



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF PRE-SERVICE PRESCHOOL TEACHERS' VIEWS ON CLASSROOM MANAGEMENT*

Zülfiye Gül ERCAN

Prof. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, zgulercan@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7532-5251

Geliş Tarihi / Date Applied
23.10.2025

Kabul Tarihi / Date Accepted
26.01.2026

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini, aldıkları Sınıf Yönetimi dersi ile Öğretmenlik Uygulaması sürecindeki deneyimleri bağlamında incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yürütülen araştırma, Sınıf Yönetimi ve Öğretmenlik Uygulaması I derslerini almış beş öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış; içerik ve betimsel analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, MB kodlu Sınıf Yönetimi dersinin çevrim içi ve teorik olarak işlenmesinin, teori-uygulama ilişkisini zayıflatmış, dersin farklı branştan öğrencilerle birlikte yürütülmesinin alana özgü becerilerin gelişimini sınırlandırdığı bulunmuştur. Öğretmenlik uygulamasının haftada bir güne sınırlı olması, sınıfı ve çocukları tanımayı güçleştirmiş; bu durum sınıf yönetimi ile etkinlik planlama ve uygulama süreçlerini olumsuz etkilemiştir. Süreç içerisinde öğretmen adaylarının çocukları daha iyi tanıyarak esnek, yaratıcı ve çocuk merkezli planlamalar yaptıkları; oyun ve müzik gibi yöntemlerle çocukların dikkatlerini toplamaya çalıştıkları belirlenmiştir.

Sınıflarda dikkat dağınık, saldırgan ve etkinliğe katılmayı reddeden davranışların sıklıkla görüldüğü; bu davranışların sınıf ortamı, aile ve gelişimsel faktörlerle ilişkili olduğu saptanmıştır. Adayların sözel uyarılar, fiziksel yönlendirmeler, düzenleyici stratejiler ve olumlu davranışları pekiştirmeye yönelik önleyici yaklaşımlar kullandıkları bulunmuştur. Öğretmen adaylarının empatiye dayalı, çocuk merkezli iletişim benimsedikleri; fiziki koşullara bağlı sorunlara, esnek oturma düzenleri ve geçici merkezler oluşturarak çözüm ürettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlik uygulamasının adayları daha planlı, özgüvenli ve çözüm odaklı hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Öğretmen adayları, Öğretmenlik uygulaması, Sınıf yönetimi.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine pre-service kindergarten teachers' views on classroom management in the context of their Classroom Management course and their experiences during the Teaching Practice process. Conducted as a case study using qualitative research methods, the study involved five pre-service teachers who had taken the Classroom Management and Teaching Practice I courses. Data were collected using a semi-structured interview form and analysed using content and descriptive analysis methods.

The results revealed that the online and theoretical delivery of the Classroom Management course, coded as MB, weakened the theory-practice relationship, and that conducting the course with students from different disciplines limited the development of field-specific skills. Limiting teaching practice to one day per week made it difficult to get to know the class and the children; this negatively affected classroom management and activity planning and implementation processes. During the process, it was determined that teacher candidates made flexible, creative, and child-centred plans by getting to know the children better and tried to focus the children's attention using methods such as games and music.

It was determined that distracting, aggressive, and non-participatory behaviours were frequently observed in classrooms and that these behaviours were related to the classroom environment, family, and developmental factors. It was found that the candidates used verbal warnings, physical guidance, regulatory strategies, and preventive approaches aimed at reinforcing positive behaviours. It was determined that teacher candidates adopted empathy-based, child-centred communication; they produced solutions to problems related to physical conditions by creating flexible seating arrangements and temporary centres. It was concluded that teaching practice made candidates more organised, confident, and solution-oriented.

Keywords: Preschool-Pre-service Teachers, Teaching practice, Classroom management,

* Bu çalışma Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri birimi tarafından desteklenen 2023/79 numaralı proje kapsamında gerçekleştirilmiştir.

1. GİRİŞ

Öğretmenlik Lisans programlarında okutulan Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri adayların öğretmenlik mesleğini tanımaları ve edindikleri teorik bilgileri uygulamaya dökmeleri bakımından önemlidir. Öğretmenlik uygulaması dersleri, öğretmen adaylarının meslekle tanışmalarını sağlamanın yanı sıra teorik bilgilerini uygulamalarına da fırsat tanımaktadır (Şişman ve Acat, 2003). Tüm öğretmenlik lisans programlarında Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 derslerinin içeriği büyük oranda benzerlik göstermekle birlikte alanlara has “öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma; uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı etkinlikler planlama ve uygulama, materyaller geliştirme; öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme ve değerlendirme yapma” gibi unsurlar barındırmaktadır (YÖK, 2018).

Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarını okul iklimine alıştırmak, okuldaki unsurları tanıtmak ve öğretmenlik için gerekli olan bilgi ve beceriyi kazandırmayı amaçlamaktadır (Harmandar, Bayrakçeken, Kıncal, Büyükkasap ve Kızılkaya, 2000). Teorik olarak edinilen bilgilerin, deneyimli öğretmenlerin gözetiminde ve sınıf ortamında planlı bir şekilde uygulanması öğretmen adayının öğretmenlik mesleğini doğru algılamasına ve benimsenmesine katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adayları için büyük önem arz etmektedir (Özkan, Albayrak ve Berber, 2005). Öğretmenlik uygulaması aynı zamanda sınıf yönetimi dersinde edinilen teorik bilgilerin sınıf ortamında hayata geçmesine fırsat sağlamaktadır.

Sınıf yönetimi; Uygun öğrenme çevresi hazırlayarak bu çevredeki olanaklar bağlamında öğretimi tasarlamak, sınıf kuralları oluşturmak ve pekiştirmek, disiplini sağlamak, öğretmen ve öğrenci arasında etkili iletişimi sağlamak olarak tanımlanmaktadır (Marzano, 2003; Kwok 2021).

Sınıf yönetimi yeterliliği, öğretmenlerin öğrenme ortamını etkili bir şekilde yönetmek ve böylece öğrenci katılımını, öğrenmeyi ve gelişimi destekleyen olumlu ve üretken bir atmosfer sağlamak için sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri ifade eder (Brandi, Sarah, Amy, Diane, ve George, 2008; Li Li, Yongbin Hu, Xianmin Yang, Meiling Wu, Pengrui Tao, Meitan Chen ve Chuanwen Yang, 2024).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde sınıf yönetiminin önemli bir yeri vardır (Behroozi, 2017), çünkü sınıfta disiplin sorunları yaşamak ve sınıfı etkili bir şekilde organize edememek, öğretmenin stres ve tükenmişlik düzeyinin artmasına hatta mesleği bırakmasına varacak kadar önemli sorunlara sebep olabilmektedir (Brouwers ve Tomic, 2000; Oliver ve Reschly, 2007). Göreve yeni başlayan öğretmenlerde sınıf yönetiminde, özellikle öğrenci davranışlarının yönetiminde önemli sıkıntılar gözlemlenmektedir (Brouwers ve Tomic, 2000). Aynı şekilde öğretmen adaylarının da uygulama okullarında sınıf yönetimi adına birçok problemler yaşadıkları ve en önemli kaygılarının sınıfı etkili bir şekilde yönetememe olduğu bildirilmiştir (Brophy, 2006; Bullough ve Richardson, 2014; Evertson ve Weinstein, 2006; Hammerness, 2011; Meister ve Melnick, 2003; Nahal, 2010). Sınıf yönetimi becerisinin öğretmenler için önemi göz önünde bulundurulduğunda, sınıf yönetimi dersinin de öğretmen eğitim programlarının önemli bir parçası olduğu görülmektedir (Stough, Montague, Landmark ve Williams-Diehm, 2015). 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren Türkiye’de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında sınıf yönetimi dersi zorunlu bir ders olarak yürütülmektedir (Çelik, 2008). Sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarından öğrenme öğretme sürecinde eğitim öğretim etkinliklerini nasıl planlayacakları, öğrencilerle nasıl iletişim kuracakları, öğrencileri nasıl motive edecekleri, sınıf yönetiminde hangi stratejileri kullanacakları, zamanı nasıl yönetecekleri, sınıfın fiziki düzenlemelerini nasıl yapacakları, istenmeyen öğrenci davranışlarına nasıl müdahale edeceklerine dair konuları teorik ve uygulamalı olarak öğrenmeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının etkili bir öğretmen olmalarında hizmet öncesi dönemde sınıf yönetimi dersini almaları önemli görülmektedir.

YÖK'ün 1998 yılından itibaren Eğitim Fakülteleri için belirlediği Öğretmen Yetiştirme Programında 3 kredi olarak (2 saat teorik 2 saat uygulama) yer alan sınıf yönetimi dersi 2006 yılında 2 kredi olarak (2 saat teorik) yeniden düzenlenmiştir. 2018 yılında güncellenen çerçeve programında sınıf yönetimi dersi mevcut konumunu korurken, zorunlu alan dersleri kapsamında bulunan derslerin bir kısmı seçmeli alan derslerine ve genel kültür derslerine dönüştürülmüş, bazı uygulaması olan derslerin uygulamaları ve Okul deneyimi dersi kaldırılmıştır. Benzer durum Meslek Bilgisi derslerinde de yaşanmıştır. Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 derslerinde ise herhangi bir değişiklik olmamıştır. Ancak söz konusu bu değişiklikler, öğretmen adaylarının gözlem yapmasını ortadan kaldırırken, uygulama yapma fırsatlarının da azalmasına yol açmıştır (YÖK 2018).

Covid 19 pandemisinin getirdiği sınırlanmalar nedeniyle ülkemizde eğitimin tüm kademelerinde uzaktan eğitime geçilmiş, süreç içerisinde sınırlamaların kaldırılmasıyla birlikte ilk ve orta öğretimde yüz yüze eğitime geçilmiştir. Zaman ve mekan sınırlamasını ortadan kaldırması nedeniyle yüksek öğretim kurumlarında eğitim-öğretim hizmetlerinde uzaktan eğitime bir süre daha devam edilmiş, ancak sağlık, eğitim gibi uygulama alanı insanla doğrudan etkileşimi gerektiren lisans programlarında ise yüz yüze eğitime geçilmiştir. 6 Şubat 2023 tarihinde ülkemizde yaşanan deprem felaketi sonrasında üniversiteler birtakım zaruriyetlerden dolayı hibrit eğitim modeline geçmişlerdir. Eğitim fakülteleri de bu süreçte meslek bilgisi, genel kültür ve alan derslerini uzaktan eğitim yoluyla, Öğretmenlik Uygulaması II dersinin teorik kısmını çevrimiçi yolla, uygulama kısmını ise staj okullarında yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirmişlerdir.

Yaşanan bu deneyim, yaşamı etkileyebilecek olası durumlarda eğitimin devamlılığı için, yüz yüze eğitimin zaman-mekan ve materyal gibi zorunluluklarını ortadan kaldıracak, uzaktan eğitimin teknolojik alt yapı, uygulama, disiplin, motivasyon gibi yetersizliklerini çözümleyebilecek hibrit eğitim modelinin uygulanmasına zemin oluşturmuştur. Bazı araştırmacılar geleceğin eğitim şeklinin yüz yüze ya da tamamen çevrimiçi olmaktan ziyade hibrit eğitim modeline dönüşeceğini iddia etmektedirler (Yamamoto ve Altun, 2020). Ancak insan yetiştirme sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin yetiştirilmesi adına hibrit model de yüzeysel ve sınırlı imkanlar yaratabilmektedir. Eğitimin her kademesinde öğretim faaliyetlerinin büyük bir kısmı sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Eğitimcilerle, aynı ortamı paylaştığı öğrenci grubu arasında sadece mekanik bir bilgi alışverişi değil, duygu, düşünce, inanç, öz yeterlilik, tutum vb. birçok aktarım gerçekleşmektedir. Tüm bu aktarımların ekran yoluyla oluşmasını beklemek gerçekçi bir yaklaşım değildir ve ancak karşılıklı etkileşimle, zamana dayalı bir şekilde özümserenek olabilmektedir. Dolayısıyla sınıf yönetimi becerilerinin gelişimi için öğretmen adaylarının da sınıf ortamında gözlemleyebilecekleri, rol model alabilecekleri karşılıklı etkileşime girebilecekleri öğretim elemanlarıyla birlikte olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Önemi

Alan yazınında öğretmenlerin, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Deng, Zhu, Li, Xu, Rutter ve Rivera, 2018; Dicke, Parker, Marsh, Kunter, Schmeck ve Leutner, 2014; Glock ve Pit-ten Cate, 2021; Kwok, 2019; Kwok, 2021; Zakaria, Reupert ve Sharma, 2013). Araştırmaya konu olan "sınıf yönetimi" de eğitimin her kademesinde tekrar tekrar incelenmeye devam edilecektir. Çünkü teknolojik ve bilimsel gelişmeler, siyasi, ekonomik ve çevresel faktörleri etkileyerek toplumun yapısını daha kozmopolit bir hale getirmekte ve toplumun ihtiyaçlarını değiştirmekte, eğitim de bu değişimlerden etkilenmektedir. Eğitim açısından bakılacak olursa bu değişim, bir öğretmenin sınıfında tipik ve atipik gelişen, travmaya, ihmal/istismara uğramış, iklim-savaş-doğal afetler ya da ekonomik nedenler yüzünden göçmen hale gelmiş ya da korunmaya muhtaç çocukların olabileceği anlamına gelebileceği gibi, öğretmenin farklı özellikler gösteren çocuklar için eğitim öğretim etkinliklerinde iletişim ve sosyal etkileşimde, davranış yönetiminde, teknoloji kullanımında sınıfının fiziki şartlarında daha fazla değişim ve uyarılama yapması, farklı yaklaşımlar ve yöntem kullanması anlamına gelmektedir. İlk bakışta bu "ideal eğitimi

sağlayabilecek ideal öğretmen” modeli gibi görünüyor olsa da aslında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini zorlayacak ya da olumsuz yönde etkileyebilecek çok farklı sorunlarla karşı karşıya kalacağı anlamına da gelmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin yukarıda bahsi geçen şartlara karşı mümkün olduğunca hazırlıklı hale gelmeleri, eğitim sistemlerinin de öğretmenleri destekleyecek şekilde güncellenmesi gerekmektedir. Alanda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi hususunda görüşlerinin, ihtiyaçlarının, becerilerinin ve uygulamalarının incelenmesi, güncel bilgilerin ve uygulamaların seminerler ve çalıştaylarla öğretmenlere ve lisans eğitimi süresince de öğretmen adaylarına sunulması önem arz etmektedir. Öte yandan lisans öğrenimlerinin neredeyse tamamını uzaktan eğitim yoluyla tamamlamış olan, araştırmının çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi adayların bu konudaki güçlü ve zayıf yönlerini ve ihtiyaçlarını ortaya koyabilecektir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersinde kazanmış oldukları bilgileri uygulamaya aktararak aktarmadıklarına ilişkin bilgiler sunarak, sınıf yönetiminde nitelikli bir şekilde yetişmelerine katkıda bulunacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Görüş, bireyin bilgi, deneyim, değer ve inançlarına dayanarak bir konu hakkında geliştirdiği düşünce biçimidir. Görüş, bireyin bilgiyi nasıl algıladığı, değerlendirdiği ve yorumladığı süreçlerle başlar. Burada birey gözlem, okuma, dinleme vb. yollarla edindiği bilgiyi algılayarak, önceki bilgileriyle karşılaştırıp, kendi değerleri, inançları ve deneyimleriyle anlamlandırmaktadır. Medya, aile, okul, arkadaşlar, öğretmenler gibi kaynaklarla kurulan sosyal etkileşim ve edinilen deneyimler görüşü şekillendirmektedir. Görüş, yalnızca bilişsel bir düşünce olmayıp, duygular ve değerler üzerine kurulmaktadır (Braten ve Ferguson, 2015). Özetle bir bireyin görüşü, bilgisel birikimi, kişisel deneyimleri, duygusal tepkileri, değer sistemi ve sosyal çevresi arasında gerçekleşen etkileşimler sonucunda oluşan ve zamanla değişebilen bir düşünsel duruştur.

Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimini, farklı gruplarla ve farklı boyutlarıyla ele almayı amaçlayan dört aşamalı uzun soluklu bir çalışmanın, ikinci aşamasını oluşturan bu çalışmada “okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin görüşleri”ni incelemek amaçlanmıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi görüşlerin oluşmasında “bilgi, deneyim, değer ve inançlar” bulunmaktadır. Öğretmenlik uygulaması da “öğretmen olmaya” ilişkin görüşlerin oluşup, olgunlaştığı ve uygulamaya aktarıldığı bir saha çalışmasıdır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasındaki uygulamaları, karşılaştıkları sorunlar, ürettikleri çözümler, kazanımları ve öz değerlendirmeleri, sınıf yönetimiyle ilgili görüşleri şekillendirebileceğinden önemli kaynak olarak düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin öğretmenlik uygulaması bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersine ilişkin algıları ve bu dersin öğretmenlik uygulaması sürecine katkılarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde sınıf yönetiminin etkinlik, zaman, davranış, sosyal ilişkiler-iletişim ve fiziksel ortam yönetimiyle ilgili karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme yolları nelerdir?
3. Öğretmenlik Uygulaması bağlamında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinin gelişimine ilişkin özdeğerlendirmeleri nasıldır ve bu konuda kendilerini geliştirme planları nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar bir problemin incelenmesi veya bir konunun içinde bulunduğu şartları ve içeriğini derinlemesine anlamak ve detaylı bir biçimde açıklamak için en uygun yöntemdir (Cresswell, 2023). Durum

çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir ve elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Davey, 2009; Subaşı ve Okumuş 2017). Durum çalışması, bir konuyu kendi gerçek bağlamında, derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde incelemeye odaklanmaktadır. Bu çalışma okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimiyle ilgili görüşleri almış oldukları ders ve öğretmenlik uygulaması sürecindeki deneyimleri bağlamında incelemeyi amaçladığından “durum çalışmasının doğasına” uygun olmaktadır. Durum çalışması, çoklu veri kaynağı gerektirse de çalışmada öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen zengin anlatılar ve bakış açıları bir "durum" etrafında birleşebilmektedir. Ayrıca durum çalışması, görüşme formu kullanılarak derinlemesine, bağlam odaklı veri toplamanın önünde bir engel oluşturmamaktadır. Görüşmeler, öğretmen adaylarının deneyimlerini ve karşılaştıkları problemleri kendi seslerinden detaylıca ortaya çıkarmalarına olanak tanımaktadır. Öte yandan durum çalışmasında, olayların "nasıl" ve "niçin" meydana geldiği anlaşılmaya çalışıldığından, öğretmen adaylarının problemlerle nasıl başa çıktıkları ve hangi stratejileri kullandıkları gibi sorular, durum çalışmasının yanıtlamayı amaçladığı türden sorulardır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemine göre oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışma grubunun oluşturulmasında, öğretmen adaylarının Sınıf Yönetimi ve Öğretmenlik Uygulaması I derslerini almış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Buna göre T.Ü. Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans programında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinden, sınıf yönetimi dersini ve öğretmenlik uygulaması I dersini alan öğrencilerden beşi çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubu, bahar döneminin başında Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretmenlik Uygulaması Koordinatörlüğü tarafından oluşturulan ve öğretim üyelerine atanan gruptan birisidir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarından dördü kız, biri erkektir. Öğretmen adaylarından ikisi Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümünden, üçü Anadolu Lisesinden mezun olmuşlardır. Öğretmen adaylarının yaş ortalamaları 19-21 arasındadır. Öğretmen adayları, pandemi sonrasında üniversitelerin kullanmaya başladığı hibrit eğitim modeli ile 2022-2023 eğitim öğretim yılındaki “Meslek Bilgisi Zorunlu ve Seçmeli derslerini”, “Genel Kültür Seçmeli derslerini” uzaktan eğitim yoluyla, “Alan derslerini” yüz yüze olacak şekilde almışlardır. 6 şubat 2023'teki büyük deprem felaketinden sonra Öğretmenlik Uygulaması II dersinin uygulamasını MEB'e bağlı Bağımsız bir Anaokulunda, teorik kısmını ise uzaktan eğitim yoluyla tamamlamışlardır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen adaylarının demografik bilgilerine, sınıf yönetimi dersine ve birinci dönemki öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşlerine, ikinci dönem katıldıkları öğretmenlik uygulamasındaki etkinlik yönetimi, zaman yönetimi, davranış yönetimi, sosyal ilişkiler ve iletişim, fiziksel ortam konularında yaşadıkları zorluklara, nedenlerine ve ürettikleri çözümlerle ilgili deneyimlerine ve öğretmenlik uygulaması II dersine ilişkin özdeğerlendirmelerine yönelik 30 sorudan oluşmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında I. dönemde öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden edinilen izlenimlerden ve ilgili literatür taramasından faydalanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu, üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir. Araştırmacının kendi grubunda olmayan Okul Öncesi Öğretmenliği dördüncü sınıfında okuyan, Öğretmenlik Uygulaması I dersini alan üç öğretmen adayına yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdikleri cevaplar değerlendirilmiş, soruların istenilen amaca hizmet ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma, T. Ü. Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 17.03.2023 tarih ve E-29563864-050.03.04-423590 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuş olup, araştırma verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılı Bahar dönemi Öğretmenlik Uygulaması II dersi kapsamında toplanmıştır. Verilerin toplanmasından önce, tüm adaylara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmış ve verilerin gizliliği korunmuştur. Veriler bahar döneminin başında, ortasında ve sonunda olacak şekilde üç kez toplanmıştır. İlk oturumlarda öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersi ve öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri ve deneyimleri ele alınmıştır. İkinci oturumlarda öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları sınıflarda etkinlik yönetimi, zaman yönetimi, davranış yönetimi, sosyal ilişkiler ve iletişim, fiziksel ortam konularında yaşadıkları zorluklar, nedenleri konusunda görüşleri alınmıştır. Üçüncü oturumlarda ise öğretmen adaylarının yaşadıkları zorluklara yönelik ürettikleri çözümler, öğretmen adaylarının uygulamaları hakkındaki öz değerlendirmeleri, sınıf yönetimi konusunda kendilerini geliştirmeye yönelik planları ele alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler her bir adayla çevrim içi bir şekilde gerçekleştirilmiş ve yaklaşık 50-60 dakika sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizlerinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulması amaçlanmaktadır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılıp, özetlenerek yorumlanmaktadır. İçerik analizinde toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Betimsel analizle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analiziyle derinlemesine bir işleme tabi tutulur ve yeni kavramlar keşfedilir (Karataş 2015; Neuman 2012: 663, Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizinde birbirine benzeyen birbiriyle ilişkisi olan veriler, belirli kavramlar, kategoriler ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmaktadır. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının ifadeleri yazıya aktarılmış, birçok defa okunmuş ve adayların sınıf yönetimi üzerine deneyimlerine ilişkin notlar alınmış, sistematik bir hale getirilerek kategoriler, temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarına K1, K2, K3, K4, K5 gibi numaralar verilmiş, ifadeleri doğrudan alıntılanarak tablolar halinde sunulmuştur.

2.6. Geçerlik Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirlik; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik gibi kriterlerle değerlendirilmektedir (Arslan, 2022; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada *inandırıcılığı* sağlamak için, yarı yapılandırılmış görüşme formu, I. dönemde öğretmen adaylarından alınan dönütlere ve ilgili literatür taramasından faydalanarak hazırlanmış ve alanında uzman üç akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir. Pilot uygulama sonucunda soruların açık, anlaşılır ve amaca uygun olduğu belirlenmiştir. Görüşmeler çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiş, katılımcıların izniyle ses kaydı alınmış ve veriler birebir yazıya aktarılmıştır. Kategoriler temalar oluşturulmuştur. Bulguların doğruluğunu artırmak amacıyla katılımcı doğrulaması yapılmış, belirlenen temalar ve örnek alıntılar katılımcılara sunulurken görüşlerinin doğru yansıtılıp yansıtılmadığı teyit edilmiştir. Araştırmanın *aktarılabilirliğini* sağlamak amacıyla çalışma grubu, veri toplama süreci, araştırma ortamı ve katılımcı özellikleri ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Bu sayede benzer bağlamlarda yürütülecek araştırmalar için okuyucuya karşılaştırma yapma olanağı sunulmuştur. Araştırmanın *tutarlılığını* sağlamak için veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı biçimde belgelenmiş, aşamaları açıkça raporlanmıştır. Araştırmada kodlayıcılar arası güvenirlilik esas alınmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler araştırmacının dışında nitel araştırmalar konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından daha incelenmiş, iki araştırmacı tarafından bağımsız kodlamalar yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlilik Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen "Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" ile hesaplanmış ve

güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Buna göre kodlayıcılar arasındaki uyum %95,5 olarak bulunmuştur. Bu oran araştırmada yeterli güvenirlilik düzeyi olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın *doğrulanabilirliği* için ham verilere dayalı olarak yürütülen analiz sonuçları açık bir şekilde paylaşılmış ve katılımcıların sorulan sorulara verdikleri yanıtlar doğrudan alıntı yapılarak aktarılmıştır (Arslan, 2022; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2023; Cloutier ve Ravasi, 2020; Weaver-Hightower, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

3. BULGULAR

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Dersine İlişkin Görüşleri

Kategori	Tema	Alt Tema	Öne Çıkan Katılımcı Görüşleri
SINIF YÖNETİMİ DERSİ	Görüşler	Dersin İçeriği ve İşlenişi	K1: "Sınıf yönetimine ilişkin teorik bilgilerin sunulduğu bir dersti. Online olmasaydı daha sağlıklı bir süreç ilerleyebilirdi..." K2: " Sınıf yönetimi dersimizi online aldık. Derste işlediğimiz başlıklarla ilgili sunumlar işlendi. Hocamız bizlere ödev verdi. Herkes kendi branşından bir öğretmen ya da akademisyen ile sınıf yönetimi hakkında röportaj yaptı de derste röportajları sunduk. K3: "Teorik işlenen, online bir ders olduğunu söyleyebilirim." K4: "Çevrim içiydi zaten. Vizelere kadar hocamız anlattı vizelerden sonra bizler sunum hazırlayıp anlattık." K5: " Online bir dersti. Ama ben bu dersi bir puzzle benzetebilirim. Her hafta sınıf yönetiminden bir konuyu ele aldık. Dönem sonunda ise bütüne ulaştık."
		Dersin Uygulamaya Yansımaları	K2: "... dersin çevrimiçi ve teorik ağırlıklı olmasından dolayı teorik bilgimi uygulamaya yeterince yansıtmadığımı düşünüyorum..." "Bu ders son sınıfta öğretmenlik uygulaması ile birlikte yürütülüyor olsaydı, bilgiler tazeyken ve sınıf içindeki sorunlarımız güncelken, bunları derste konuşmak tartışmak çok daha iyi olurdu." K5: "...sınıf yönetimi dersinde öğrendiğim teorik bilgileri pratiğe dökebilmek isterdim." "...sınıf yönetimi dersini yüzyüze ve sadece kendi sınıf arkadaşlarımla işleseydik kendi alanımıza özgü yöntem ve teknikler hakkında daha detaylı bilgi elde ederdik..."

Tablo1, incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersini teorik ve online işlenen bir ders olarak betimledikleri görülmektedir. Bazı adaylar teorik bilgilerin ders hocası tarafından sunulduğunu, derste "kendi branşlarından bir öğretmen ya da akademisyenle röportaj yaparak gruplar halinde sunduklarını da belirtmişlerdir. Derse ilişkin katılımcıların görüşleri; dersin online ve teorik ağırlık işlenmesinin yüz yüze iletişimi, tartışmayı, etkileşimi sınırlandırdığı, uygulama örnekleriyle zenginleştirilebilecek konuların sadece teoride kalmasının öğretmenlik uygulamasına yansıtılmasını olumsuz yönde etkilediği yönündedir. Bu bulgu teorik bilginin pratikle bütünleşemediği bir öğrenme ortamının, dersin verimliliğini düşürdüğüne dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının dersi farklı branşlardan öğrencilerle birlikte almaları, alana has bilgi ve yöntemlerin öğrenilmesini sınırlandırmış, bu da adayların uygulamalarında sorunlar yaşamasına neden olmuştur. Öne çıkan bu görüş, öğretmenlik eğitiminde disipline özgü pedagojinin önemini ve sınıf yönetimi gibi konuların, her branşın kendine has ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi gerektiği vurgulamaktadır. Dersin öğretmenlik uygulamasıyla aynı dönemde koordineli şekilde işlenmesinin, uygulamada karşılaşılan sorunların çözümüne katkı sağlayabileceği görüşü ön plana çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları bu yanıtlardan sınıf yönetimi dersinin, öğretmenlik uygulamasıyla bütünleşmesine önem verdikleri, bu bütünleşmenin dersin sadece teorik bir bilgi kaynağı olmaktan çıkıp, gerçek bir uygulama rehberine dönüşmesini sağlayacağını düşündükleri görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecine İlişkin Deneyimleri

Kategori	Tema	Alt Tema	Öne Çıkan Katılımcı Görüşleri
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİ	Yaşanan Sorunlar	Danışman ve Rehberlik Sorunları	K1: "...danışman hocam alan dışından bir hocaydı süreci devam ettirmekte, uygulamalarımızla ilgili konularda iletişim kopuklukları yaşadık." K2: "...İlk dönem danışman hocamızın alanı başkaydı. Günlük plan uygulamalarımız, çocuklar ve geçişler gibi bazı noktalarda yardımcı olamadı." K3: "...Hocalarımızdan yeterli destek aldığımı söyleyemem..." K5: "Akademik danışmanımızın alan dışı bir hocamız olmasından kaynaklı eğitim akışı hazırlama açısından çok yetersiz olduğumu düşünmekteydim."
		Teorinin Uygulamaya Yansımaları	K1: "...Uygulamada karşılaştıklarım derste anlatılanlar gibiydi fakat beni en çok zorlayan detaylardı. Teorikte anlatılanları yapamadım." K2: "... Her sınıf yönteminin her çocuğa hitap etmediğini gözlemek beni en çok şaşırtan ve zorlayan konu oldu... Bazen bir sınıfta kullandığım teknikler diğer sınıfta işe yaramadı." K4: "Teorik bilgi yansıtan uygulamalar hakkında bilgimiz yok..."Uygulama yaparken çocuklar beni otorite olarak kabul etmedi." K5: "Sınıf yönetimi dersinde öğrendiğim teorik bilgileri pratiğe dökülebilmek isterdim."
		Sınıf Yönetimi Sorunları	K2: "... İki dönem boyunca iki farklı öğrenci topluluğuyla etkinlikler yaptık. İki sınıfımın da bambaşka bir sınıf iklimi vardı. Bazen bir sınıfta kullandığım teknikler diğer sınıfta işe yaramadı." K3: "...Beni, çocukları etkinliklere dahil etmek ve dikkati dağılan çocukların dikkatlerini tekrar toplamak çok zorladı. Ayrıca çocukların sınıfta yaptığı istenmeyen davranışları nasıl söndüreceğim çok fazla düşündürdü." K4: İlk haftayı çocuklarla nasıl geçirmeliyim ve bireysel farklılıkları nasıl genele uyarlayacağım konusunda endişelendim. Çocuklarla iletişim kurmak da beni zorladı... Haftada bir gün gitmek sınıfın beni kabullenmesine ya da beni öğretmen olarak görmesine yetmedi..."
	Öğretmenlik Uygulamasının Öğrt. Adaylarına Katkıları	Kişisel Mesleki Gelişim	K1: "Öz düzenleme becerilerimin ve farkındalıklarımın arttığını düşünüyorum. Örneğin kolayca öfkelenebileceğim ve tepkisel davranacağım bir öğrenci davranışında daha farklı davranışlar sergileyebildim... Sınıfta her zaman beklenmeyen olayların oluşabileceğinin farkına vardım. Bu olaylara karşı hazırlıklı olabileceğimi düşünmüyorum. Bunun için deneyim gerekiyor." K3: "İyi ya da kötü olduğunu söyleyebileceğim bir yönü olduğunu düşünmüyorum. Daha çok göreve başladığımda geliştirebileceğim yönlerim olacak." K5: "Staja giderken hazırlıklı olarak gitmeye, sınıfta yaşadığım güçlük konusunda uygulama öğretmenimden dönütler alıp uygulamaya çalıştım. Benim güçlü yönüm bu bence."

Tablo 2’de katılımcılar öğretmenlik uygulaması sürecinde akademik danışmanlarının alan dışından olması nedeniyle etkinlik planlarının hazırlanmasında, etkinlik geçişleri ve çocuklarla ilgili konularda yeterli destek alamadıklarını, iletişim problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyelerinden birisinin yurt dışında bulunmasından dolayı, katılımcılar güz dönemindeki Öğretmenlik Uygulaması 1 dersini Eğitim Bilimleri Bölümünden bir öğretim üyesinin danışmanlığında yürütmüşlerdir. Bu durum, öğretmen adaylarının alana has konularda kendilerini yalnız ve yetersiz hissetmelerine neden olmuştur. Öğretmenlik uygulamasının haftada bir gün ile sınırlı olması, öğretmen adaylarının sınıf ortamını, çocukları ve uygulama öğretmenini yeterince gözlemleyip tanımlarını engellemektedir. Ayrıca, bu durum sınıf içinde otorite kurmayı ve sınıf yönetimi dersinde öğrenilen teorik bilgilerin uygulamaya aktarılmasını, davranış yönetimini, etkinlik yönetimini, zaman yönetimini vb birçok hususu zorlaştırmaktadır. Sınıf yönetimi, süreklilik ve istikrar gerektiren bir süreç olduğundan staj süresi bu hususta önemli bir faktör olmaktadır.

Bu zorlukların yanında öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasının kendilerine kişisel ve mesleki açıdan olumlu katkılar sağladığını da belirtmişlerdir. Bunlar; öz düzenleme becerilerinin

ve farkındalıklarının artması, staja hazırlık yaparak gitme, sınıf içerisinde çocukların davranışlarına kontrollü tepkiler verme, çocuklarla ilgili deneyimler şeklinde sıralanmaktadır.

Genel olarak öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar, öğretmenlik eğitiminde teorik bilginin uygulamalı deneyimler ile bütünleştiğinde etkili ve verimli olabileceğini, öğretmen adaylarının da bu gerçeğin farkında olduklarını, sınıf yönetiminin öğretmen adayının kişisel gelişimiyle de yakından ilgili olduğunu, "öğretmenlik" kimliğinin oluşumunun zaman ve uygulama gerektirdiğini göstermektedir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Etkinlik Yönetimine İlişkin Deneyimleri

Kategori	Tema	Alt Tema	Öne Çıkan Katılımcı Görüşleri
ETKİNLİK YÖNETİMİ	Yaşanan Zorluklar	Planlama Sorunları	K1: "Çocuklarla daha önceden deneyimim olmadığı için, aylık programda belirlenmiş konu, kavram ya da sözcükleri verirken bazen problem yaşadım. Bazı konu ve kavramlarla ilgili kazanım ve göstergeleri belirlerken zorlandım, ..." K4: Başlarda uygulama yapacağım sınıfı tanımadığımdan etkinlik planı hazırlamakta zorlandım. Çocukların ilgilerini çekebilecek etkinlikleri bulmakta ve zorluk derecelerini belirlemede zorlandım..." K1: "... bazen etkinlikler çocukların ilgisini çekmedi, bazen kolay geldi bazen de zorlandılar. Sınıfımın kalabalık olduğu zamanlarda etkinliklerim planladığımdan uzun sürdü." K2: "Benim çocuklarım genelde etkinlikleri manipüle etmeye çalışıyorlardı. Birkaç çocuk yapmak istemediğinde diğerlerini de kışkırtıyordu. Pasif etkinliklerde kalkıp dolaşıyorlardı, ya da gizlice oyuncak alıp etkinlik sırasında onunla ilgileniyorlardı. Sonra diğerleri de aynısını yapıyordu." K3: "Kesme-yırtma-yapıştırma gibi sanat etkinliklerinde çocuklardan bazıları etkinlik yapmak istemediğinde oyalanarak etkinliği tamamlamıyorlardı. Yavaş hareket edenler, arkadaşlarının eşyalarını alanlar, arkadaşlarının yanlış yaptığını söyleyip şikayet edenler, sonrasında sınıfı temizlemekten kaçınan çocuklarım da oluyordu." K4: "...Çocuklar çabuk sıkılıyorlardı, dikkatleri kolay dağılıyordu, pasif etkinliklere çocukları katmak zor oldu. Zorlandıklarında gayret bile göstermeden pes eden çocuklar da vardı..." K5: "Ben genel olarak günlük akışta problem yaşadım diyebilirim. Özellikle kahvaltı öncesinde ve sonrasında çocukları toparlamakta ve etkinliği başlatmakta zorlandım. Aynı anda hepsi tualete gitmek istiyordu, orada bir kalabalık oluşuyordu. El yıkamada çok oyalandıklarından orada kargaşa başlıyordu..."
		Uygulamayla ilgili Sorunlar	
		Planlama ile ilgili Çözümler	K1: "Etkinliklerimi planlarken çocuklarımın gelişimlerini ve ilgisini göz önünde bulundururum..." K3: "Çocuğun gelişimi benim için ön planda oluyor. Acaba yapabilirler mi? Sorusunu sürekli aklımdan geçiriyordum..." K4: "Sınıftaki çocukların ilgi alanları benim için en önemli kriter oluyor...hareket, oyun, drama gibi etkinlik türlerini sık sık etkinlik planlarımda kullanıyorum. Aktif pasif dengesini gözetmeye çalışıyorum..."

Üretilen Çözüm Yolları	Uygulama ile İlgili Çözümler	K1: "Aktif- pasif dengesini kullandım. Örneğin o gün masa başı bir etkinlikle başlıyorsak diğer etkinliğe oyunlarla geçerek aktif bir etkinlik koydum. Çocukların hareket edip enerjilerini atabilmelerini sağlamaya çalıştım." K2: Çok hareketli oldukları için hareketli etkinlikleri pasif etkinliklerden daha çok yapmaya çalışıyorum. Çabuk sıkıldıkları için etkinlikleri kısa tutuyorum. Bir şey anlatacaksam, kitap okuyacaksam en sakın ve oyuncaksız alanda okuyorum." K3: "...Bazen yapabilecekleri şeyleri yapamadıklarında hemen bozuntuya vermeden yapacakları şekilde değiştiriyordum." K4: "... Hareketli bir sınıfım var genelde hareket, oyun, drama gibi etkinlik türlerini sık sık etkinlik planlarımda kullanıyorum. Aktif pasif dengesini gözetmeye çalışıyorum. Kitap okuma gibi dikkat gerektiren etkinlikleri genelde günün en başında yapmaya çalışıyorum." K5: Bence serbest zamanda sohbet o günün akışı için çok önemli, her uygulamada yapıyorum. Çocukların güne başlamadan önce akıllarında ne varsa rahatça anlatmalarına, kuralları hatırlatmama fırsat sağlıyor. Geçişlerde tekerlemeler ve şarkılar çok işe yarıyor. Özellikle yemekten sonra, etkinlikten önce enerjilerini atmaları için dans ediyoruz bu da işe yarıyor. Etkinlikten önce tuvalet ve su içiliyor, etkinlik bölünmesin diye. Gün sonunda yapılan değerlendirme güzel oluyor bugün neler yaptığımızı tekrar hatırlıyoruz.
Etkili Katılım Stratejileri	Etkinlik Çeşitliliği ve Eğlenceli Yaklaşımlar	K2: "Oyunu kullandım. Çocukların katılımı en çok bunun sayesinde arttı...etkinliğe başlamadan önce ilgilerini çekmek için bir nesne ya da bir kuklayla hikaye anlattım. İlgiyi çekmek ya da canlı tutabilmek için tekerleme, bilmece ya da şaşırtıcı, komik sorular sordum diyebilirim." K3: "Çocukların dikkatleri dağıldığı zaman genellikle ya bir oyun başlatıyordum ya da bir şarkı veya tekerleme söylüyordum. Çocuklar çok fazla dağıldığı zaman etkinliğe ara verip sohbet tarzında konuşma başlatıyordum. Sohbeti bir şekilde etkinliğe bağlayıp devam ediyordum." K4: "... bazen dikkat süreleri oldukça kısa olabiliyordu. Onlara bir kitap okumak istediğimde genelde kukla yöntemi kullanıyordum. Yine kitap okurken, hikayedeki karakterlerin taklidini yapıyordum." K5: "...Komik espriler, sorular ya da hikâye anlatımlarıyla dikkatlerini çekmeye çalışıyordum. Oyunlar ve rondlar da işe yarıyordu.

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adayları çocuklarla deneyimleri olmadığından ya da staj yapacakları sınıfı tanımadıklarından dolayı çocukların ilgi ve gelişim seviyelerini analiz edemediklerini ve etkinlik planlama süreçlerinde "kazanım ve göstergelerin seçilmesinde, etkinliklerin zorluk derecelerinin belirlenmesinde, çocukların ilgilerini çekebilecek etkinliklerin hazırlanmasında sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Planlamada yaşanan bu sorunlar etkinliklerin uygulanmasında da kendisini göstermiştir. Öğretmen adayları, hazırladıkları etkinliklerin çocuklara bazen kolay ya da zor geldiğini, etkinliklerin planlanan süreden uzun ya da kısa sürdüğünü, bazı etkinliklere katılmak istemediklerini, etkinlik sırasında dolaşarak, konuşarak, etkinlik dışı materyallerle ilgilenerek, uygunsuz davranarak hem etkinliği hem de arkadaşlarının dikkat ve motivasyonlarını dağıtarak etkinliği bozmaya çalıştığını ya da etkinlikte oyalandıklarını, sınıfla ilgili bazı görevleri yapmaktan kaçındıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeler küçük yaş grubunda problem davranışların tek bir çocukla sınırlı kalmadığını, hızla diğer çocuklara yayılabildiğini göstermektedir.

Öğretmen adayları, eğitim öğretim etkinliklerini hazırlarken çocukların gelişimleri ve ilgilerini dikkate alarak planlama yaptıklarını, sınıflarının hareketli olup olmamalarına göre etkinliklerini çeşitlendirdiklerini, günlük eğitim akışında aktif-pasif dengesine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu beyanları, okul öncesi eğitim programının ilkelerini ve amaçlarını dikkate alan bir program hazırladıklarını ve etkinliklerini çocuk merkezli bir eğitim felsefesine göre planladıklarını göstermektedir.

Etkinliklerin uygulanmasına ilişkin olarak öğretmen adayları, sınıf içi gözlem ve deneyimlerine dayanarak çocukların hareketliliği, dikkat sürelerinin kısalığı ve çabuk sıkılmalarına göre etkinliklerin sürelerinde değişiklikler yaptıklarını, oyun temelli etkinliklere yer verdiklerini, konsantrasyon gerektiren etkinlikleri hareketli etkinliklerin öncesinde uyguladıklarını, ortam

içerik ya da materyal düzenlemesi yaptıklarını, günlük eğitim akışına çocukları hazırlamak için sohbete yer verdiklerini, etkinlikler arasında geçişlerde tekerlemelere şarkılara yer verdiklerini, çocukların bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan bir yaklaşım sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu da öğretmen adaylarının sınıf yönetimini yalnızca etkinlik anlarıyla değil, çocuğun okula geldiği andan ayrıldığı ana kadar tüm günlük akışı kapsayan bir kavram olarak gördüklerini düşündürmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının gözlem ve deneyime bağlı olarak sadece probleme değil çözüme de odaklandıklarını ortaya koymaktadır.

Etkinlikler sırasında öğretmen adaylarının çocukların dikkatini toplayabilmek ve motivasyonlarını arttırabilmek için oyundan, kuklalardan, kitaplardan, şarkılardan, tekerlemelerden, taklitlerden faydalandıkları, komik, ilginç sorular sordukları, mevcut şartlara göre etkinliklerin içeriğini, süresini esnettikleri ya da etkinliğe ara vererek, öğrencilerin o anki ihtiyaçlarına göre sohbet etme gibi esnek yaklaşımlar sergiledikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu beyanları çocukların ihtiyaçlarına duyarlı ve etkileşimli yaklaşımları tercih ettiklerini, planlarını uygularken sınıfın dinamiklerine göre esnetmeye ve anlık değişiklikler yapmaya, sınıf ortamındaki karmaşayı çözmeye odaklandıklarını göstermektedir. Özetle okul öncesi dönemde sınıf yönetimi, çocukların gelişim özelliklerini, ilgilerini ve öğrenme stillerini dikkate alarak esnek, yaratıcı ve dinamik stratejiler geliştirmekle mümkün olabilmektedir.

Sonuç olarak, bu bulgular, öğretmenlik uygulamasının, teorik bilginin ötesine geçen, esneklik, yaratıcılık ve durumsal uyum gerektiren bir süreç olduğunu kanıtlamaktadır. Öğretmen adayları, ilkin yaşadıkları planlama ve uygulama zorluklarına rağmen, pratik deneyim yoluyla çocukların ihtiyaçlarına duyarlı ve dinamik bir sınıf yönetimi anlayışı geliştirmeyi başarmışlardır. Bu durum, okul öncesi eğitimde başarının ancak teori ve pratiğin sürekli etkileşimiyle mümkün olabileceğini göstermektedir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimine İlişkin Deneyimleri

Kategori	Tema	Alt Tema	Öne Çıkan Katılımcı Görüşleri
ZAMAN YÖNETİMİ	Yaşanan Sorunlar	Zaman Yönetimiyle İlgili Sorunlar	K1: "İlk zamanlarda zaman planlaması konusunda çok zorluk çektim. Çocukların...neleri yapıp yamadıkları konusunda bilgim olmadığı için etkinlik sürelerini ayarlayamıyordum..." K2: "Çocukların davranışlarını ve becerilerini her zaman kestirmek zor. Örneğin makas gerektiren sanat faaliyetlerinde etkinlik çocukların bir kısmına zor ya da kolay gelebiliyor, bazen de çocuklar sıkılıp oyalanıyorlardı. Oyun etkinliklerinde ise çocuklar oyundan kopmak istemediklerinden sonraki etkinliğe başlayamıyorduk." K4: İlk dönem küçük yaş grubundaydım. Dikkatleri çok kısa ve kolay dağıldığından komutlara uyamıyorlardı. Biri ağlayınca diğerleri de ağlıyor, biri konuşmaya başlayınca diğerleri de konuşmaya başlıyordu, etkinlik sırasında dolaştıkları da oluyordu. Bu nedenle etkinlikleri uygulamak, zamanında başlamak ya da tamamlamak zor oluyordu
	Üretilen Çözümler	Geliştirilen Çözüm ve Stratejiler	K1: "... Sınıfı tanıdıkça etkinliklerin sürelerini tahmin etmeye başladım." K3: "Genelde etkinliklerimi birbirlerine bağlantılı hazırlamaya çalışarak çocuklarda merak uyandırıp bitirme isteği uyandırıyordum. Etkinliğin kısa sürmesi durumunda ek etkinlikler yapıyordum. Uzun sürmesi durumunda ise ara veriyorum, çocukların dinlenmesini sağlıyordum. Tamamlayamamışlarsa bir sonraki buluşmamızda devam etmeye çalışıyordum." K5: "Günlük akışım genelde planladığım gibi oldu. Güne başlamaya ve serbest zamana değer veriyorum...Gün sonu değerlendirme ve dinlenmeye de önem veriyorum... Eğer etkinlik kısa sürerse hızlıca etkinliğe farklı bir aşama eklemeye ya da pekiştirmeye geçiyorum. Uzun sürerse de sonraki etkinlikte doğaçlama şekilde kısaltma yapmaya çalışıyorum."

Tablo 4'te öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasının başlarında, etkinlik sürelerinin belirlenmesi, etkinliklerin zamanında başlaması ya da bitmesi, etkinlikler arası geçişlerde

karmaşalar yaşanması, günlük eğitim akışında zamanın verimli kullanılmasıyla ilgili sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Zaman yönetimiyle yaşanan sorunları, uygulama sınıflardaki çocuklar hakkında yeterli bilgiye ve deneyime sahip olmamaya atfetmişlerdir. Öğretmen adayları sınıflarını gözlemledikçe, tanıdıkça etkinlik sürelerini tahmin edebildiklerini, etkinlikleri birbirleriyle ilintili hazırlayarak bütünlük sağlamaya, çocuklarda merak ve motivasyonu arttırmaya, etkinliklerin kısa sürmesi ihtimaline karşın ek etkinlikler planlamaya, uzun sürmesi durumunda ise mola vererek çocukların dinlemesine fırsat verdiklerini belirtmişlerdir. Günlük eğitim akışında güne başlama ve değerlendirme zamanının, serbest zamanın, rutinlerin önemine de değinmişlerdir. Ayrıca öğrencileri etkinliklere dahil edebilmek için duruma göre esnek stratejiler geliştirme gibi becerileri kullanmaya başladıklarını da dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu yanıtları zaman yönetiminin planlama meselesinden ziyade çocuk psikolojisi ve dinamikleriyle yakından ilgili olduğunu düşündürmektedir. Bir etkinliğin süresini belirlemek, çocukların dikkat sürelerini, motivasyonlarını ve bireysel becerilerini doğru analiz edebilmeyi gerektirmektedir. Öğretmen adaylarının bu yanıtları zaman yönetiminin planlama meselesinden ziyade çocuk psikolojisi ve dinamikleriyle yakından ilgili olduğunu düşündürmektedir. Bir etkinliğin süresini belirlemek, çocukların dikkat sürelerini, motivasyonlarını ve bireysel becerilerini doğru analiz edebilmeyi gerektirmektedir. Öğretmen adaylarının sınıflarını tanıdıkça etkinlik sürelerini belirleyebilmeleri, etkinlikleri uygularken esnek stratejiler geliştirebilmeleri, gelişim süreçlerinin somut göstergeleri olmuştur. Öte yandan günlük eğitim akışında etkinliklerin birbirleriyle bağlantılı olmasına ve rutinelere yapılan vurgu, öğretmen adaylarının günlük akışın pürüzsüz işlemesine, çocukların kendilerini güvende hissetmelerine verdikleri önemi de göstermektedir. Bu özen öğretmen adaylarının lisans dersleri kapsamında edindikleri bilgileri sınıf dinamikleri içinde yeniden şekillendirdiklerini, esnek ve çocuk odaklı yaklaşıma yöneldiklerini göstermektedir.

Özetle öğretmen adaylarının zaman yönetimi konusunda başlangıçta zorluklar yaşadığını, ancak deneyim kazandıkça bu sorunları aşmak için çeşitli stratejiler geliştirdiği görülmektedir. Bu durum, zaman yönetiminin sadece bir planlama meselesi değil, aynı zamanda çocukları anlama ve esnek olma becerisi gerektiren dinamik bir süreç olduğunu, "öğretmenlik" becerisinin deneyimle geliştiğini ve sınıf ortamındaki gerçekliğe uyum sağlamayı gerektirdiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimine İlişkin Deneyimleri

Kategori	Tema	Alt Tema	Öne Çıkan Katılımcı Görüşleri
DAVRANIŞ YÖNETİMİ	Gözlenen Olumsuz Davranışlar	Sınıf İçi ve Etkinliklerle İlgili Sorunlar	K1: "...birbirinin oyununu bozma, ...etkinlik saatinde yerinde oturmayıp ayağa kalkma, okunan kitabı dinlememe ve yanındaki arkadaşıyla konuşma, söz almak için parmak kaldırmama, sanat vb. etkinlikleri yapmak istememe, etkinliği bitirmeme, oyuncakları toplama zamanı gelince ağlama, su içme, tualete kaçma, serbest oyunda oyun oynamama..." K2: "Sınıf içerisinde koştukları zaman, bağırarak zaman diğer arkadaşları rahatsızlık duyuyor...Etkinliklerin bölünmesine sebep oluyorlar. Diğer arkadaşlarının dikkatlerinin dağılmasına sebep oluyorlar..." K3: "...Sınıftaki birkaç çocuk yapılan her şeyde o kadar çok oyalanıyorlar ki bütün gün "hadi" demek zorunda kalıyorum.... Diğer çocuklar etkinliklerini tamamlayıp oyuna geçiyorlarken o yaptığı resimle oyalanıyor.... Bazı etkinliklerde çocuk yapabildiği halde hiç denemeden yapamıyorum dediği de oluyor." K5: "Çocukların etkinlik esnasında kullanmadıkları örneğin kesmediğini düşündüğü bir makası yere atması. Kendi hazırladığım/ sınıfa ait olan materyallere çocukların zarar vermesi..."
		Sosyal ve İletişimsel Sorunlar	K1: "... anlatılan şeyleri veya okunan kitabı dinlememe, yanındaki arkadaşıyla konuşma, söz almak için parmak kaldırmama,...sürekli kendini ilgilendirmeyen bir durumda arkadaşını öğretmene şikayet etme, sürekli dürterek iletişim kurma..." K2: "...arkadaşlarını itme, kötü söz kullanma gibi davranışlarda bulunuyorlar. Şikayetlere sebebiyet veriyorlar. Sınıfımda 3 bazen dört kişi arkadaşlarına karşı hiç kibar davranmıyorlar..." K5: "...Sınıfın ortak eşyalarını paylaşma konusunda sorun yaşanması. Sıraya girme, söz hakkı isteme gibi sınıf kurallarının çocuklar tarafından benimsenmemiş olması. Çocukların problem çözme yöntemi olarak birbirlerine vurma davranışında bulunması."
	Davranışın Nedenleri	Çevresel ve Sosyal Faktörler	K1: "... oyun oynanacak alan dar olduğundan sürekli çarparak yaptıkları legoları, kuleleri deviriyorlar. İsteyerek yapıyorsa oyuncağın fazla olmaması ve paylaşmak istememeleri sebebiyle olduğunu gözlemledim." K2: "... Küçük yaş grubu oldukları için daha sosyalleşemediler. Kuralları tam öğrenemediler diye düşünüyorum." K3: "...anne her şeyine izin veriyor o da canı nasıl isterse öyle yapıyor. Bir tanesi ailenin ilk torunu... o ne isterse yapıyormuş sanırım ondan..." K5: "...biri başlatınca diğerleri de yapmaya başlıyorlar,... Birbirlerinden görüyorlar. O başlatanlardan birisinin ilkokulda abisi varmış yani o da abisinden öğreniyormuş. Bir de internette oynadıkları oyunlardan kaynaklanıyor. Çünkü sürekli bir kavga ve savaş oyunu oynuyorlar...."
		Bireysel ve Gelişimsel Faktörler	K2: "Küçük yaş grubu oldukları için daha sosyalleşemediler. Kuralları tam öğrenemediler diye düşünüyorum." K3: "Çocuklarda birisi çok sık hasta oluyor, o yüzden anne her şeyine izin veriyor o da canı nasıl isterse öyle yapıyor. Bir tanesi ailenin ilk torunu. Ailede herkes ona tapıyormuş adeta, o ne isterse yapıyormuş..." K4: "Ben bazı davranışların dikkat çekmek ya da etkinliği bozmak için yapıldığını düşünüyorum. Bazılarının ise gerçekten de dürtü kontrolü olmadığı için yapılıyor."

Olumsuz	Davranışa Müdahale	Doğrudan Müdahale	K1: "Çocukların ayağa kalkmasını ve arkadaşıyla konuşmasını genellikle sözlü uyarılarla engellemeye çalışıyorum....sadece parmak kaldıran çocuklara söz hakkı veriyorum. Etkinlikleri yapmak istemeyen çocukları bitirmeleri için güdülemeye çalışıyorum... başarabileceklerini anlatıyorum..." K2: "...Bazen de çocuklar etkinliği daha denemeden, yapamayacaklarını söylüyorlar, o zaman "bir dene yapabilirsin" diyorum." K3: "...Oturmayıp sınıfta koştuğu zaman ya da gezindiği zaman sözlü uyarıyorum. Yanına gidiyorum oturtuyorum ve etkinliğini yapmasına yardım ediyorum... Vurma gibi bazı davranışlar bu davranışları sergilediği an da çocuğun ayrı masaya geçmesini istiyorum..."Genelde görev veriyorum belli bir süre davranışın sergilenmesini erteliyor."
	Olumsuz	Önleyici ve Yapısal Müdahale	K2: "Sorunlu çocukların yan yana gelmemelerine dikkat etmeye çalışsam da bazen yan yana oturmak da ısrar edebiliyorlar." K5: "İstenmeyen davranışları yüzünden bazı çocuklar sınıfta dışlanıyorlar. Bu çocukların etkinliklerde arkadaşlarıyla birlikte çalışabilmeleri [için] kırmızı ve yeşil kartlar hazırladım... Böylelikle çocuklar farklı arkadaşlarıyla aynı masada çalışabiliyorlar."
Olumlu	Davranışı Teşvik	Teşvik ve Pekiştirme	K1: "Olumlu davranış gösteren çocukları sınıfta görevli yapıyordum...O çocuk o günün başkanı gibi oluyordu. Ya da bana etkinlik boyunca yardımcı olacak öğretmen yardımcısı olarak seçiyordum." K2: Sınıfta olumlu davranış gösteren çocuklara o an olumlu pekiştireç vermeyi çok önemsiyorum. Bazen sevdikleri somut bir şeyi kullanıyordum. Teşvik etmek için olumlu davranışı sistemleştirerek diğer çocuklarında bu davranışı göstermesine olanak sağlıyordum. K3: "... Çocuk herhangi bir olumlu davranış sergilediğinde örneğin söz hakkı alarak konuştuğunda sticker verdim. Buna benzer basit ödülleri diğer çocukları teşvik etmeye çalışıyordum." K4: "En çok yardım eden çocuğa olumlu dönütler veriyordum."
	Olumlu	Sosyal Duygusal Gelişim	K2:"Olumlu davranışı sistemleştirerek diğer çocuklarında bu davranışı göstermesine olanak sağlıyordum." K4:"Göze çarpacak olumlu dönütler verdiğimde sınıf içerisinde bu davranışların arttığını gözlemledim..." K5: "Daha çok olumlu davranışlara yönelmeye çalıştım... Birinin yaptığı olumlu bir davranışı kutlayarak onun çoğalmasını sağlıyordum... O davranış hakkında sorular sorarak pekişmesini sağlıyordum."

Tablo 5'e göre öğretmen adayları uygulamaları süresince sınıflarında, etkinlikleri bölmeye/bozmaya yönelik; ayağa kalkarak, dolaşarak, koşarak, bağırarak rahatsızlık verme ve dikkat dağıtma, hikaye/sohbet sırasında dinlememe, kendi aralarında konuşma, izin almadan konuşma, etkinliği yapmayı/katılmayı reddetme, etkinliği yarım bırakma/bitirmeme, oyalanma, etkinlik-sınıf materyallerine zarar verme gibi sorunların yanı sıra oyuncakların toplanması sırasında ağlama, su içme, tuvalete kaçma gibi problem davranışlar gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, çocukların birbirlerini şikayet etme, birbirlerine kaba davranma, vurma, itme, kötü söz söyleme, materyalleri/oyuncakları paylaşmama, sıraya girmeme, söz hakkı istemeden konuşma gibi sosyal ve iletişimsel problemlerle de karşılaşmışlardır.

Öğretmen adayları sınıfta karşılaştıkları bu problemlerin nedenlerini çevresel ve sosyal faktörlerle bireysel ve gelişimsel faktörlere bağlamışlardır. Sınıfta oyun oynanacak alanın dar olması, yeterli oyuncak bulunmaması, bazı ebeveynlerin aşırı hoşgörülü ve izin verici davranmasından dolayı çocuğun istediklerini yaptırmak için uygun olmayan davranışlar sergilemesi, sınıf ortamında çocukların olumsuz davranışları birbirlerinden görüp sergilemeleri, internetten ya da büyük kardeşlerden öğrenip sınıfta uygulamaları, yaşlarının küçük olması nedeniyle sosyal becerileri kazanamamaları, sık sık sağlık sorunu yaşayan çocuklara ailesi tarafından aşırı toleranslı davranılması, dikkat çekmek amacıyla olumsuz davranışların sergilenmesi ve dürtü kontrol bozukluğu öne çıkan faktörlerdir.

Öğretmen adayları, etkinlik sırasında ayağa kalkma, gezinme ya da koşma, izinsiz konuşma gibi etkinlikleri bozmaya yönelik davranışlara sözel uyarılarla, vurma, itme gibi saldırgan davranışlara sorunu ortadan kaldırmaya yönelik fiziksel yönlendirmelerle müdahale etmişlerdir. Birbirlerine saldırganca davranan ya da anlaşmazlık yaşayan çocukların birbirleriyle temaslarını sınırlandırarak, onları meşgul edecek görevler vererek ya da arkadaşlarıyla dışlanmış çocuklar için renkli kartlar kullanarak çocukların seçilmesini işbirliği içerisinde çalışmasını sağlayacak sistemler oluşturmuşlardır.

Öğretmen adayları olumsuz davranışlar kadar olumlu davranışlara da odaklanmışlardır. Olumlu davranışların daha görülebilir ya da fark edilebilir hale gelmesi, sınıfta yaygınlaşabilmesi için takdir ve pekiştireç vermişler, davranışı sistematik hale getirerek diğer çocuklarca da sergilenmesine zemin hazırlamışlar, olumlu davranış sergileyen çocuklara motive edici roller ve görevler vermişlerdir. Öğretmen adaylarının bu tutumları olumlu davranışların teşvik edilmesinin sadece bir davranış yönetimi stratejisi olmaktan öte, sınıfın sosyal ve duygusal iklimini iyileştirmeye yönelik bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının yanıtları, problem davranışların tek bir nedene bağlı olmadığını, çevresel, sosyal, ailevi ve bireysel faktörlerin karmaşık bir etkileşimi sonucunda ortaya çıktığını düşündüklerini göstermektedir. Bu da öğretmenlerin sadece sınıf içindeki sorunlarla değil, daha geniş çevresel ve toplumsal faktörlerle de mücadele etmesi anlamına gelmektedir. Öğretmen adayları problem davranışların sadece görünen yüzüne değil, altında yatan nedenlere de odaklanarak çözüm arayışına da girmişlerdir. Problem davranışların nedenlerini anlamak, sadece tepkisel değil, aynı zamanda önleyici stratejilerin geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Nitekim öğretmen adaylarının da problem davranışlara yaklaşımda sözel- fiziksel müdahalelerle önleyici yaklaşımlara yer verdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra adaylar olumlu davranışların arttırılmasına ve yayılmasına da odaklanmışlardır. Olumlu davranışı sınıfta övmek, ödüllendirmek, pekiştirmek, motive edici görevler ve sorumluluklar vermek, somut ödüller kullanmak, sözel takdirde bulunmak, davranışı sistematik hale getirerek yayılmasını sağlamak gibi yöntemleri de kullanmışlardır.

Öğretmen adaylarının yanıtları, davranış yönetiminin karmaşık ve bütüncül bir süreç olduğunu net bir şekilde göstermektedir. Adaylar, problemlerin sadece görünen yüzüne değil, altında yatan nedenlere odaklanarak çözüm arayışına girmişlerdir. Bu durum, onların lisans derslerinde öğrendikleri teorik bilgileri, gerçek sınıf dinamikleri içinde yeniden şekillendirdiklerini ve esnek, çok boyutlu bir yaklaşıma yöneldiklerini kanıtlamaktadır. Tepkisel müdahalelerin yanı sıra önleyici ve olumlu davranışları teşvik edici yöntemleri kullanmaları, öğretmenlik mesleğinin sadece disiplin sağlamaktan ibaret olmadığını, aynı zamanda sağlıklı bir sınıf kültürü oluşturmayı da içerdiğini anlamış olduklarını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmen eğitiminde teori ve pratiğin bütünleşmesinin ne kadar hayati olduğunu bir kez daha vurgulamaktadır.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Sosyal İlişkiler ve İletişime Yönelik Deneyimleri

Kategori	Tema	Alt Tema	Öne Çıkan Katılımcı Görüşleri
SOSYAL İLİŞKİLER VE İLETİŞİM	İletişim	Sözel Olmayan İletişim	K1: "Her zaman çocuklar ile aynı boya gelmeye dikkat ettim. Göz teması kurdum." K3: Onların hal ve hareketlerini daha iyi yorumlamaya çalıştım. K5: "Göz teması kurmaya, çocuğun boyuna eğilip onu önemseydiğimi jest ve mimikler yardımıyla onlara hissettirmeye..."
		Sözel İletişim	K1: "...çocuk bir şey anlatırken arada ona "evet bu doğru, bunu iyi yapmışsın" gibi geri dönütler vererek..." K2: "...en etkili olacak şekilde ses tonumu ayarlayarak, hassas noktalarına dikkat ederek iletişim kurmaya ve diyalog halinde bulunmaya çalıştım." K3: "... ses tonu, konuşmanın içeriği gibi konulara dikkat ettim." K4: "Göz hizasında konuşmaya ve olabildiğince açık ve anlaşılır bir şekilde konuşmaya çalıştım. İletişimde sakın ve alçak bir ses tonumun olmasına çok dikkat ettim." K5: "... bana anlattığı şeyler üzerinden ona sorular sorarak dinlediğimi ve düşüncelerine değer verdiğimi onlara hissettirdim."
	Çocuklarla İletişim	Uygulama Öğretmeni ile İletişim	K1: "Uygulama Öğretmenimle herhangi bir problem yaşamadım... yol gösterecek bir ilişkimiz vardı diyebilirim." K2: Uygulama öğretmenim iyi bir insan...sınıf yönetimi konusunda benimle deneyimlerini paylaşırdı. K3: "Uygulama öğretmenim ...tüm süreç boyunca bana yol gösterici, eğitici ve geliştirici davranmıştı." K4: Uygulama öğretmenim ...etkinlikler ve sınıfta yapılacaklarla ilgili bana dönütler verdi." K5: "Sınıf öğretmenimle ilgili problemim olmadı. Müdahale etmedi, beni kendi haline bıraktı."
		Okul Personeliyle İletişim	K2: "...Okuldaki diğer personelle pek fazla diyalogum olmadı." K3: "... Diğer personellerle görüşmedim." K4: "...Okul personelleri ile selamlaştırdık iyiymiş yani" K5: "...Okul personeli ile etkileşimim olmadı."

Tablo 6'ya göre öğretmen adayları, çocukların hal ve hareketlerini anlamaya çalışarak, çocukların boyuna inerek, göz teması kurarak, jest ve mimiklerle çocuğu dinlediğini ve önemli olduğunu hissettirerek, sözel olmayan ipuçlarının iletişimde etkili ve önemli olduğunu farkında olarak ilişki ve iletişim kurmuşlardır. Konuşurken ses tonunu ayarlamak, açık ve anlaşılır şekilde konuşmaya, beden diliyle ve sözlü geri dönütler vermeye, konuyla ilgili sorular sormaya vb. güvene dayalı, samimi ve etkin dinleme yapmaya çalışmışlardır. Bu da adayların iletişimde çocuk merkezli bir yaklaşımı benimsediklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının bu yanıtları iletişimin sadece yetiskinden çocuğa tek yönlü bir bilgi aktarımı olmadığını, karşılıklı saygı ve empatiye dayalı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca sağlıklı bir iletişimin sadece ne söylendiğiyle ilgili olmadığını, aynı zamanda nasıl söylendiğiyle ve çocuğun duygusal dünyasının nasıl anlaşıldığıyla da ilgili olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen adayları genel olarak uygulama öğretmenleriyle olan iletişim ve ilişkilerini yol gösterici, deneyimlerini paylaşan, geri bildirimler sunan, rehberlik eden ya da özgür bırakan insanlar olarak olumlu bir şekilde betimlemişlerdir. Adaylardan bazılarının, uygulama öğretmenlerinin aktif bir şekilde rehberlik yaptığı görülürken bazılarının ise pasif bir rehberlik yaptığı görülmektedir. Aktif mentorluk alan öğretmen adayları, mesleki gelişimlerini daha net ifade ederken, bağımsız bırakılanlar bu süreci kendi başlarına yönetmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde okul personelleriyle ya hiç iletişim kurmadıkları ya da sınırlı iletişim kurdukları belirlenmiştir. Bu bulgu öğretmen adaylarının okulun genel kültürü, işleyişi ve yönetim dinamikleri hakkında yeterince bilgi edinemediklerini düşündürmektedir. Özetle öğretmenlik uygulaması sürecinde nitelikli mentorluğun öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini oluşturulmasında kilit bir rol üstlendiği söylenebilir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Uygulama Yaptıkları Sınıfın Fiziksel Ortamına İlişkin Deneyimleri

Kategori	Tema	Alt Tema	Öne Çıkan Katılımcı Görüşleri
ORTAM FİZİKSEL	Yapılan Sınıfın Etkisi	Mekansal Kısıtlamalar ve Uyarılar	K1: "Sınıfın yeterince büyük olmadığını düşünüyorum... Çocuklar hareketli olduklarından enerjilerini boşaltamıyorlardı, bu yüzden etkinlikler ve oyunlar sırasında problemler yaşıyorlardı." K2: "Bana göre sınıfta çok uyarıcı vardı... Açık raf sistemi de çocukların dikkatlerinin dağılmasına sebep oluyordu." K3: "Sınıfın çocuk sayısına göre küçük olması sınıftaki kaosu ve istenmeyen davranışları artırıyor." K5: "Sınıf çok dolu ve süslüydü. Çocukların dikkat sürelerini etkiliyordu."
	Uygulama Düzenleme Stratejileri	Materyal Düzenleme Oturma Düzeni ve Alan Kullanımı	K5: "Öğrenme merkezleri uygun konumlanmamıştı. Merkezler de görseller veya materyaller konulmadığında çocuklar hangi materyalin hangi merkeze ait olduğunu bilemiyorlardı, sınıfı toplarken sıkıntılarla karşılaştım." K1: "Grup etkinliklerinde masaları birleştirmeyi tercih ettim... Bireysel etkinliklerde her masaya aynı sayıda öğrenci oturttum." K3: "Grup etkinlikleri için masaları ve sınıfın boş alanlarını, oyunlar içinse ilişkili merkezleri kullandım. O günün konusuna göre geçici merkezler oluşturdum." K4: "...Bahçeye çıkmaya imkan olmadığından sınıfta alan açmak için sandalyeleri üstüste koydum, masaları kenarlara çektim." K5: "Örneğin kitap okuyacağımız zaman her çocuğun kendi minderinde çember şeklinde oturttum. Fen etkinliklerinde her çocuğun deneyi rahatça görmesi ve dikkatini toplaması için U düzeni kullandım... Hareketli oyunlarda sınıfta halıları kaldırarak, masaları duvarlara iterek, çocukların rahat hareket edebileceği bir alan açtım."

Tablo 7’de Öğretmen adayları uygulama yaptıkları sınıfların yeterince büyük olmamasından dolayı etkinliklerde ve oyunlarda problem yaşadıklarını, istenmeyen davranışların arttığını, bunun kaosa yol açtığını belirtmişlerdir. Sınıfta uyarıcı sayısının çok olmasının ve açık raf sisteminin çocuklarda dikkat sürelerinin kısa ve dağınık olmasına, öğrenme merkezlerinin iyi konumlandırılmamasının, merkezleri tanıtan görsellerin bulunmamasının ise merkezlere ait materyallerin karıştırılmasına, yerleştirilememesine ve sınıfta düzeninin oluşmamasına sebep olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğretmen adayları kendi uygulamaları sırasında; etkinlik türlerine göre yerde çember ya da U şeklinde oturma, masa başı etkinliklerinde masaları birleştirme ya da küçük gruplar halinde oturtma, hareketli etkinliklerde sınıfta büyük boş alan oluşturmak için halıları kaldırma, sandalyeleri üst üste koyma masaları duvarlara yanaştırma, ya da etkinliği ilişkili öğrenme merkezlerinde yapma, geçici merkezler oluşturma gibi çözümler üretmişlerdir.

Öğretmen adaylarının yanıtları, uygulama sürecinde teorik olarak öğrendikleri ideal sınıf düzeni ile gerçek sınıf ortamı arasındaki farkı deneyimlediklerini, sınıfın fiziksel düzeninin, çocukların davranışları ve sınıf yönetimi üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu fark ettiklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının, sınıf ortamını yönetirken esnek ve duruma göre uyum sağlayabilen bir yaklaşım benimsedikleri, sabit bir düzenden ziyade, etkinliğin amacına, çocukların ihtiyaçlarına ve katılımını desteklemeye yönelik sürekli olarak yeni düzenlemeler yaptıkları görülmektedir. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde fiziksel ortamın çocukların öğrenmelerini, odaklanmalarını, sosyalleşmelerini, kurallara uyum becerilerini etkilediği görülmektedir. Bu da sınıf yönetiminin sadece davranışsal stratejilerden ibaret olmadığını, aynı zamanda sınıfın fiziksel ortamını optimize etmeyi de kapsayan bütüncül bir yaklaşım gerektirdiğini göstermektedir. Dikkat dağıtıcı unsurları azaltmak, materyalleri düzenlemek ve yeterli alan sağlamak, çocukları etkinliğe katmada, olumsuz davranışları önlemede en az doğrudan müdahale kadar etkilidir. Bu sonuç öğretmen adaylarının, çocukların gelişimini destekleyecek fiziksel ortamlar hazırlama konusunda daha donanımlı hale getirmek açısından önem arz etmektedir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri ve Gelişimleri Üzerine Görüşleri

Kategori	Tema	Alt Tema	Öne Çıkan Katılımcı Görüşleri
VE GELİŞİM	Gelişen Alanlar	Deneyim, Kişisel Gelişim ve Özgüven	K1: "Önceden çocukları kırmamaya özen gösteriyor ve her istediklerini yapmaya çalışıyordum. Şimdi ise planlarıma göre hareket ediyorum." K2: "Bu konuda artık o kadar sorun yaşamıyorum kendi yöntemlerimi oluşturmaya başladım." K3: "Problem çözme konusunda kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum." K4: "İkinci dönem stajımda sınıf yönetiminde çok daha kendime güveniyorum ve daha fazla tecrübe sahibiyim." K5: "Kesinlikle geliştiğini düşünüyorum. En başında sınıfı kontrol edemezken şu an kendimi daha özgüvenli hissediyorum bu konuda."
		Sınıf Yönetimi ve Problem Çözme	K2: "Çocukların aralarındaki sorunları daha rahat çözmelerinde yardımcı olabiliyorum. Artık bana her seferinde gelip şikayet etmiyorlar." K3: "Ama şu an problemleri çözmek için aklıma gelen yapabileceğim yöntemleri uyguluyorum."
	Becerilerini Planlar	Gözlem ve Araştırma	K1: "Sınıftaki çocukları gözlemleyip ortada olan istenmeyen davranışlar, sorunları fark edip bu sorunlara yönelik çözüm yolları bularak bu konulara yönelik kendi merkezlerimizi oluşturmayı planlıyorum." K2: "Daha çok araştırma yapmayı düşünüyorum ve sınıf yönetiminin daha çok tecrübe olduğunu düşünüyorum." K5: "Bunun için çok fazla gözlem yapıp, kitap okuyorum. Videolar seyrederim, konu hakkında notlar alıyorum."
		Yönetimi Yönelik	K4: "Etkinlik geçişlerinde kullanılabilecek farklı materyaller tasarlamayı planlıyorum." K5: "Kendime ait yöntemler oluşturmaya çalışıyorum."
ÖZDEĞERLEN DİRME	Sınıf Geliştir.	Özel Vakalarla Çalışma İsteği	K3: "Özellikle meslekte ilerleyen yıllarda ilgimi de çektiği için özel vakalar üzerinde çalışmayı planlıyorum."

Tablo 8'e göre öğretmen adaylarının yanıtları öğretmenlik uygulamasının başlarında sınıf yönetiminde zorlanmalarına rağmen süreç içerisinde ciddi bir gelişim gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Verilen yanıtlardan öğretmen adaylarının çocukların isteklerine göre davrandıkları, sınır koyamadıkları, çatışmalardan kaçındıkları ve kontrol sağlamakta güçlük çektikleri anlaşılmaktadır. Zamanla adaylar planlı hareket etmeye, kendi yöntemlerini oluşturmaya ve sınıf içinde kendilerine daha fazla güvenmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Yani öğretmen adayları, uygulama süreci boyunca pasif ve kaygılı bir durumdan, aktif, özgüvenli ve çözüm üreten bir duruma dönüşmeye başlamışlardır. Süreç içerisinde öz-yeterlik algıları güçlenmiş ve kendi yöntemlerini de geliştirmeye başlamışlardır.

Süreç, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini desteklediği gibi yeni stratejiler geliştirmelerine de imkan vermiş ve çocuklar arasındaki çatışmalara daha işlevsel çözümler üretebilmelerini, çocuklara rehberlik edebilmelerini sağlamıştır. Farklı bir ifadeyle öğretmenlik uygulaması öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerini geliştirmekle kalmayıp, küçük çocukların problem çözme ve sosyal beceri kazandırma sürecine de katkıda bulunmuştur. Öğretmen adaylarının çoğu, sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek için gözlem yapmayı, konuyla ilgili kitaplar okuyarak, videolar izleyerek, araştırmalar yaparak kendilerini geliştirmeyi planlamaktadırlar. Ayrıca, uygulamalarında kullanmak üzere materyal ve yöntemler geliştirmeyi planlamaktadırlar. Mesleğin ilerleyen yıllarında ise özel vakalar üzerinde çalışmayı da istemektedirler.

Özetle, öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayları için sadece teorik bilgiyi pratiğe dökme süreci olmaktan öte, kişisel ve mesleki bir dönüşüm süreci haline gelmiştir. Adaylar, başlangıçtaki belirsizlik ve kaygıları deneyim ve öz-yansıtma yoluyla aşarak, proaktif, çözüm odaklı ve özgüvenli profesyonellere dönüşmüşlerdir. Bu bulgular, pratik deneyimin ve öz değerlendirmenin, bir öğretmenin mesleki kimliğini oluşturmada ve öz-yeterlik algısını güçlendirmesinde ne kadar hayati bir rol oynadığını net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu süreç, öğretmen adaylarının çocuk merkezli ve dinamik bir yaklaşımla mesleklerine ömür boyu bağlı kalacaklarını da düşündürmektedir.

4. SONUÇ

Öğretmen adaylarınca MB kodlu sınıf yönetimi dersinin teorik ve çevrim içi olarak işlenmesi, yüz yüze etkileşimi, tartışma ve uygulama ilişkisini azaltmış, farklı branşlardan öğrencilerle birlikte ders işlenmesi de alana özgü bilgi ve becerilerin gelişimini sınırlandırmıştır. Örneğin, Düzgün ve Sulak (2020) araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarının öğretici ancak etkili bulmadıklarını, uygulama ağırlıklı derslerin uzaktan eğitim yoluyla sağlıklı yürütülemeyeceğini düşündüklerini bulmuşlardır. Almuraqap (2020), Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki üniversite öğrencilerinin %55'inin uzaktan eğitimin zaman ve mekan farketmeksizin eğitime erişim sağlamasından dolayı tercih ettiklerini ve memnun olduklarını belirtirken, %45'i iletişim ve motivasyonu düşürmesinden dolayı memnun olmadıklarını beyan ettiklerini tespit etmiştir. Utomo, Sudaryanto ve Saddhono (2020) Endonezya'daki üniversite öğrencilerinin %53'ünün uzaktan eğitim sürecinden memnun olmadıklarını bulmuştur. Kan ve Fidan (2016) uzaktan eğitimde derslerin teorik bilgi temelli yürütülmesinin, uygulama ve iletişim eksikliği yaşanmasına, dersten soğumaya, dikkatin toplanamamasına, öğrencilerin not almamalarına sebep olduğunu, bunların da dersi sıkıcı ve verimsiz kıldığını, kalıcılığı olumsuz etkilediğini, uygulama eksikliğine yol açtığını bildirmiştir. Taşkın ve Aksoy (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitimin atölye ve uygulamalı alanlarda sınırlı kaldığını düşündüklerine dikkat çekmiştir. Yukarıda bahsedilen araştırma sonuçları, çalışmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Çalışmada öğretmen adayları, sınıf yönetimi dersinin öğretmenlik uygulamasıyla eş zamanlı ve koordineli biçimde yürütülmesinin öğrenme sürecini güçlendireceğini, teorinin uygulamayla bütünleşerek daha işlevsel hale geleceğini vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarınca, Öğretmenlik Uygulamasının haftada bir günle sınırlı olması, sınıfın, çocukların ve öğretmenin tanınmasını güçleştirmiş ve sınıf yönetimiyle ilgili becerilerin gelişimini olumsuz etkilemiştir. Li, Zhao, Huang ve Ma (2008) aday öğretmenlerin edindikleri teorik bilgiyi ne zaman, nasıl ve nerede uygulayacaklarını bilmemelerinin eğitim uygulamalarını zorlaştırdığını, öğretmen adaylarının "neyi nasıl öğreteceklerini de öğrenmelerinin gerektiğini belirtmektedirler. Benzer şekilde Aytaçlı (2012) da öğretmen adaylarının kuramsal bilgiyi uygulama ile bütünleştirmede sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Tonga ve Tantekin Erden (2021) eğitimlerinin son yılına gelen öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde zorluk çekmelerinin nedenini lisans eğitiminde uygulamaya yönelik derslerinin yeterli olmamasına atfetmektedirler. Boz ve Boz (2006) ve Eraslan (2009) öğretmen adaylarının uygulama için verilen zamanın yeterli bulmadıklarını, Taşdere'nin (2014) öğretmen adaylarının daha fazla öğretmenlik uygulaması yapmalarının önemli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Altıntaş ve Görgen (2014) öğretmen adaylarının sadece son sene değil önceki dönemlerde de bu uygulamaya dahil olması gerektiğini, Aslan ve Sağlam (2018) öğretmenlik uygulamasının birinci sınıftan itibaren başlanarak, aşama aşama, sürece yayılarak verilmesi gerektiğini, Bay, Şeker ve Alisinanoğlu (2020) öğretmenlik misyonunun öğretmen adaylarına son sınıfa gelmeden önce uygulama yaptırılarak kazandırılması gerektiğini, Memduhoğlu ve Tan (2023) öğretmenlik uygulaması dersinin son sınıfla sınırlandırılmayıp, daha alt sınıflara ve yıllara yayılmasının önemine vurgulamışlardır. McIntyre, Pedder ve Rudduck (2005) yaptıkları araştırmanın sonuçlarında, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına daha uzun uygulama zamanı verilmesinin önemini

vurgulamışlardır. Polat ve Niran (2021), öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının süresinin daha uzun olması ve farklı yaş gruplarında uygulamaya imkân verecek şekilde bir planlanması gerektiğini, Yavuz Tabak, Yenel, Tabak ve Şahin, (2021) öğretmen adaylarının, farklı öğretmenlerin sınıflarında uygulama yapma fırsatları olmasının öğretmenlik becerileri açısından kendilerine daha fazla katkı sağlayacağı görüşünü dile getirmişlerdir. Sınıf yönetiminin kapsamının hemen hemen tüm derslerle ilişkili olduğu düşünüldüğünde öğretmenlik eğitiminde öğretmenlik uygulamasının süresinin uzamasının aynı zamanda sınıf yönetimi becerilerini de geliştireceği açıkça görülmektedir.

Adaylar, etkinlik planlama sürecinde çocukların gelişimlerine uygun kazanım seçiminde, etkinlik tasarlamada sorun yaşamışlar zorlanmışlar ve bu sorunlar uygulama sürecinde dikkat, katılım ve davranış problemleri olarak kendini göstermiştir. Özkılıç, Bilgin ve Kartal (2008) öğretmen adaylarının çocukların bireysel farklılıklarını dikkate almada kendilerini yetersiz gördüklerini, Akgül, Ezmeci ve Akman (2020) öğretmen adaylarının plan yazmakta, çocukların seviyesine uygun plan hazırlamakta, etkinlikleri çeşitlendirmekte, küçük grup etkinlikleri hazırlamada, etkinlikler arası geçişlerde, teorik bilgiyi uygulamaya dökmede, problem davranışa müdahale etmede ve sınıf yönetiminde zorluklar yaşadıklarını bulmuşlardır. Kanbay-Ak, Yıldırım ve Kadioğlu-Ateş (2016), bunun temel nedenini öğretmen adaylarının daha önce uygulamaya dönük deneyimlerinin olmamasına, Yılmaz, Akbaba, Halıpınar, Oral ve Ünlü (2021) de öğretmen adaylarının planlama yaparken çocuk merkezli düşünmekten çok etkinliğin kendisine odaklanmalarına, Taşdere (2014) de öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasındayken yetkin olmadıklarından dolayı heyecan, korku ya da güvensizlik hissetmelerine bağlamaktadır. Sınıf yönetiminin önemli alt boyutunu oluşturan etkinliklerin planlanmasında yukarıda bahsi geçen faktörlerin etkisinin azaltılması adayların daha etkili ve verimli etkinlikler hazırlamasına ve çocukların katılımının artırılmasına hizmet edecektir.

Çalışmada öğretmen adayları süreç içerisinde çocukları ve sınıf dinamiklerini tanıdıkça çocukların gelişim, ilgi ve ihtiyaçlarına göre esnek, yaratıcı ve çocuk merkezli planlamalar yapmışlar, etkinliklerde oyun, müzik, kukla, tekerleme ve sohbet gibi yöntemlerle çocukların dikkatini toplamaya, süre ve içeriklerde esnek olmaya, etkinlikler arası bütünlük sağlamaya ve gerektiğinde ek etkinlikler ya da molalar vermeye başlamışlardır. Bu sınırlı uygulamaya rağmen adaylar, uygulama sürecinde öz düzenleme, farkındalık, çocuklarla iletişim ve mesleki gelişim açısından kazanımlar elde etmişlerdir ki bu kazanımların sınıf yönetimi konusunda karşılaşılan sorunların çözümünde olumlu katkıları olduğu söylenebilir. Hascher ve Wepf'in (2007) öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının planlama, etkinliği gerçekleştirme, disiplin sağlama, kuralları oluşturma ve uygulama ve değerlendirme becerilerini kazandıklarını bildirmiştir. Koçak, Karakuş ve Soylu (2020) öğretmen adaylarının uygulama sürecinde etkili iletişim kurma açısından gelişim gösterdiklerini, bunu teorik bilgilerin sağlamlaşması, ders anlatma becerilerinin gelişmesi ve tecrübenin artmasının izlediğini ifade etmişlerdir. Poulou, (2007), teorik bilgilerin sağlamlaşmasının, öğretmen adaylarının edindikleri teorik bilgilerle gerçek yaşamdaki uygulamalar arasındaki bağlantıyı fark etmelerine yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Benzer sonuç All-sopp, De Marie, Alvarez-McHatton ve Doone (2006), pilot çalışmalarında, öğretmen adaylarının yüzde 94'ünün teorik ve saha uygulamaları arasında somut bağlantılar kurmasıyla elde edilmiştir. Özetle öğretmenlik uygulaması süreci öğretmen adaylarının edindikleri bilgiyi uygulamalarına aktarmalarına hizmet eden önemli bir fırsat olarak yorumlanabilir.

Öğretmen adayları uygulama sürecinde sıklıkla çocukların dikkat dağınıcı, saldırgan veya katılımı reddedici davranışlarıyla karşılaşmışlardır. Bu problem davranışların nedenlerini sınıf ortamına, aile tutumlarına, sosyal ve gelişimsel faktörlere atfetmişlerdir. Konuyla ilgili alan yazınında okul öncesi dönem çocuklarında içe kapanıklık, aşırı hareketlilik ve hiperaktivite bozukluğu, iştahsızlık, saldırganlık, öfke nöbeti, ağlama, bağırma, inatçılık gibi davranışlar görülebildiği, sınıf

ortamında ise; ilgisizlik, gürültü, sınıf içinde dolaşma, yalan söyleme, izin almadan başkalarının eşyasını alma, alay etme, zorbalık, ağlama, kıskançlık, hırçınlık ve küfür etme gibi davranışlarla, zamanı aksatma/gecikme, söz almadan konuşma, birbirlerini dinlememe, etkinlik dışı şeylerle ilgilenme, etkinliği yarıda kesme, etkinliklere karşı isteksiz olma, etkinliğe katılmak istememe gibi eğitim sürecini aksatan problem davranışlar sergiledikleri vurgulanmıştır (Akman, Baydemir, Akyol, Arslan ve Kükütçü, 2011; Doğanay ve Sadık 2007: 540; Erdem ve Egemen, 2016; Güner, Alabay ve Güder 2018; Gürbüz Türk ve Çalış, 2019; Özbey, 2010; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Sadık, 2004; Taner Derman ve Asude Başal, 2013; Uysal, Akbaba-Altun ve Akgün, 2010).

Öğretmen adayları bu davranışlara karşı sözel uyarılar, fiziksel yönlendirmeler, görev verme, grup çalışması düzenleme gibi tepkisel ve düzenleyici stratejiler kullanmışlardır. Bunun yanında olumlu davranışları ödüllendirme, övme, sorumluluk verme ve sistematik pekiştirme gibi önleyici ve motive edici yaklaşımları da benimsemişlerdir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlarda yüksek sesle uyarma, etkinliği sonlandırma, anlaşmazlık yaşanan oyuncağı ortadan kaldırma, etkinlikten men etme gibi olumsuz stratejiler kullandıkları gibi, çocukla göz teması, kurma, görmezden gelme, jest ve mimikle uyarma, çocuğa yaklaşma, yakınına oturtma gibi sözel olmayan yöntemler denedikleri, sözlü uyarma, çocukla konuşma, çocuğun davranışı üzerine düşünmesi için sınıfta sakın bir köşeye oturtma gibi yöntemler kullandıkları bulunmuştur (Akgün, Yazar ve Dinçer, 2011; Öztürk ve Gangal, 2016). Öte yandan, alan yazında öğretmenlerin pek çoğunun var olan problem davranışlara ilişkin olarak sözlü olarak uyarma, kuralları hatırlatma, olması gereken davranışları çocuklara ifade ettirme gibi sözel tekniklerle, görev ve sorumluluk verme gibi stratejileri kullandıkları da görülmektedir (Gangal ve Öztürk, 2019; Güven ve Cevher, 2005; Öngören Özdemir ve Tepeli, 2016; Uysal, Akbaba Altun ve Akgün, 2010). Yapılan bu çalışmada ise öğretmen adaylarının daha çok olumlu disiplin yöntemlerine yöneldikleri bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının, çocuklarla iletişimlerinde empati, göz teması, jest-mimik kullandıkları, uygun ses tonu ve etkin dinleme gibi becerilere önem verdikleri, çocuk merkezli ve duygusal farkındalığı yüksek bir iletişim tarzı benimsedikleri görülmüştür. Okul öncesi eğitimi lisans programındaki derslerin birçoğunda küçük çocuklarla ve aileleriyle olumlu iletişim kurma konusunda çeşitli bilgiler verilmektedir. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasına bu bilgilere nispeten hazırlanarak gelmektedirler. Ayrıca adayların küçük çocuklarla iletişimlerinde etkili iletişim yöntemlerini tercih etmeleri de sevindirici ve umutlandırıcı bir husus olmaktadır. Nitekim öğretmenlik uygulamalarının dolaylı bir şekilde bu becerileri desteklediği de vurgulanmaktadır. Becit, Kurt ve Kabakçı-Yurdakul (2009) öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinin hak ve sorumluluklarına ilişkin farkındalık kazandırmaya hizmet ettiğini belirtmişlerdir. Ayvaci, Özbek ve Bülbül (2019) öğretmen adaylarının çocuğun seviyesine inmede zamanla gelişim gösterdiklerini ve deneyim kazandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayların uygulama öğretmenleriyle genellikle olumlu ilişkiler kurdukları, bazı adayların rehberlik ve geri bildirim aldıkları, mesleki gelişimlerinin desteklediği, bazı adaylar, pasif mentorluk nedeniyle süreci kendi başlarına yönetmek zorunda kaldıkları, okul personeliyle sınırlı iletişim kurdukları bulunmuştur. Alan yazınında uygulama öğretmenlerinin amaca uygun çalışmadıkları ve adayları öğretmenlikten uzaklaştırdığı (Eraslan, 2009), öğretmen adaylarına yeterli yardımda bulunmadıkları, raporlarına gerekli dönütü vermedikleri (Baştürk, 2009; Gökçe ve Demirhan, 2005; Karadüz, Eser, Şahin ve İlbay, 2009; Özmen, 2008), öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamada yetersiz oldukları için adaylara gerekli rehberliği sağlayamadıkları (Katrancı, 2008), öğretmen adaylarına ilgisiz davrandıkları (Aytaçlı, 2012) belirtilmiştir. Bay, Şeker ve Alisinanoğlu (2019), öğretmen adaylarının okul çalışanlarıyla sorun yaşamadıklarını ve onlardan destek gördüklerini, öğretmenlerin müdahalelerinin, öğretmenlerin uygulamalarının, adayların kendi planlarını uygulayamamalarına yol açtığını belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmada

ise alan yazınından farklı olarak, bazı uygulama öğretmenlerinin adaylara destek oldukları bazılarının ise pasif mentörlük yaptıkları bulunmuştur.

Araştırmada uygulama yapılan sınıfların fiziki yetersizliklerinin, sınıf yönetimini ve çocuk davranışlarını olumsuz etkilediği bulunmuştur. Sınıfların küçük, kalabalık ve uyaran açısından fazla olması dikkat dağınıklığına, düzensizliğe ve istenmeyen davranışlara yol açmıştır. Adaylar, etkinlik türlerine göre oturma düzenini değiştirme, alanı genişletme veya geçici merkezler oluşturma gibi esnek çözümler geliştirmişlerdir. Tonga ve Tantekin Erden (2021) öğretmen adaylarının sınıf düzeni uygun olmadığı için uygulayacakları etkinlikleri değiştirmek zorunda kaldıkları ifade edilmiştir. Karadüz vd. (2009) öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının alan eğitimi, iletişim ve sınıf yönetimi gibi bazı mesleki becerilerde sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Selvi, Doğru, Gençosman ve Saka, (2017) öğretmen adaylarının sınıf ortamının yetersizliğinden ve sınıfta birden fazla öğretmen adayının olmasından kaynaklı uygulamada sınıf yönetimiyle ilgili sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının, uygulama sürecinin başında sınır koymada ve kontrol sağlamada güçlük çektikleri, süreç içerisinde planlı, özgüvenli ve çözüm odaklı bir tutum geliştirdikleri, deneyim kazandıkça öz-yeterliliklerinin arttığı, kendi yöntemlerini oluşturmaya ve problem çözme becerilerini geliştirmeye başladıkları bulunmuştur. Adaylar sınıf yönetimi stratejilerini geliştirmek adına araştırma yapma, gözlem, materyal üretimi ve özel vakalarla çalışmayı planlamışlardır. Birçok araştırmacı, öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının gerçek okul ve sınıf ortamını daha yakından tanımalarına katkı sağladığını, (Eraslan, 2009) güçlü öğrenme deneyimi oluştuğunu, öğretmenliğe ilişkin olumsuz önyargıları yıkma, adayların kendi düzeylerinin farkına varma, bilgiyi pratiğe dökme, öğrenci seviyesine inme, özgüvenli olma, iletişim becerisinde gelişme, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama gibi sınıf yönetimi becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını vurgulamışlardır (Altıntaş ve Görgen, 2014; Avcı ve İbret, 2016; Baran, Yaşar ve Maskan, 2015).

Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamasıyla ilgili olumlu deneyimlerin; öğretmenlik mesleğine farkındalık sağlama, önyargıları yıkma, kendi düzeylerinin farkına varma, deneyim kazandırma, bilgiyi pratiğe dökme, öğrenci seviyesine inme, özgüvende artma, sınıf yönetimi sağlama, iletişim becerisinde gelişme, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamanın önemini görme olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adayları için oldukça faydalı görüldüğünün göstergesidir

4.1. Öneriler

Araştırmanın amaç bölümünde de belirtildiği gibi, erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimini, farklı gruplarla ve farklı boyutlarıyla ele almayı amaçlayan dört aşamalı uzun soluklu bir çalışmanın, ikinci aşamasını oluşturan bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda eğitimcilere, araştırmacılara ilişkin şu önerilerde bulunmaktadır.

4.1.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Sınıf yönetimi dersleri, alana has bilgi ve yöntemleri içerecek şekilde düzenlenerek, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına yansıtılmalarına fırsat verilmelidir.

Öğretmen adaylarına sınıf yönetiminin; etkinlik yönetimi, zaman yönetimi, davranış yönetimi, sosyal ilişkiler ve iletişim gibi alt boyutlarında karşılaşılabilecek sorunlar için çözüm üretmeye yönelik mikro öğretimler yapılmalıdır.

Öğretmen adaylarına sınıfın fiziksel düzeninin çocuk davranışları üzerindeki etkisi uygulamalı etkinliklerle gösterilerek, sınıf düzenleme, materyal seçimi ve yerleşimi ve uyaran kontrolü konularında rehberlik verilmelidir.

Öğretmenlik Uygulaması kapsamında öğretmen adayları uygulama okullarındaki mentörleri ve akademik danışmanları tarafından gözlenmekte ve değerlendirilmektedir. Ancak edinilen bilgi ve deneyimin öğretmen adayları tarafından nasıl yorumlandığı ve ileride mesleki becerilerine nasıl yansıtacağı daha da önem kazanmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının deneyimlerini analiz etmelerine, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine ve kendi gelişim planlarını oluşturmalarına fırsat tanıyan özdeğerlendirme çalışmalarına yer verilmelidir.

Öğretmen adayları küçük çocukların ilgi ihtiyaç ve gelişimlerine uygun program ve etkinlikler hazırlamaya yönelik eğitimler almakta ve nispeten uygulamalarına yansıtabilmektedirler. Öğretmen adaylarına erken çocukluk döneminde küçük çocukların yüksek menfaatlerini ön plana koyan, esnek, değişen koşullara uyum sağlayabilen, çözüm odaklı ve yaratıcı sınıf yönetimi yaklaşımlarını destekleyen becerilerin kazandırılmasına öncelik verilmelidir.

Çalışmadan elde edilen bulgular ve deneyimler sonucunda;

T. Ü. Senatosunun 19.09.2023 tarih ve Karar No:19 sayılı yazısı ile araştırmacı tarafından Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans programında 4. Sınıf öğrencileri için Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleriyle koordineli bir şekilde işlenmek üzere Alan Seçmeli olarak “Erken Çocukluk Eğitiminde Sınıf Yönetimi” dersi açılmış ve 2023-2024 eğitim öğretim yılından itibaren verilmeye başlanmıştır. Dersin içeriği YÖK 2018 Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programının temel çerçevesi ve çalışmanın bulguları doğrultusunda alana has teorik bilgilerin ve yöntemlerin uygulamaya yansıtılabileceği şekilde planlanmıştır. Ders kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar, “okulların, öğretmenlerin ve çocukların gizliliğine” dikkat edilerek, bilimsel temellere dayalı olgu sunuları şeklinde çözüme yönelik bilgi ve uygulamalarla işlenmeye başlanmıştır.

Yine ders kapsamında; sınıfın fiziki ortamı, eğitim materyallerinin yerleşimi ve sunumu, uyaran kontrolü, çocukta davranış yönetimi, sınıf içerisinde ve dışında çocukların kendi zamanlarının yönetimi, çocuklar ve aileleriyle etkili ve verimli bir iletişim kurma ve olumlu disiplin yöntemlerine, çocukların ihtiyaç, ilgi ve gelişimine hizmet eden ve sınıfın değişen koşullarına uyum sağlayabilen eğitim etkinliklerini tasarlama, öğretmenin çözüm odaklı ve yaratıcı sınıf yönetimi yaklaşımlarını destekleyecek uygulamalara yer verilmeye çalışılmaktadır.

Dersin gerek işleyiş gerekse içeriklerinin de güncellenebilmesi için düzenli olarak öğretmen adaylarından dönütler alınmakta ve dersle ilgili bu dönütlerin sürekliliğinin sağlanması planlanmaktadır.

Öğrenmen adaylarının bu konuda kendilerini geliştirebilmeleri için öğretmenlik uygulamasıyla edindikleri ya da edinecekleri deneyimlerini analiz etmelerine, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine ve kendi gelişim planlarını oluşturmalarına yönelik kaynak kitaplar, eğitim videoları, filmler önerilmektedir. Aynı zamanda, çok kültürlü ortamlarda sınıf yönetimi, kaynaştırılmış ortamlarda sınıf yönetimi, travmaya duyarlı sınıf yönetimi gibi konularda öğretmen adaylarını desteklemek üzere, çok kültürlülük, özel gereksinimli çocuklar, çocuk ruh sağlığı vb. konusunda MEB’de ve T.Ü.’de görev yapan uzmanlar derse konuk olarak davet edilmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen vurgulanması gereken önemli bir sonuç, öğretmen adaylarınca öğretmenlik uygulamasının süresinin çocukların, mentör öğretmenin ve sınıfın koşullarının yeterince tanınmasına izin vermediği, bundan dolayı etkinliklerin planlanması, uygulanması,

davranış yönetimi, zaman yönetimi gibi bazı alanlarda problemlerin yaşanmasına sebep olduğudur. Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlik lisans programlarında uygulamaya yönelik derslerin sayısının ve süresinin yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.

4.1.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada öğretmen adaylarının teorik bilgilerini uygulamaya yansıtmayla ilgili sorunlar yaşadıkları ve yeterli bilgiye sahip olmadıkları ilk göze çarpan husus olmuştur. Bu konuda çalışacak araştırmacıların öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinin uygulamaya hizmet edecek programları geliştirecekleri araştırmaları planlanması önerilmektedir.

Erken çocukluk eğitimindeki sınıf düzeni, mekânsal tasarım ve öğrenme merkezlerinin yerleşimi gibi fiziksel ortamın çocuk davranışları üzerindeki etkisi derinlemesine incelenmelidir. Benzer şekilde sınıf yönetiminde öğretmen-çocuk, çocuk-çocuk, öğretmen-aile arasındaki iletişim faktörü de kapsamlı bir şekilde incelenmelidir.

Küçük çocuklar tablet, telefon bilgisayar yoluyla görsel ve sosyal medyada faydalı ve zararlı birçok içeriğe maruz kalmakta ve bunları sınıflarına yansıtabilmektedirler. Bu konuda öncelikle okul-aile-sınıf üçgeninde görsel-sosyal medyanın sınıf yönetimi üzerindeki etkisinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi, mevcut durumun ortaya konmasına ve gerekli müdahale programlarının hazırlanmasına önemli katkılar sağlayabilir.

Son yıllarda ekonomik faktörler, savaş, deprem, sel gibi, doğal felaketler, göç vb. nedenlerle kozmopolit bir toplum yapısı belirgin bir şekilde oluşmaya başlamıştır. Sınıflar da bu yapıyı en iyi yansıtan topluluklar haline gelmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar, gelişimsel risk taşıyan çocuklar, travmaya maruz kalmış çocuklar ya da ihmal/istismara uğramış çocuklar ile karşılaşma ihtimalleri de artmaktadır. Yapılacak çalışmalarda çok kültürlü ortamlarda sınıf yönetimi ya da dezavantajlı ortamlarda yaşayan, travmaya maruz kalmış ya da tanık olmuş çocukların da bulunduğu sınıf ortamlarında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve öğretmenleri desteklemeye yönelik uygulamaların yer alacağı kapsamlı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Sonuçları sunulmakta olan bu çalışmanın üçüncü ve dördüncü aşamalarında çok kültürlü ortamlarda sınıf yönetimi ve farklı açılardan olumsuz yaşam şartlarında bulunan çocukların da bulunduğu sınıf ortamlarında sınıf yönetimine ilişkin çalışmalar sürdürülmektedir. Konuyla ilgilenen araştırmacıların da bu konulara yönelmeleri başta küçük çocuklar, öğretmenler, aileler ve öğretmen adayları için desteklemeye yönelik önemli adımlar olacak, öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akgül, E., Ezmeci, F. ve Akman, B. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşadıkları zorlukların incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 167-184. doi:10.30900/kafkasegt.701585
- Akgün, E., Yazar, M. ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Akman, B., Baydemir, G., Akyol, T., Arslan, A. Ç. ve Kükütçü, S. K. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *E-Journal Of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1715-1731.

- Allsopp, D. H., De Marie, D., Alvarez-McHatton, P. & Doone, E. (2006). Bridging the gap between theory and practice: Connecting courses with field experiences. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 19-35.
- Almuraqab, N. A. S. (2020) Shall Universities at the UAE Continue Distance Learning after the COVID-19 Pandemic? Revealing Students' Perspective. *International Journal of Advanced Research in Engineering and Technology (IJARET)*, 11(5), 226-233.
- Altıntaş, S. ve Görgen, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 9(8), 197-208.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(Özel Sayı 1), 395-407.
- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Avcı, E. K. ve İbret, B. Ü. (2016). Öğretmenlik uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536.
- Aytaçlı, B. (2012). İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ayvaci, H. Ş. Özbek, D., ve Bülbül, S. (2019). Bir öğretmenlik uygulaması sürecinin farklı katılımcılar tarafından değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 57-66. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/667952>
- Baran, M., Yaşar, Ş. ve Maskan, A. (2015). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 230-248.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Elementary Education Online*, 8(2), 439-456.
- Bay, D. N., Şeker, P. T. ve Alisinanoğlu, F. (2020). Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(1), 1-20. <https://doi.org/10.34056/aujef.625497>
- Becit, G., Kurt, A. A. ve Kabakçı, I. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının okul uygulama derslerinin yararlarına ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 169-184.
- Behroozi, M. (2017). Evaluating the quality of professors' teaching process based on students' views and professors of Persian Gulf University. *Contemporary Educational Researches Journal*, 7(4), 167-173. <https://doi.org/10.18844/cej.v7i4.2719>
- Boz, N. ve Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 353-368.
- Brandi, S., Sarah F., Amy B., Diane, M. & George, S. (2008) Evidence-based practices in classroom management: considerations for research to practice. *Educ Treat Child* 31(1):351-380. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>
- Bråten, I., & Ferguson, L. E. (2015). Beliefs about sources of knowledge predict motivation for learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.003>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Bullough, R. V., Jr., & Richardson, M. (2014). Teacher perspectives on classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 283-300). New York, NY: Routledge.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (34. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cloutier, C., & Ravasi, D. (2020). Using tables to enhance trustworthiness in qualitative research. *Strategic Organization*, 19(1), 113-133.

- Creswell, J. W. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations (T. Gökçek, Çev.). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Deng L, Zhu G, Li G, Xu Z, Rutter A & Rivera H (2018) Student teachers' emotions, dilemmas, and professional identity formation amid the teaching practicum. *Asia Pac Educ Res* 27(6):441-453. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0404-3>
- Dicke T, Parker PD, Marsh HW, Kunter M, Schmeck A, & Leutner D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: a moderated mediation analysis of teacher candidates. *J Educ Psychol* 106(2): 569-583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Doğanay, A. ve Sadık, F. (2007) Sınıf içi istenmeyen davranışlarla ilgili öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin karşılaştırılması, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 539-560.
- Düzgün, S., ve Sulak, S. E. (2020). Öğretmen adaylarının covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(Özel Sayı), 619-633.
- Erarslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 'öğretmenlik uygulaması' üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Erdem, A. R. ve Egemen, Ö. (2016) Sınıf öğretmenlerinin davranış yönetiminde karşılaştığı sorun davranışlar, Kadir Beycioğlu, Niyazi Özer, Didem Koşar, İdris Şahin (Editörler), Eğitim yönetimi araştırmaları (e-kitap) içinde 193-204, 1. Baskı, Ankara: PEGEM AKADEMİ Yayıncılık, E-ISBN 978-605-318-393-8, DOI 10.14527/978-605-318-393-8
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York, NY: Routledge.
- Gangal, M. ve Öztürk, Y. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında İstenmeyen Davranışlar ve Başa Çıkma Yolları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1100-1118.
- Glock, S. & Pit-ten Cate IM (2021) What's in a diagnosis: the effect of externalizing and internalizing students' behaviour on pre-service teachers' classroom management and interaction strategies. *Br J Educ Psychol* 91(4):1185-1201. <https://doi.org/10.1111/bjep.12412>
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Güder, S. Y., Alabay, E., ve 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>
- Gürbüztürk, O. & Çalış, N. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlar (İnönü Üniversitesi Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 108-122.
- Hammerness, K. (2011). Classroom management in the United States: A view from New York City. *Teaching Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/10476.210.2011.567844>
- Harmandar, M., Bayrakçıken, S., Kıncal, R. Y., Büyükkasap, E. ve Kızılkaya, S. (2000). Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde okul deneyimi uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 3-6.
- Hascher, T. & Wepf, L. (2007). Lerntagebücher im praktikum von lehramtstudierenden. *Empirische Paedagogik*, 21(2), 101-118.
- Kan, A. Ü., & Fidan, E. K. (2016). Student Perceptions of Distance Education on Turkish Language Courses. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2), 23-45.
- Kanbay-Ak, G., Yıldırım, B., & Kadioğlu-Ateş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının incelenmesi (Başakşehir ilçesi örneği). *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 89-108.

- Karadüz A., Eser, Y., Şahin, C. & İlbaş, A.B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 442-455.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Investigation of preschool children's interpersonal problem solving skills. *Education and Science*, 40(177), 327-342.
- Koçak, M., Karakuş, D. ve Soylu, Y. (2020). Matematik öğretmeni adaylarının mesleki bilgilerinin gelişimleri ile ilgili farkındalıklarının incelenmesi: öğretmenlik uygulaması örneği. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 7(2), 39-56.
- Kwok, A., 2019, What are Teachers' Classroom Management Actions Throughout Their First Year? *Urban Education*, 54(3), 339-367.
- Kwok, A. (2021) Pre-service teachers' classroom management beliefs and associated teacher characteristics, *Educational Studies*, 47(5), 609-626, <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1717932>
- Li Li, Yongbin Hu, Xianmin Yang, Meiling Wu, Pengrui Tao, Meitan Chen & Chuanwen Yang(2024). Enhancing pre-service teachers' classroom management competency in a large class context: the role of fully immersive virtual reality. *Humanit Soc Sci Commun* 11, 1050 <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03538-9>
- Li, Y., Zhao, D., Huang, R. & Ma, Y. (2008). Mathematical preparation of elementary teachers in China: Changes and issues. *J Math Teacher Education*, 11, 417-430.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McIntyre, D., Pedder, D. & Rudduck, J. (2005). Pupil Voice: Comfortable and Uncomfortable Learnings for Teachers. *Research Papers In Education*, 20 (2), 149-168. <https://doi.org/10.1080/02671520500077970>
- Meister, D. G., & Melnick, S. A. (2003). National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4), 87-94. <https://doi.org/10.1080/01626620.2003.10463283>
- Memduhoğlu, H.B. ve Tan, S. (2023). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Spor, Sağlık ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1),1-16
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nahal, S. P. (2010). Voices from the field: Perspectives of first-year teachers on the disconnect between teacher preparation programs and the realities of the classroom. *Research in Higher Education*, 8, 1-19. <http://m.aabri.com/manuscripts/10446.pdf>
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar I-II. Cilt* (5. basım). İstanbul: Yayın Odası.
- Oliver, J. M., & Reschly, D. J. (2007). Effective classroom management: Teacher preparation and professional development. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*, 1-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543769.pdf>
- Öngören Özdemir, S. ve Tepeli, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 51-70.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- Özkan, H. H., Albayrak, M., ve Berber, K. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetiştirmelerindeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(168).
- Özkılıç, R., Bilgin, A. Ve Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 726-737.
- Özmen, H. (2008). Okul deneyimi-I ve okul deneyimi-II derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25-37.

- Öztürk, Y. ve Gangal, M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 593-608.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Polat, Ö., ve Niran, Ş. (2021). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 40-57.
- Poulou, M. (2007). Student – teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110. <https://doi.org/10.1080/02619760600944993>
- Stough, L. M., Montague, M. L., Landmark, L. J., & Williams-Diehm, K. W. (2015). Persistent classroom management training needs of experienced teachers. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(5), 36-48. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i5.13784>
- Sadık, F. (2004). Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(13), 88-97.
- Selvi, M., Doğru, M., Gencosman, T. ve Saka, D. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin etkinlik kuramına göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 175-194.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şişman, M., ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Taner Derman, M. ve Asûde Başal, H. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 115-144.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1477-1497.
- Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2021). Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (52), 622-647. <https://doi.org/10.53444/deubefd.970496>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_Yonerge.pdf
- Tonga, F. E. & Tantekin Erden, F. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 20-37.
- Uysal, H., Akbaba-Altun, S. ve Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. Bu çalışma, Ege Üniversitesi 18. Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda bildiri olarak sunulmuştur, Kuşadası, Aydın.
- Weaver-Hightower, M. B. (2018). *How to write qualitative research*. New York, NY: Routledge.
- Yamamoto, G. T., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A., Akbaba, F. D., Halıpınar, F. M., Oral, S., ve Ünlü, A. U. (2021). Okul Öncesi Eğitim Etkinlik Kitabının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 343-385.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

Zakaria N., Reupert, A. & Sharma, U. (2013) Malaysian primary pre-service teachers' perceptions of students' disruptive behaviour. *Asia Pac Educ Rev* 14(3): 371-380. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9268-7>

Çatışma Beyanı: Bu araştırma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşla finansal ilişkim bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederim.

Destek ve Teşekkür: Bu araştırma Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri birimi tarafından desteklenen 2023/79 numaralı “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma, Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'nın 17.03.2023 tarih ve E-29563864-050.03.04-423590 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuş ve gerçekleştirilmiştir.