereken bir unsurdur. Çocukların tanınmaya, saygılı bir şekilde iletişime girmeye, duyarlı bir topluluğa katılmaya, öğretmenlerine güvenmeye, sınıftaki varlığının fark edildiğini bilmeye ihtiyacı vardır (Mild, 2018). Öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimlerin yanı sıra sınıf süreçlerinin kalitesi de çocukların olumlu gelişim sonuçları ile ilişkilendirilmektedir. Çocuklar hoş karşılandıkları ve desteklendikleri ortamlarda daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğu bildirilmektedir (Abry vd., 2013). Duyarlı sınıf yaklaşımı, öğretmen-çocuk ve çocuk-akran arasındaki ilişkileri desteklemekte, güvenlik ve aidiyet gibi duyguları besleyerek olumlu sosyal ortamlar oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Hildenbrand, 2020). Duyarlı sınıf yaklaşımının benimsendiği sınıflarda olumsuz davranışlarda azalma, empati ve şefkat gibi prososyal davranışlarda ise artış görülmektedir (Dooley, 2019). Çocukların davranışsal ve akademik sonuçlarındaki artış etkili bir sınıf yönetimi ile ilişkilendirilmektedir (Gaias, 2019). Etkili bir sınıf yönetimi öğretmen ve çocuk gibi çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir. Özellikle öğretmenlerin deneyimleri bağlamında şekillenen öz yeterlik inançları sınıf yönetimi becerileri ile birlikte ele alınan önemli bir değişkendir. Araştırmalar deneyimi az olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri açısından kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymaktadır (Berger vd., 2018; Lazarides vd., 2020). Bu sonuçlar mesleki deneyimleri farklı olan öğretmenlerin duyarlı sınıf yönetimine ilişkin uygulamalarında da farklılıklar olabileceğini düşündürmektedir.

Duyarlı Sınıf Yaklaşımı

Duyarlı sınıf, çocuk merkezli sosyal ve duygusal temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Hem öğretmenler hem de çocuklar için güvenli, eğlenceli, ilgi çekici sınıflar ve okul toplulukları oluşturmak üzere tasarlanmış kanıta dayalı uygulamalardan oluşmaktadır (Responsive Classroom, 2022). Duyarlı sınıf yaklaşımı, çocukların sosyal-duygusal becerilerini ve öğretmen-çocuk ilişkilerini geliştirmek amacıyla öğretmenlere gerekli becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Yaklaşım sosyal becerilerin (iş birliği, sorumluluk, empati, öz kontrol, girişkenlik) ve ilişkilerin (öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk arasındaki ilişkiler) akademik becerileri desteklediğini ifade etmektedir (Brown-Foye, 2020). Bu doğrultuda yaklaşım dört temel ilke üzerine inşa edilmiştir. Bunlar şu şekildedir: Çocukları konfor alanlarından çıkaran eğlenceli, dikkat çekici nitelikte öğretim süreçleri ve içerikleri tasarlamak; tüm çocukların güvenli ve neşeli hissettiği kapsayıcı olumlu sınıf toplulukları oluşturmak; özerkliği, sorumluluğu ve öğrenmeye katılımı destekleyen sakin, öngörülebilir ve düzenli bir öğrenme ortamı oluşturmak; öğretim ve sınıf yönetimine ilişkin tüm uygulamaları çocukların sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimlerine ilişkin araştırma ve bilgilere dayandırmaktır (Responsive Classroom, 2022; Shay, 2021).

Duyarlı sınıf yaklaşımında belirtilen amaçlara ulaşmak için sabah toplantıları düzenleme, kural oluşturma, etkileşimli modelleme, öğretmen dili (çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerini sağlamak için dilin kasıtlı bir şekilde kullanımı) ve mantıksal sonuçlar sunma (net sınırların konulması, çocukların hatalarını düzeltmesine imkân sunulması, uygunsuz davranışa proaktif şekilde yanıt verilmesi) gibi uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Duyarlı sınıf yaklaşımının etkililiğini değerlendirmek için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. İlk çalışmalar çocuk çıktılarına odaklanırken son dönemlerde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin duyarlı sınıf yaklaşımına ilişkin uygulamalarına ve mesleki gelişimlerine odaklanılmıştır. Çocuk çıktılarına ilişkin çalışmalar duyarlı sınıf yaklaşımının çocukların okuma ve matematik becerilerini geliştirdiğini (Rimm-Kaufman vd., 2014), öğretmen-çocuk ilişkisini olumlu yönde etkilediğini (Abry vd., 2013; Rimm-Kaufman, 2006; Rimm-Kaufman & Chiu, 2007), olumlu sınıf iklimini desteklediğini (Rell-Backenson, 2012) ve çocukların sosyal becerilerini geliştirdiğini (Hua, 2008) ortaya koymuştur. Öğretmenlerle yapılan çalışmaların bazılarında öğretmenler duyarlı sınıf yaklaşımını etkili bulduğunu ve sınıflarda uygulanabilir olduğunu ifade ederken (Shay, 2021) bazılarında ise öğretmenler duyarlı sınıf uygulamaları için vakit bulamadıklarını ve fikir paylaşımı için diğer öğretmenler ile iş birliği

yapamadıklarını ifade etmiştir (Olmanson, 2018). Ayrıca öğretmenler bu uygulamaların mesleki gelişimlerine olumlu anlamda etkileri olduğunu da paylaşmıştır (Brown-Foye, 2020).

Mesleki Deneyim ve Sınıf Yönetimi

Öğretmenler; çocukların duyarlı, olumlu ve ilgi çekici bir ortamda öğrenmesini desteklemek için kanıt dayalı sınıf yönetimi stratejilerini uygulamaya yönelik kendilerini hazır hissetmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecindeki ilk deneyimleri, ilerleyen dönemlerdeki beklentilerini ve algılarını etkilemesi noktasında önemlidir. Öğretmenlerin kariyerlerinin başlangıcındaki sınıf yönetimine ilişkin olumsuz öz yeterlik inançlarının kariyerlerinin ortalarına doğru da devam ettiği bilinmektedir (Lazarides vd., 2020). Berger ve diğerleri (2018), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öz yeterlik inançları ve deneyimlerinden etkilendiğini ortaya koymuştur. Bu tarz sonuçlar araştırmacıları ve uluslararası kuruluşları sınıf yönetimi çalışmalarında öğretmen deneyimlerini araştırmaya yöneltmiştir. The Teaching and Learning International Survey (TALIS, 2018)'in Türkiye sonuçlarında mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin (beş yıl ve daha az) sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik inançları, deneyimli öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir (Türk Eğitim Derneği [TEDMEM], 2019). Sınıf yönetimi konusunda kendilerini yetersiz hisseden ve deneyimi az olan öğretmenler, bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir (Zhang vd., 2020). Bir çalışmadaki yeni öğretmenler, deneyimli öğretmenleri gözlemlemek, koçlara soru sormak ve senaryolar üzerinden rol yapmak gibi uygulamalar ile sınıf yönetimi becerilerinin desteklenebileceğini ifade etmiştir (Melissa vd., 2022). Yeni öğretmenler için deneyimin önemli olduğu ve deneyimleri arttıkça uygulamalarının kalitesinin geliştiği ve öz yeterliklerinin arttığı söylenebilir (Catalano vd., 2022). Türkiye’de yapılan çalışmalar da uluslararası çalışmaları desteklemekte ve öğretmenlik deneyiminin sınıf yönetimi becerilerini etkilediğini ortaya koymaktadır. İlişkisel çalışmalarda, deneyimi az olan öğretmenlerin sınıf yönetimi puanlarının deneyimi fazla olan öğretmenlere göre düşük olduğu bulunmuştur (Bulut, 2020; Semerci & Balat, 2018; Zembat & İlçi Küsmüş, 2018).

Alanyazındaki çalışmalar olumlu sınıf iklimi ve öğretmen-çocuk ilişkisi için duyarlı sınıf yaklaşımına yönelik uygulamaların önemli olduğunu göstermektedir (Rell-Backenson, 2012; Suggs, 2019). Bu uygulamalarda meydana gelen farklılıkların temel sebeplerinden birinin de öğretmenlerin mesleki deneyimleri olduğu bildirilmektedir (Wolff vd., 2021). Bu sonuçlar genellikle ilişkisel çalışmalarla ortaya konulmuştur (Bay, 2020; Marshall-Sterling, 2022). Alanyazında öğretmenlerin deneyimleri bağlamında duyarlı sınıf yönetimi uygulamalarındaki farklılıkların nasıl çeşitlendiğine dair araştırma sonuçlarına ulaşılamamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki deneyimleri bağlamında duyarlı sınıf yönetimi uygulamalarının ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmamızın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri bağlamında duyarlı sınıf yönetimi uygulamalarını incelemektir. Araştırmamızın alt amaçları duyarlı sınıf yaklaşımının dört temel ilkesi doğrultusunda oluşturulmuştur ve şu şekildedir;

1. Mesleki deneyimleri bağlamında okul öncesi öğretmenlerinin olumlu sınıf iklimine ilişkin uygulamaları nelerdir?
2. Mesleki deneyimleri bağlamında okul öncesi öğretmenlerinin davranış yönetimi uygulamaları nelerdir?
3. Mesleki deneyimleri bağlamında okul öncesi öğretmenlerinin dikkatini çeken çocuk özellikleri nelerdir?
4. Mesleki deneyimleri bağlamında okul öncesi öğretmenlerinin öğretimsel destek uygulamaları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma deseni nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde planlanmıştır. Durum çalışması, olayları kendi çerçevesinde kapsamlı bir şekilde analiz etme sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bir olayı veya fenomeni derinlemesine ve doğal bağlamında keşfetme ihtiyacı olarak da tanımlanmaktadır

(Crowe vd., 2011). Mevcut araştırmada durum çalışması, okul öncesi öğretmenlerinin sınıftaki gerçek yaşantıları bağlamında duyarlı sınıf yönetimine ilişkin uygulamaları hakkında derinlemesine değerlendirme yapma fırsatı sağlamıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmaya 60 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin %95.0'inin eğitimi lisans düzeyindeyken %5.0'inin ise lisansüstüdür. %50.0'sinin deneyimi 0-3 yıl arasında ve %50.0'sinin deneyimi 4 yıl ve üzerindedir. %47.0'sinin sınıf yaş grubu 60-66 ay ve %53.0'ünün yaş grubu ise 48-60 aydır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Öğretmenlerin duyarlı sınıf yönetimine ilişkin uygulamalarını ortaya koymak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış açık uçlu ve çoktan seçmeli sorular bulunan anket kullanılmıştır. Anket soruları oluşturulduktan sonra okul öncesi eğitimi alanında uzman beş araştırmacıdan görüş alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda ankette hem içerik hem de dilbilgisi anlamında düzeltmeler yapılmıştır. Anket pilot çalışma için üç okul öncesi öğretmenine gönderilmiştir. Öğretmenlerden gelen geri dönüşler doğrultusunda ankete son hâli verilmiştir. Ankette olumlu sınıf iklimine ilişkin; "Gün içinde sizi yansıtan duygu durumu nedir?", "Gün içinde çocukların duygu durumları nasıldır?", "Sizin için gürültülü bir sınıf neyi ifade eder?", "Sınıf kurallarınızdan en önemli üç tanesini paylaşabilir misiniz?" soruları, davranış yönetimine ilişkin "Sınıfta hangi davranışları problem davranış olarak tanımlarsınız?", "Sınıfınızda koşan bir çocuğa nasıl müdahalede bulunursunuz?" soruları, duyarlı öğretmene ilişkin "Sınıfınızda davranışları gösteren hangi çocuklar dikkatinizi çeker?" sorusu ve öğretimsel desteğe ilişkin "Serbest oyun zamanında blok merkezinde birlikte çalışarak yüksek bir bina inşa eden iki çocuk gözlemlediniz. Çocukları oyuna daha fazla teşvik etmek için nasıl bir geri bildirim veya destek verirsiniz?" sorusu yer almaktadır. Anketler öğretmenlere Google Form aracılığı ile ulaştırılmıştır. Veriler öğretmenlerin doldurduğu anketler aracılığı ile yazılı doküman şeklinde toplanmıştır.

Verilerin Çözülmesi

Araştırma kapsamında öğretmenlerden toplanan yazılı dokümanlardaki açık uçlu soruların analizi endüktif yaklaşım temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Endüktif yaklaşım, araştırma bulgularının ham verilerin doğasında bulunan sık, baskın veya önemli temaların ortaya çıkmasına izin vermektedir. Endüktif analiz gerçekleştirilirken Thomas (2006) tarafından belirtilen aşamalar izlenmiştir. Endüktif analiz öncelikle öğretmenlerin veri dosyalarının ortak bir formata dönüştürülmesi ile başlanmıştır. Daha sonra hazırlanan metinler tekrar tekrar okunmuştur. Birbirleri ile örtüşen kodlar ortak bir kategoride birleştirilmiş ve bu kategoriler de ortak bir tema altında bir araya getirilmiştir. Kategoriler her kodlama işleminde gözden geçirilmiş ve iyileştirmeler yapılmıştır. Kodlamalarda tutarlılığı sağlayabilmek için bağımsız paralel kodlama tercih edilmiştir. Bağımsız paralel kodlamada öncelikle araştırmacı (ilk kodlayıcı) ilk kodlamayı yapmıştır. İkinci kodlayıcıya değerlendirme hedefleri ve analizi yapılacak metnin tamamı paylaşılmıştır. İkinci kodlayıcı birinci kodlayıcıdan bağımsız bir şekilde kategori seti oluşturmuştur. Her iki kodlayıcı tarafından oluşturulan kategori setleri karşılaştırılmış ve örtüşmeler incelenmiştir. Örtüşme sağlanmayan kategoriler için kodlayıcılar arasında analizler tekrarlanmış ve görüş alışverişi sağlanmıştır (Thomas, 2006). Çoktan seçmeli sorular için ise betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Çalışmaya başlanmadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli etik izin alınmıştır (Hacettepe Üniversitesi, 12.01.2021, E-35853172-300-00001403546). Araştırmaya katılan öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve istedikleri zaman çalışmadan ayrılacaklarını beyan eden bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin herhangi bir veri toplanmamıştır.

Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri bağlamında duyarlı sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

1. Olumlu Sınıf İklimi

Tablo 1.
Sınıfın Duygusal İklimi

		Deneyimli Öğretmen (DÖ)		Yeni Öğretmen (YÖ)	
		n	%	n	%
Güne başlarken öğretmenin duygu durumu	Mutlu	20	66.6	26	86.6
	Heyecanlı	15	50.0	16	53.3
Gün sonunda öğretmenin duygu durumu	Yorgun	17	56.6	29	96.6
	Mutlu	8	26.6	11	36.6
Güne başlarken çocukların duygu durumu	Heyecanlı	2	6.6	5	16.6
	Mutlu	18	60.0	25	83.3
Gün sonunda çocukların duygu durumu	Heyecanlı	11	36.6	21	70.0
	Mutlu	10	33.3	13	43.3
	Heyecanlı	7	23.3	10	33.3

n=30

Tablo 1’de sınıfın duygusal iklimine ilişkin öğretmen paylaşımları yer almaktadır. Öğretmenler güne başlarken mutlu (DÖ:%66.6), (YÖ:%86.6) ve heyecanlı (DÖ:%50.0), (YÖ:%53.3) gibi olumlu duygular hissettiğini, gün sonunda ise daha çok yorgun (DÖ:%56.6), (YÖ:%96.6) hissettiklerini belirtmiştir. Mutlu (DÖ:%26.6), (YÖ:%36.6) ve heyecan (DÖ:%6.6), (YÖ:%16.6) duygularının düzeyinde ise düşüş olduğu görülmektedir. Öğretmenler çocukların duygu durumunu tüm gün boyunca mutlu (DÖ:%60.0), (YÖ:%83.3) ve heyecanlı (DÖ:%36.6), (YÖ:%70.0) olarak değerlendirmiştir. Hem yeni hem de deneyimli öğretmenler gün sonunda çocukların mutlu (DÖ:%33.3), (YÖ:%43.3) ve heyecan (DÖ:%23.3), (YÖ:%33.3) duygularında azalma olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 2.
Öğretmenlerin Sınıf Kuralları

Tema	Kategori	Kod	Öğretmen Alıntıları
Sınıf Kuralları	Sosyal beceri	Saygı	Arkadaşlarım ve öğretmenim konuşurken dinlemeliyim. (DÖ10)
			Arkadaşlarımızın oyununu bozmamalıyız (YÖ31)
			Arkadaşlarını sevmeli, onlara saygı göstermelisin (YÖ60)
		Paylaşma	Okul oyuncaklarını birlikte oynuyoruz eğer bir anlaşmazlık çıkarsa sıra ile oynayacağız (DÖ21)
			Oyuncaklarımızı birbirimizle paylaşmalıyız (YÖ47)
Sıra bekleme	Sınıfta arkadaşımızın elinden oyuncakçı izinle almamız vermez ise sıramızı beklemeliyiz oyunu bitince almamız (DÖ29)		
	Sınıfa giriş çıkışlarda sıra oluyoruz ve sırada iken arkadaşlarımızı itmiyoruz (YÖ38)		
Dinleme	Konuşan kişiyi sözü bitene kadar dinlemeliyiz (YÖ43)		
	Arkadaşlarım ve öğretmenim konuşurken dinlemeliyim (DÖ4)		
Yardım etme	Bir arkadaşımız konuşurken sözünü kesmeden dinlemeliyiz (YÖ50)		
	Yardıma ihtiyacı olan arkadaşımıza yardım etmeliyiz (YÖ42)		
Sınıf Düzeni	Toplanma	Sınıf işlerinde yardım edelim (YÖ55)	
		Dışarı çıkacağımız zaman önce sandalyeleri düzeltmek sonra ayakkabıları sınıfta düzenli bir şekilde koymak (YÖ31)	
			Materyalleri düzenli kullanmak (DÖ5)

Temizlik	Mikroplardan ve hastalıklardan korunmak için yemeklerden önce- sonra tuvaletten önce ve sonra ellerimizi su ve sabunla yıkıyoruz (YÖ59) Ellerimizi sık sık yıkayalım (YÖ44) Sınıfı temiz tutuyoruz (DÖ11)
Güvenlik	Tuvalete giderken benden izin almalısınız. Habersiz çıkarsanız sizi göremeyince merak ederim (DÖ28) Arkadaşlarımıza vurmamak yok (DÖ21) Sınıf içerisinde koşmak yerine hızlı yürüebilirsiniz (YÖ35)

DÖ: Deneyimli Öğretmen, YÖ: Yeni Öğretmen

Tablo 2’de okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki kurallar yer almaktadır. Sınıf kurallarının sosyal beceri ve sınıf düzeni kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Sosyal beceri kategorisinde saygı, paylaşma, sıra bekleme, dinleme ve yardım etme boyutları yer almaktadır. Sınıf düzeni kategorisinde ise toplanma, temizlik ve güvenlik boyutları bulunmaktadır. Hem yeni hem de deneyimli öğretmenlerin sınıf kurallarını olumlu ve olumsuz yönergelerle oluşturduğu, ayrıca bazı yönergelerin uzun ve karmaşık olduğu dikkat çekmektedir. Deneyimli ve yeni öğretmenlerin sınıflarındaki kuralların birbirine benzediği görülmektedir.

Tablo 3.
Öğretmenlerin Gürültülü Sınıfa Yönelik Yaklaşımları

Tema	Kategori	Kod	Öğretmen Alıntıları
Gürültülü sınıf ortamları	Olumlu sınıf ortamları	Coşku	Çocukların özgürce oynayabildiklerini, mutlu olduklarını (DÖ6) Mutlu ve eğlenen çocukları (DÖ15) Sınıfta hayat var demektir, gidip dâhil olmak isterim, çocukların birbirleriyle paylaşım yapmasında çıkan ses gürültü olarak değerlendirilebiliyor maalesef (DÖ17)
		Özgürlük	Fikirlerin söylendiği bir ortamı ifade eder (DÖ9) Gürültülü bir sınıf özgürlüğü temsil eder (DÖ13)
	Olumsuz sınıf ortamları	İletişim	Çocukların birbiriyle iletişim halinde olduğunu gösterir (DÖ22) İletişimin yüksek olduğu bir sınıftır (DÖ2)
		Sınıf yönetimi	Bütün kuralların hiçe sayıldığını gösterir (YÖ46) Sınıfın iyi yönetilmediğini ifade eder (YÖ53) Etkisiz öğretmeni ifade eder (YÖ48)
İletişimsizlik	İletişimsizlik	İletişimsizlik	Birbirini dinlemeyen ve birbirine karşı saygı iklimi oluşturamayan bir sınıf (YÖ40) İletişimin sağlanamadığı bir sınıf ortamı (YÖ58)
			Dikkat dağınıklığı

DÖ: Deneyimli Öğretmen, YÖ: Yeni Öğretmen

Tablo 3’te okul öncesi öğretmenleri için gürültülü bir sınıfın neyi ifade ettiğine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin ifadeleri olumlu ve olumsuz sınıf ortamları şeklinde kategorize edilmiştir. Deneyimli öğretmenler gürültülü bir sınıfı olumlu bir şekilde değerlendirerek coşkuya, özgürlüğe ve etkili iletişime vurgu yapmıştır. Yeni öğretmenler ise olumsuz sınıf yönetimi süreçlerini belirterek, iletişimsizliğe ve dikkat dağınıklığına odaklanmış ve gürültülü sınıfı olumsuz bir ortam şeklinde değerlendirmiştir.

2. Davranış Yönetimi

Tablo 4.
Öğretmenlerin Problem Davranışa Yönelik Değerlendirmeleri

Tema	Kategori	Kod	Öğretmen Alıntıları	
Problem Davranış	Davranış türü	Sözel Şiddet	Arkadaşlarına saygısız davranmak, sorunların çözümünde uygun olmayan (kötü söz vs.) yollar kullanmak (DÖ9) Bir çocuğun normalde söyleyemeyeceği kötü sözleri kullanma (YÖ36)	
		Fiziksel Şiddet	Çocukların birbirlerine ve kendilerini zarar verebilecek girişimlerde bulunması (DÖ14) Çocukların birbirine fiziksel müdahalede bulunması (YÖ 39)	
		Dikkat dağınıklığı	Etkinlik zamanlarına katılım sağlamayan süreyi etkin kullanmayan (DÖ10) Yapılan etkinliklere karşı isteksiz kalmaları (YÖ46) Devamlı hareketli olmak etkinlikleri yapmamak (YÖ45)	
		Öğretmene karşı gelme	Beni dinlememeleri ve uyarmama rağmen aynı davranışa devam etmeleri (YÖ41) Uyarılara duyarsız kalma (YÖ49)	
		Sınıf kurallarına uymama	Sürekli konuşma, sebepsiz ağlama, sınıf içerisinde koşma, sırayı isteyerek bozma, suluğunu açıp bilerek dökme (YÖ60) Sınıf düzenini bozmak (YÖ51)	
		Nedensel yüklemeler	Kontrol edebilme	Arkadaşlarına veya sınıf malzemelerine kasıtlı zarar verme (YÖ37) Suluğunu açıp bilerek dökme (YÖ57)
		Değişmezlik		Uyarılara duyarsız kalma ve kötü söz ve davranışta ısrarcı olma (YÖ52) Tüm yapılan müdahalelere rağmen değişiklik olmayan davranış (YÖ43)

DÖ: Deneyimli Öğretmen, YÖ: Yeni Öğretmen

Tablo 4'te okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışları nasıl değerlendirdiklerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin problem davranışı, türü ve nedensel yüklemeleri bağlamında ele aldıkları görülmektedir. Çocukların kişisel hakları ihlal ettiği (sözel ve fiziksel şiddet) ve dikkat dağınıklığı gibi durumlar hem deneyimli hem de yeni öğretmenler için problemler olarak kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra yeni öğretmenler, öğretmene karşı gelme ve sınıf kurallarına uymama gibi durumları da problemler olarak değerlendirmektedir. Ayrıca yeni öğretmenlerin problemlerine ilişkin tanımlamalarında kontrol edebilme ve değişmezlik gibi nedensel yüklemelerinin de etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 5.
Öğretmenlerin Problemlerine Davranışa Yönelik Müdahaleleri

Tema	Kategori	Kod	Öğretmen Alıntıları
Problemlerine davranışa yönelik stratejiler	Önleme çalışmaları	Kuralları hatırlatmak	Sınıfta koşmamamız gerektiği kuralını herkesin duyacağı şekilde söylerim (YÖ32) Koşarken sınıfımız kalabalık olduğu için ve eşyalara takılıp tehlikeli durumlar yaşayabileceğimiz için koşmamamız gerektiği kuralını hatırlatırım (DÖ8)

	Öğretimsel süreçleri düzenlemek	Bir çocuk sınıf içinde koşmaya başladıysa bu benim uzun süredir üst üste hareketsiz etkinlik yaptığımı gösterir hareketli bir oyun veya etkinliğe geçirim çocuklar enerjilerini attıktan sonra tekrar eski etkinliğimize döneriz (YÖ38) Enerjisini atması için hadi birlikte sabah sporu yapalım derim jimnastik hareketlerine tüm sınıf başlarız (DÖ16)
	Fiziki ortamları düzenlemek	Sınıf içerisinde koşarken ona tehlike oluşturabilecek nesnelere ortamdaki çekip enerjisini atabilmesine müsaade ederim (YÖ44) Çocuğun koşabileceği sınıf dışında başka ortamlar bulmaya çalışırım (YÖ35)
	Gözlem yapmak	Koşma nedenini gözlemlerim (YÖ40) Bu davranışı hangi sıklıkta yaptığına bakarım (YÖ45)
Müdahale çalışmaları	Olumlu davranış kazandırmak	Olumlu bir cümleyle koşmadan hareket etmenin çok daha güzel olduğunu söylerim (YÖ47) Oturarak arkadaşlarına teşekkür ederek olumlu davranışı sözel olarak ödüllendiririm (YÖ51)
	Uyarmak	İsminle hitap ederek yaptığı davranışın doğru olup olmadığını düşünmesini söylerim (DÖ16) Düşmenizden korkuyorum yapmayın lütfen sözel uyarısında bulunurum (YÖ39)
	Sorumluluk vermek	Bana bir eşya getirmesini isteyip şimdi yerine oturması gerektiğini söylerim (YÖ53) Öğrenciye yaşına uygun sorumluluk veririm (DÖ17)
	Sonuçları paylaşmak	Koşmamasını ve düşerse canının yanabileceğini söylerim (Y34) Ben dili kullanarak yaptığı davranışın sebep olabileceği sorunlar ile ilgili konuşurum (DÖ5)
	Çözüm planına çocukları dâhil etmek	Diğer çocukları da sürece dâhil ederek yaptığının doğru olup olmadığını sorarım (YÖ36) Çocukla yapacağımız tartışma sonucunda koşacağı yeni ortamlar bulabiliriz (YÖ52)
	Olumsuz davranışı azaltılmak	Gerekli pekiştireçleri kullanarak zamanla koşma davranışını bırakmasını sağlarım (YÖ34) Önce sözel uyarım daha sonra molaya gönderirim (YÖ56)
	Cezalandırmak	Koşan çocuğa önce sözel uyarı yaparım davranış hala devam ediyorsa ve bu bir serbest zaman etkinliğinde oluyorsa serbest zaman süresini bitiririm. Bu zaten o çocuk için caydırıcı bir uyarı olduğunu düşünüyorum (DÖ3) Çok fazla koşturup yorulmasını sağlarım (YÖ48)

DÖ: Deneyimli Öğretmen, YÖ: Yeni Öğretmen

Tablo 5'te öğretmenlerin problemleri davranışa (sınıfta koşma davranışı) yönelik kullandığı stratejiler yer almaktadır. Öğretmenlerin stratejilerinin önleme ve müdahale kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Deneyimli ve yeni öğretmenlerin stratejilerinde benzerlikler (kuralları hatırlatma, öğretimsel süreçleri düzenleme, sorumluluk verme vb.) olmasına rağmen yeni öğretmenlerin kullandığı

strateji çeşitliliğinin (olumlu davranış kazandırma, çözüm planına çocukları dâhil etme vb.) daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.

3. Duyarlı Öğretmen

Tablo 6.
Sınıfta Öğretmenlerin Dikkatini Çeken Çocuklar

	Deneyimli Öğretmen		Yeni Öğretmen	
	n	%	n	%
Kimseyle konuşmayan, çevresini izleyen çocuk	25	83.3	28	93.3
Gruptan izole olan çocuk	24	80.0	25	83.3
Saldırgan davranışta bulunan çocuk	24	80.0	23	76.6
Üzgün bir çocuk	23	76.6	23	76.6
Oyunlara katılmayan çocuk	24	80.0	22	73.3
Öfkeli çocuk	24	80.0	21	70.0
Ağlayan çocuk	22	73.3	21	70.0
Etkinliklere aktif katılım gösteren çocuk	14	46.6	16	53.3
Arkadaşları ile iş birliği içinde çalışan çocuk	14	46.6	15	50.0
Eşyalarını arkadaşları ile paylaşan çocuk	11	36.6	15	50.0
Mutlu çocuk	10	33.3	14	46.6

Tablo 6'da öğretmenlerin sınıfta dikkatlerini çeken çocuk davranışlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Hem deneyimli hem de yeni öğretmenlerin dikkatini çeken ilk davranışların içselleştirilmiş davranış sorunları olduğu görülmektedir. Daha sonra öğretmenler dışsallaştırılmış davranış sorunları gösteren çocukların davranışlarının dikkatini çektiğini ifade etmiştir. Olumlu duygulara, davranışlara ve sosyal becerilere sahip çocukların ise öğretmenlerin dikkatini daha az çektiği görülmektedir

4. Öğretimsel Destek

Tablo 7.
Öğretmenlerin Verdiği Geri Bildirim Çeşitleri

Tema	Kategori	Kod	Öğretmen Alıntıları
Geri bildirim çeşitleri	Göreve ilişkin geri bildirim	Övgü	Vay canına ne kadar da güzel binalar bunlar, diğer yapacağınız binaları görmek için sabırsızlanıyorum (YÖ45) Vay harika bir gökdelen olmuş (DÖ27)
		Araştırmacı	Bu binanın içerisinde kimler yaşıyor, hangi katta oturuyorlar, binanın etrafında neler var? (YÖ43) Oooooo ne kadar yüksek olmuş kaç tane blok kullandınız (DÖ63)
		Değer verici	Bu binayı heyecanla takip ediyorum (DÖ23) Binanıza bayıldım... Bittiğinde nasıl olacak çok merak ediyorum (DÖ18)
		Düzeltilici	Yapının geliştirilecek alanlarını söylerim örneğin hayvanat bahçesi için farklı bölümler geliştirmesi için fikir veririm kulenin harika olduğunu daha farklı ve büyük olması için neler yapılabileceğini söylerim (YÖ53) Ne kadar yüksek bir bina olmuş, ama bundan daha yükseklerini de yapabilirsin (DÖ11)
	Sürece ilişkin geri bildirim	Övgü	Birlikte ne kadar güzel bir iş çıkardınız (YÖ39) Beraber çalışmanız çok güzel (DÖ3)

	Araştırmacı	İstedığınız gibi bitirebildiniz mi binanızı? (YÖ33) Binanız çok sağlam görünüyor, onu yaparken neler kullandınız? (DÖ12) Waaow bu kadar yüksek bir bina nasıl yıkılmadan durabiliyor, yönteminiz ne? (DÖ20)
Öz düzenlemeye ilişkin geri bildirim	Araştırmacı	Ne yapıyorsunuz? Neleri var yaptığının? Sizce neleri olsa daha farklı olur? Neye ihtiyacı var yaptığının? Neler ekleyebilirsiniz? Daha farklı nasıl olabilirdi? (DÖ30)
Kişiliğe ilişkin geri bildirim	Övgü	Demek siz çok iyi mühendislersiniz. Ne kadar da farklı tasarımlarınız var (YÖ38)

DÖ: Deneyimli Öğretmen, YÖ: Yeni Öğretmen

Tablo 7’de öğretmenlerin “Serbest oyun zamanında blok merkezinde birlikte çalışarak yüksek bir bina inşa eden iki çocuk gözlemleniz. Çocukları oyuna daha fazla teşvik etmek için nasıl bir geri bildirim verirsiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlar yer almaktadır. Hem deneyimli hem de yeni öğretmenlerin çocuklara sıklıkla övgü temelli ve göreve ilişkin geribildirimler sunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin geribildirimlerinin abartılı ifadeler içerdiği dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin sürece, öz düzenlemeye ve kişiliğe ilişkin geri bildirimleri daha az tercih ettiği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışma okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri bağlamında olumlu sınıf iklimi, davranış yönetimi, duyarlı öğretmen yaklaşımı ve öğretimsel destek ilkelerine dayanan duyarlı sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları hem deneyimli hem de yeni öğretmenlerin sınıflarında; olumlu iklimin günün ilerleyen saatlerinde azaldığını, sınıf kurallarının sosyal becerilerin desteklenmesi ve sınıf düzeninin korunması bağlamında şekillendiğini, dikkat çeken çocuk davranışları arasında ilk sıralarda olumsuz davranışların, son sıralarda ise olumlu davranışların yer aldığı ve öğretimsel destek olarak çocuklara övgü temelli ve göreve ilişkin geribildirimler sunulduğunu göstermektedir. Gürültülü bir sınıfı deneyimli öğretmenler olumlu karşılarken yeni öğretmenler ise bir tehdit olarak değerlendirmiştir. Yeni öğretmenlerin çocukların problemli davranışlarını tanımlarken nedensel yüklemelerin etkili olduğu ve problemli davranışa müdahale çeşitliliğinin deneyimli öğretmenlere kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir.

Sınıfın duygusal atmosferi, sınıf iklimine ilişkin önemli ipuçları vermektedir. Duygusal olarak destekleyici sınıf ortamlarının sınıf iklimini olumlu şekilde etkilediği bilinmektedir. Duygusal olarak destekleyici sınıf ortamları, özellikle öğretmen-çocuk ilişkisinde yakınlığı arttırırken çatışma düzeyini ise azaltmaktadır (Moen vd., 2019). Ayrıca bu sınıflarda çocuğu merkeze alan öğretim yaklaşımlarının benimsenme ihtimali de daha fazladır (Chen, 2019). Çalışmaya katılan hem deneyimli hem de yeni öğretmenler güne başlarken mutlu ve heyecanlı olduklarını ancak gün sonunda bu olumlu duyguların azaldığını ve yoğun olarak yorgunluk hissettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin gün sonuna doğru olumsuz duyguları daha yoğun bir şekilde hissetmesi zorlu çocuk davranışları, akran çatışmaları, disiplin sorunları ve yolunda gitmeyen öğretimsel süreçler gibi çoklu durumlarla baş etmek zorunda olmasıyla açıklanabilir. Öğretmenlerin gün içinde ön görülemeyen durumlar ile karşılaşması, zorlu ve yorucu öğretim faaliyetleri yürütmesi olumlu ve olumsuz duyguları bir arada yaşamalarına sebep olabilmektedir (Burić vd., 2018). Bir çalışmada sınıflarında daha fazla disiplin sorunu olduğunu düşünen öğretmenlerin zaman içerisinde duygusal anlamda daha fazla tükenmişlik hissettiğini ortaya koymuştur (Aldurp vd., 2018). Öğretmen-çocuk arasında meydana gelen anlık davranışlar ve iletişimsel süreçler öğretmenlerin duygusal durumlarını etkilemektedir (Lippard vd., 2018). Çalışmadaki öğretmenlerin değişken duygusal süreçlere sahip olmasının bir faktörü de çocuklarla olan etkileşimleri ile ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerin çocuklarla etkileşimleri günün ilk saatlerinde olumlu iken gün sonuna doğru olumsuz bir seyir almış olabilir. Öğretmen-çocuk arasındaki yakınlık, öğretmenlerin olumsuz duygular hissetmesine karşı koruyucu bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Evans vd., 2019; Taxer vd., 2019). Yakın öğretmen-çocuk etkileşimleri olumlu duygular ile ilişkili iken çatışmalı öğretmen-çocuk etkileşimleri olumsuz duygular ile ilişkilidir (Burić

vd., 2020; Corbin vd., 2019). Çalışma bulgularına paralel bir şekilde Burić ve diğerleri (2018), öğretmenlerin neşe, mutluluk, memnuniyet gibi olumlu duygularının yanı sıra yorgunluk, uyuşukluk veya bitkinlik olarak tanımlanan duyguları da belirgin ve sık bir şekilde hissettiğini ortaya koymuştur. Çalışma bulguları çocukların olumlu duygularında, öğretmenlere paralel bir şekilde, gün sonuna doğru azalma olduğunu göstermektedir. Öğretmenler ve çocuklar karşılıklı olarak birbirlerinin duygu durumlarını etkileyebilmekte ve şekillendirebilmektedir. Bu doğrultuda çalışmadaki çocuklar öğretmenlerinin duygusal değişimlerini referans almış olabilir. Frenzel ve diğerleri (2021) öğretmen duygularının çocukların duygularını doğrudan etkileyebileceğini ifade etmektedir. Öğretmen-çocuk etkileşimleri öğretmenlerde olduğu gibi çocukların da duygu durumlarını etkilemiş olabilir. Frenzel ve diğerleri (2018) çalışmasında, eğlence gibi olumlu duyguların öğretmen-öğrenci arasındaki duygusal iklimden etkilendiğini ve bunun da öğrencilerin sınıftaki davranışlarına aracılık ettiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde başka bir çalışmada eğlence gibi olumlu duyguların sınıf topluluğunun duygusal ikliminden etkilendiğini saptamıştır (Frenzel vd., 2020).

Sınıf kurallarının net bir şekilde ifade edilmesi olumlu bir sınıf iklimini kolaylaştırmak için önerilen stratejiler arasında yer almaktadır (Ingemarson vd., 2020). Çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında olumsuz ve birden fazla yönerge içeren kurallar yer almaktadır. Sınıf kuralları çocukların yapmaması gereken davranışlardan ziyade yapması gereken davranışları kısa, net ve anlaşılır bir şekilde aktaran görsel veya sözel hatırlatmalardır (Savina, 2021). Çalışmadaki öğretmenlerin uzun ve karmaşık sınıf kurallarını çocukların hatırlamaları güç olabilir ve bu da kuralları uygulama noktasında çocukları zorlayabilir. Sınıfta önleyici bir misyona sahip olan sınıf kuralları, olumsuz davranışlar meydana gelmeden önce belirlenmektedir. Çalışmadaki olumsuz kuralların önleyici bir yaklaşımla oluşturulmadığı, spesifik bir şekilde meydana gelen olumsuz davranışa müdahalede bulunmak ve bu davranışı engellemek için oluşturulduğu söylenebilir. Mevcut çalışma bulgularına benzer bir şekilde Yıldız ve diğerleri (2020), sınıflardaki kuralların büyük bir çoğunluğunun olumsuz yönergelerle sahip olduğunu bulmuştur. Çocukların olumlu kuralları olumsuz kurallara göre daha fazla uygulama eğiliminde oldukları bilinmektedir (Megawati & Wibawa, 2020). Mevcut çalışmada farklı mesleki deneyim sürelerine sahip öğretmenlerin sınıf kuralları birbirine benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Kaya da (2012) çalışmasında sınıf kurallarının öğretmenlerin deneyim sürelerine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin sınıf kurallarındaki yönergelerinin çocukların düzensiz ve olumsuz davranışlarını hedefleyen, komut verici ve çocuğun itaat etmesi beklenen bir şekilde oluşturulduğu görülmektedir. Drew (2020), bu tutumu benimseyen öğretmenlerin çocukları asi ve yaramazlığa yatkın olduklarını düşünme eğiliminde olduğunu, bu sebeple de idealize davranışları kazandırmaya yönelik emir veren nitelikte yönergeler oluşturduğunu ifade etmiştir. Gürültülü sınıflar öğretmenler tarafından önemli bir sorun olarak görülmektedir (Gangal & Öztürk, 2019). Çünkü hem öğretmen hem de çocuk gürültülü sınıf ortamlarından etkilenmektedir. Öğretmenler gürültülü sınıflarda çocukların konsantrasyon sorunu yaşadığını bunun da algılanan kaosu yoğunlaştırabileceğini ifade etmektedir (Persson Wayne vd., 2019). Ayrıca okuldaki yüksek gürültünün öğretmenlerde aşırı hassasiyete, migrene, iletişim kurma ve derse odaklanma güçlüğüne, yorgunluğa, tahammül sınırının düşmesine sebep olduğu bilinmektedir (Bulunuz vd., 2021). Çalışmaya katılan öğretmenlerin gürültülü sınıflara ilişkin farklı görüşleri olduğu dikkat çekmektedir. Deneyimli öğretmenler gürültülü sınıfları olumlu ortamlar olarak değerlendirirken yeni öğretmenler bu sınıfları olumsuz ortamlar olarak değerlendirmiştir. Bu durum, deneyim süresi az olan öğretmenlerin gürültülü sınıfları kaosu besleyen bir tehdit olarak görme eğiliminde olmaları ile açıklanabilir.

Okul öncesi çocukları sosyal ve davranışsal kontrolü öğrenme sürecinde oldukları için zaman zaman birçok sınıf beklentisini ihlal edebilmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin bu ihlalleri nasıl tanımladıklarını ve bunlarla nasıl başa çıktıklarını bilmek önemlidir (Owens vd., 2018). Çalışmadaki öğretmenler deneyimleri fark etmeksizin kişisel hakların ihlali ve dikkat dağınıklığı gibi durumları problem davranış olarak değerlendirmiştir. Alanyazındaki çalışmalar okul öncesi öğretmenlerin benzer durumları sorun davranış olarak değerlendirdiğini göstermektedir (Güder vd., 2018; Temiz 2020). Ayrıca yeni öğretmenler sınıf kurallarına uymama ve öğretmene karşı gelme gibi durumları da problem davranış olarak değerlendirmiştir. Yeni öğretmenler bir sınıfı kontrol etme noktasında zaman zaman kendilerini yetersiz görebilmektedir (Shank & Santiago, 2022). Bu sebeple de sınıf kontrolünü kaybetme endişesi ile sınıf kurallarının ihlalini ve kendilerine karşı gelme davranışlarını sorun olarak değerlendirmeleri anlaşılabilir.

bir durumdur. Yeni öğretmenler davranışın kontrol edilebilirliğine ve sürekliliğine de odaklanarak nedensel yüklemelerde bulunmuştur. Öğretmenlerin nedensel yüklemeleri davranışı algılama ve tepki verme sürecinde önemli bir değişkendir. Davranış kontrolünün çocukta olduğuna ve bu davranışın değişmeyeceğine inan öğretmenler davranışı daha olumsuz değerlendirmektedir (Yoder & Williford, 2019). Öğretmenler problemleri davranışlara yönelik önleme ve müdahale çalışmaları gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Yeni öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere kıyasla müdahale stratejilerini daha fazla tercih ettiği dikkat çekmektedir. Deneyimli öğretmenlerin sıklıkla önleyici davranış yöntemlerini tercih ettiğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Stahnke & Blömeke, 2021). Yeni öğretmenler, müdahale stratejilerinde pozitif sınıf yönetimi süreçlerini ele almış olmasına rağmen, davranış ortaya çıkmadan önce önlemenin daha etkili bir yöntem olduğu gerçeğini de gözden kaçırmaktadır.

Sınıfın genel duygusal duyarlılığı kişisel ilişkilerin gelişimini sağlayan bir bağlam olarak düşünülmektedir (Lippard vd., 2018). Çocuklar duyarlı yetişkinlerle güvenli, tutarlı ilişkiler sürdürme ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurma gibi fırsatlara sahip olduklarında potansiyel gelişimlerini en üst düzeye çıkarabilmektedir (McNally & Slutsky, 2018). Gün içinde çeşitli çocuk davranışları öğretmenlerin dikkatini çekebilmektedir. Dikkat, öğretmenlerin odak noktasının nerede yoğunlaştığını göstermektedir, doğası gereği seçici ve bilişsel çaba gerektirmektedir (Allison vd., 2021). Çalışmaya katılan hem deneyimli hem de yeni öğretmenler içselleştirilmiş davranış sorunları gösteren çocukların dikkatlerini daha fazla çektiğini ifade etmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin içselleştirilmiş davranış sorunları yaşayan çocuklarla olumlu iletişim kuramadıkları için kaygılandığını düşündürmektedir. Alanyazındaki çalışmalar da benzer kaygılara sahip öğretmenlerin olduğunu ortaya koymuştur. Green ve diğerleri (2018), içselleştirilmiş davranış problemleri gösteren kızların, dışsallaştırılmış davranış problemleri gösteren çocuklara göre öğretmenleri daha fazla endişelendirdiğini tespit etmiştir. Bazı öğretmenler ya daha sessiz ya da katılım göstermeyen öğrencilerle ilişki kurmakta zorlanabilmektedir (Lippard vd., 2018). Oliver ve diğerleri (2020) içselleştirilmiş davranış sorunları gösteren çocukların katılım düzeylerinin daha düşük olduğunu bulmuştur. Duyarlı sınıf ortamlarında çocukların öğretim sürecine aktif bir şekilde katılması ve kendini sınıfın bir parçası olarak görmesi oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, sınıftaki süreçlere daha az katıldıkları için içselleştirilmiş davranış sorunu gösteren çocukların öğretmenlerin dikkatini daha fazla çektiği söylenebilir. İçselleştirilmiş davranış sorunları sebebiyle öğretmenleri ve akranlarıyla etkili bir iletişime geçemeyen çocukların hem sosyal-duygusal hem de akademik çıktıları etkilenmektedir. Bir çalışma çocukların saygılı, sıcak ve destekleyici öğretmen-çocuk etkileşimleri ile karakterize olmuş sınıflarda akademik çıktılarının olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymuştur (Futere vd., 2022). Öğretmenlerin dikkatini çeken diğer bir davranış ise dışsallaştırılmış davranışlar olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalar dışsallaştırılmış davranışların öğretmenlerin dikkatini daha çok çektiğini (Splett vd., 2019) ve öğretmen-çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Roorda & Koomen, 2021). Çocukların olumlu duyguları ve davranışları ise öğretmenlerin dikkatini daha az çekmektedir. Olumsuz duygusal ve davranışsal ifadeler hem zihinsel hem de fiziksel sağlığa zarar verdiği için bu davranışların daha fazla dikkat çekmesi beklenen bir durumdur. Bu da araştırmaları olumsuz davranışlara ve duygulara daha çok odaklanmaya yönlendirmiş olabilir ve sonuçların da daha çok olumsuz duygu ve davranışlara yönelik olması bu doğrultuda açıklanabilir (Stifter vd., 2020). Öğretmenler sınıfta olumlu duygu ve davranışlara dikkat çekerek hem destekleyici ve sıcak bir öğrenme ortamı sağlamakta hem de çocukların sınıf topluluğunun bir parçası olduklarını hissetmelerini sağlayacak yardımlaşma, iş birliği ve fikir alışverişi gibi becerileri deneyimlemelerine fırsat sunmaktadır (Biber & Zizic, 2020). Öğretmenler çocukların olumlu duygu ve durumlarına odaklanarak onları cesaretlendirebilir ve dönütler verebilir. Bu sayede sınıf iklimini olumlu anlamda destekleyebilir.

Çocukların çalışmaları, fikirleri ve uygulamaları hakkında sağlanan geri bildirimlerin kalitesi öğretimsel destek süreçlerini etkilemektedir. Yüksek düzeydeki destekleyici öğretimsel ortamlar olumlu sınıf iklimini öngörmektedir (Howes vd., 2013). Geri bildirim akran, ebeveyn, öğretmen veya kişinin kendisi tarafından sağlanan bilgi olarak tanımlanmaktadır (Hattie & Timperley, 2007). Öğretmenlerin geri bildirimlerini ölçmeyi amaçlayan CLASS (The Classroom Assessment Scoring System) ölçeğinde, çocukların çalışmalarına veya çabalarına dayalı fikir sunan öğretmenler daha fazla puan alırken çocukların cevaplarının veya uygulamalarının doğru olup olmadığına odaklanan öğretmenler ise düşük puanlar almaktadır (Howes vd., 2013). Öğretmenlerin geri bildirimleri çocukların öğrenmelerine ilham verici nitelikte olmalıdır. Bir

çalışma, öğretmen geri bildirimlerinin çocukların akademik başarılarını, çalışma motivasyonunu, bağımsız öğrenme kapasitesini ve öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyini etkilediğini ortaya koymuştur (Selvaraj vd., 2021). Mevcut çalışmaya katılan öğretmenlerin göreve, sürece, öz düzenlemeye ve kişiliğe yönelik geri dönütler verdiği görülmektedir. Ancak hem deneyimli hem de yeni öğretmenlerin göreve ilişkin geribildirimleri daha fazla tercih ettiği, sürece ve öz düzenlemeye ilişkin geri bildirimleri ise daha az tercih ettikleri görülmektedir. Her bir kategoride yalnızca beğeniyi ifade eden övgü şeklindeki geri bildirimlerin bulunması dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin sıklıkla övgüyü tercih etmeleri çocukların ürünlerine yönelik değerlendirme yapması ile açıklanabilir. Etkili bir geri dönüt çocukları desteklemeli, düşünme süreçlerini harekete geçirmeli, bilgiyi genişletmeli, cesaretlendirmeli ve onaylamalıdır (Martino, 2020). Bu doğrultuda çalışmadaki öğretmenlerin etkili geri dönüt verme konusunda yetersiz kaldığı görülmektedir. Farklı çalışmalarda da benzer sonuçlar dikkat çekmektedir (Hatti & Timperley, 2007; Zierer & Hattie, 2020). Hu ve diğerleri (2021), öğretmenlerin genişletme, açıklama yapma ve düşünce süreçlerini destekleme gibi süreç ve öz düzenlemeye ilişkin geri bildirim stratejilerinin daha az kullanıldığını tespit etmiştir.

Sınırlılık ve Öneriler

Çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk sınırlılığın verilerin öğretmen aktarımları aracılığı ile toplanması oluşturmaktadır. Öğretmenler sorulara yanıt verirken sosyal beğenirlik kaygısı yaşamış olabilir ve bu da verdikleri cevapları etkilemiş olabilir. Diğer bir sınırlılık ise verilerin yazılı doküman şeklinde toplanmış olmasıdır. Bu da öğretmenlerin soruları daha detaylı açıklamasını zorlaştırmış ve aktarımlarını sınırlandırmış olabilir. Bu doğrultuda gelecek araştırmalar öğretmenlerin duyarlı sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin sınıf içi uygulamalarını daha detaylı ortaya koyabilmek için bire bir gözlemler ve öğretmen mülakatları gerçekleştirebilir. Duyarlı öğretmen ve öğretimsel destek konularında hem deneyimli hem de yeni öğretmenler için eğitimler veya müdahale programları hazırlanabilir ve bu programların etkililiği incelenebilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuştur.

Etik Beyan

Bu araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, analizi ve raporlanması sırasında “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

References

- Abry, T., Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A., & Brewer, A. J. (2013). The influence of fidelity of implementation on teacher–student interaction quality in the context of a randomized controlled trial of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology, 51*(4), 437-453. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.03.001>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction, 58*, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Allison, L., Waters, L., & Kern, M. L. (2021). Flourishing classrooms: Applying a systems-informed approach to positive education. *Contemporary School Psychology, 25*(4), 395-405. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00267-8>
- Bay, D. N. (2020). Investigation of the relationship between self-efficacy beliefs and classroom management skills of pre-school teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education, 12*(4), 335-348. [10.26822/iejee.2020459463](https://doi.org/10.26822/iejee.2020459463)
- Berger, J. L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network. *SAGE Open, 8*(1), 2158244017754119. <https://doi.org/10.1177/2158244017754119>
- Biber, D. D., & Zizic, S. (2020). Joy, grit, and pride: Classroom activities that promote positive emotions. *Strategies, 33*(6), 42-44. <https://doi.org/10.1080/08924562.2020.1812344>
- Brown-Foye, T. (2020). *Rural primary school educators' perspectives of the responsive classroom approach to teaching* [Unpublished doctoral dissertation, University of Walden].
- Bulunuz, N., Onan, B. C., & Bulunuz, M. (2021). Teachers' noise sensitivity and efforts to prevent noise pollution in school. *Journal of Qualitative Research in Education, 26*(2), 171-197. <https://doi.org/10.14689/enad.26.8>
- Bulut, A. (2020). Sınıf yönetimi becerisinin ölçümü: Okul öncesi öğretmenleri üzerine kesitsel bir tarama. *Journal of Computer and Education Research, 8*(16), 590-607. <https://doi.org/10.18009/jcer.741388>
- Burić, I., Slišković, A., & Macuka, I. (2018). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: Development and validation of the Teacher Emotion Questionnaire. *Educational Psychology, 38*(3), 325-349. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1382682>
- Burić, I., Slišković, A., & Sorić, I. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology, 11*, 1650. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650>
- Catalano, M. G., Vecchio, G. M., & Perucchini, P. (2022). The role of teachers' intelligence conceptions, teaching beliefs and self-efficacy on classroom management practices. *Ricerche Di Psicologia - Open Access, 45*(1). <https://doi.org/10.3280/rip2022oa13394>
- Chen, J. (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology, 89*(1), 57-74. <https://doi.org/10.1111/bjep.12220>
- Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology, 77*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.001>
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology, 11*(1), 1-9.
- Dooley, A. (2019). *Morning meeting: An examination of its effect on student behavior and peer relationships* [Unpublished master's thesis]. Northwestern College.

- Drew, C. (2020). To follow a rule: The construction of student subjectivities on classroom rules charts. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(1), 46-57. <https://doi.org/10.1177%2F1463949118798207>
- Evans, D., Butterworth, R., & Law, G. U. (2019). Understanding associations between perceptions of student behaviour, conflict representations in the teacher-student relationship and teachers' emotional experiences. *Teaching and Teacher Education*, 82, 55-68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.008>
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628-639.
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250-264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Frenzel, A. C., Fiedler, D., Marx, A. K., Reck, C., & Pekrun, R. (2020). Who enjoys teaching, and when? Between-and within-person evidence on teachers' appraisal-emotion links. *Frontiers in Psychology*, 11, 1092. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01092>
- Futterer, J. N., Bulotsky-Shearer, R. J., & Gruen, R. L. (2022). Emotional support moderates associations between preschool approaches to learning and academic skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 80, 101413. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101413>
- Gaias, L. M., Johnson, S. L., Bottiani, J. H., Debnam, K. J., & Bradshaw, C. P. (2019). Examining teachers' classroom management profiles: Incorporating a focus on culturally responsive practice. *Journal of School Psychology*, 76, 124-139. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.017>
- Gangal, M., & Öztürk, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında istenmeyen davranışlar ve başa çıkma yolları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1100-1118. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.9m>
- Green, J. G., Guzmán, J., Didaskalou, E., Harbaugh, A. G., Segal, N., & LaBillois, J. (2018). Teacher identification of student emotional and behavioral problems and provision of early supports: A vignette-based study. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(4), 225-242. <https://doi.org/10.1177%2F1063426617740879>
- Güder, S. Y., Alabay, E., & Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414-430. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413792>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102%2F003465430298487>
- Hildenbrand, A. (2020). *Responsive Classroom: A mixed methods study of the impact on academic achievement and social skills* [Unpublished doctoral dissertation]. Gardner-Webb University.
- Howes, C., Fuligni, A. S., Hong, S. S., Huang, Y. D., & Lara-Cinisomo, S. (2013). The preschool instructional context and child-teacher relationships. *Early Education & Development*, 24(3), 273-291. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.649664>
- Hu, B. Y., Li, Y., Zhang, X., Roberts, S. K., & Vitiello, G. (2021). The quality of teacher feedback matters: Examining Chinese teachers' use of feedback strategies in preschool math lessons. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103253. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103253>
- Hua, T. M. (2008). *The Responsive Classroom approach to teaching and its impact on children's social skills* [Unpublished master's thesis]. Pacific Lutheran University.
- Ingemarson, M., Rosendahl, I., Bodin, M., & Birgegård, A. (2020). Teacher's use of praise, clarity of school rules and classroom climate: comparing classroom compositions in terms of disruptive students. *Social Psychology of Education*, 23(1), 217-232. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09520-7>

- Kaya, S. (2012). *Examining the process of establishing and implementing classroom rules in kindergarten* [Unpublished master's dissertation]. Middle East Technical University.
- Lazarides, R., Watt, M., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction, 69*, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2018). A closer look at teacher-child relationships and classroom emotional context in preschool. *Child & Youth Care Forum, 47*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9414-1>
- Marshall-Sterling, F. (2022). Teachers' years of experience, race/ethnicity, and gender as predictors of their culturally responsive classroom management self-efficacy beliefs: A correlational study [Unpublished doctoral dissertation]. Liberty University.
- Martino, M. K. (2020). *Making the most of classroom interactions and its effects on the instructional support domain* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Georgia.
- McNally, S., & Slutsky, R. (2018). Teacher-child relationships make all the difference: Constructing quality interactions in early childhood settings. *Early Child Development and Care, 188*(5), 508-523.
- Megawati, I., & Wibawa, S. (2020). Teacher's strategies of managing classroom and students' response: A case study. *Elementary Education Online, 19*(2), 20-33. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.02.103>
- Mild, T. L. (2018). *A Study of elementary educators? Perceptions and experiences related to the implementation process of the Responsive Classroom Approach* [Unpublished doctoral dissertation]. Youngstown State University.
- Moen, A. L., Sheridan, S. M., Schumacher, R. E., & Cheng, K. C. (2019). Early childhood student-teacher relationships: What is the role of classroom climate for children who are disadvantaged?. *Early Childhood Education Journal, 47*(3), 331-341. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00931-x>
- Olivier, E., Morin, A. J., Langlois, J., Tardif-Grenier, K., & Archambault, I. (2020). Internalizing and externalizing behavior problems and student engagement in elementary and secondary school students. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(11), 2327-2346. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01295-x>
- Olmanson, R. (2018). *Responsive Classroom Approach: Teachers' experience with implementation* [Unpublished master's thesis]. Dominican University.
- Owens, J. S., Holdaway, A. S., Smith, J., Evans, S. W., Himawan, L. K., Coles, E. K., Grio-Herrera, E., Mixon, C.S., Egan, T.E., & Dawson, A. E. (2018). Rates of common classroom behavior management strategies and their associations with challenging student behavior in elementary school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 26*(3), 156-169. <https://doi.org/10.1177/1063426617712501>
- Persson Waye, K., Fredriksson, S., Hussain-Alkhateeb, L., Gustafsson, J., & van Kamp, I. (2019). Preschool teachers' perspective on how high noise levels at preschool affect children's behavior. *PLoS One, 14*(3), e0214464. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214464>
- Rell-Backenson, E. M. (2012). *Positive behavior support and intervention programs vs responsive classroom programs: Impact on perceptions of school climate* [Unpublished doctoral dissertation]. Philadelphia College of Osteopathic Medicine.
- Responsive Classroom. (2022, July). *Principles & Practices*. <https://www.responsiveclassroom.org/about/principles-practices/>
- Rimm-Kaufman, S. E. (2006, October). *Social and academic learning study on the contribution of the responsive classroom approach*. https://www.responsiveclassroom.org/sites/default/files/pdf_files/sals_booklet_rc.pdf
- Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A., Baroody, A. E., Curby, T. W., Ko, M., Thomas, J. B., Merritt, E.G., Abry, T., & DeCoster, J. (2014). Efficacy of the responsive classroom approach: Results from a 3-year,

- longitudinal randomized controlled trial. *American Educational Research Journal*, 51(3), 567-603. <https://doi.org/10.3102%2F0002831214523821>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Chiu, Y. J. I. (2007). Promoting social and academic competence in the classroom: An intervention study examining the contribution of the Responsive Classroom approach. *Psychology in the Schools*, 44(4), 397-413. <https://doi.org/10.1002/pits.20231>
- Roorda, D. L., & Koomen, H. M. (2021). Student–teacher relationships and students’ externalizing and internalizing behaviors: A cross-lagged study in secondary education. *Child Development*, 92(1), 174-188. <https://doi.org/10.1111/cdev.13394>
- Savina, E. (2021). Self-regulation in preschool and early elementary classrooms: Why it is important and how to promote it. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 493-501. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01094-w>
- Selvaraj, A. M., Azman, H., & Wahi, W. (2021). Teachers’ feedback practice and students’ academic achievement: A systematic literature review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(1), 308-322. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.1.17>
- Semerci, D., & Balat, G. U. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 494-519. <https://doi.org/10.17679/inuefd.394585>
- Shank, M. K., & Santiago, L. (2022). Classroom management needs of novice teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 95(1), 26-34. <https://doi.org/10.1080/00098655.2021.2010636>
- Shay, H. (2021). *Educator perceptions of universal behavior interventions (PBIS and the Responsive Classroom Approach)* [Unpublished doctoral dissertation]. Trinity Christian College.
- Splett, J. W., Garzona, M., Gibson, N., Wojtalewicz, D., Raborn, A., & Reinke, W. M. (2019). Teacher recognition, concern, and referral of children’s internalizing and externalizing behavior problems. *School Mental Health*, 11(2), 228-239. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-09303-z>
- Stahnke, R., & Blömeke, S. (2021). Novice and expert teachers’ situation-specific skills regarding classroom management: What do they perceive, interpret and suggest?. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103243. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103243>
- Stifter, C., Augustine, M., & Dollar, J. (2020). The role of positive emotions in child development: A developmental treatment of the broaden and build theory. *The Journal of Positive Psychology*, 15(1), 89-94. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1695877>
- Suggs, M. L. (2019). An examination of morning meeting: Teacher-student relationships and student behavior in an elementary setting [Unpublished doctoral dissertation]. Tevecca Nazarene University.
- Taxer, J. L., Becker-Kurz, B., & Frenzel, A. C. (2019). Do quality teacher–student relationships protect teachers from emotional exhaustion? The mediating role of enjoyment and anger. *Social Psychology of Education*, 22(1), 209-226. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9468-4>
- TEDMEM (2019). *TALİS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler*. Türk Eğitim Derneği. <https://tedmem.org/download/talis-2018-sonuclari-turkiye-uzerine-degerlendirmeler?wpdmdl=3085&refresh=62a719fc8a4fb1655118332>
- Temiz, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları öğrenci davranış problemleri, bu problemlerin öğretme-öğrenme sürecine etkileri ve bunları yönetme stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177%2F1098214005283748>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

- Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. (2021). Classroom management scripts: A theoretical model contrasting expert and novice teachers' knowledge and awareness of classroom events. *Educational Psychology Review*, 33(1), 131-148. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09542-0>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Akyol, N. A., Doğan, S. A., & Akman, B. (2020). Experiences of pre-school children and their teachers regarding class rules and behavior management: A case study. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 10(3), 725-766. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.024>
- Yoder, M. L., & Williford, A. P. (2019). Teacher perception of preschool disruptive behavior: Prevalence and contributing factors. *Early Education and Development*, 30(7), 835-853. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1594531>
- Zembat, R., & Küsmüş, G. İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1725-1739. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3621>
- Zhang, S., Shi, Q., & Lin, E. (2020). Professional development needs, support, and barriers: TALIS US new and veteran teachers' perspectives. *Professional Development in Education*, 46(3), 440-453. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>