

Preservice preschool teachers' expectations regarding classroom management and their experiences during the practicum¹

Didem Semerci Arıkan² 

² Department of Preschool Education, Faculty of Education, Ordu University, Ordu, Türkiye

ABSTRACT

This study aims to examine preservice preschool teachers' pre-practicum expectations regarding classroom management, experiences during the practicum, the similarities and differences between their expectations and experiences, and their evaluations of the undergraduate education and guidance processes related to these experiences. Adopting a qualitative phenomenological design, the study involved 27 preservice teachers enrolled in the preschool education program at a state university who were taking the teaching practicum course. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using thematic analysis. Findings indicate that, prior to the practicum, preservice teachers tended to perceive classroom management as a teacher-controlled, easily manageable, and one-dimensional process; however, their practicum experiences transformed this perception into a more realistic, multidimensional, and relationship-based understanding. The results also show that undergraduate coursework often remained largely theoretical, whereas practice-based experiences played a more decisive role in developing preservice teachers' awareness of and experience with classroom management. In addition, guidance provided by cooperating teachers and university supervisors supported preservice teachers' classroom management practices; however, some preservice teachers expected more feedback, interactive guidance, and closer support throughout the practicum. Preservice teachers also encountered various challenges, such as gaining children's attention, maintaining classroom order, and coping with problem behaviors. Finally, practicum experiences were found to influence preservice teachers' self-evaluations of classroom management and their professional development.

KEYWORDS

Preservice preschool teachers, classroom management, practicum experience.

Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin beklentileri ve staj sürecindeki deneyimleri

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin staj öncesi beklentilerini, staj sürecindeki deneyimlerini, beklentileri ile deneyimleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları ve bu deneyimlerle ilişkili lisans eğitimi ve rehberlik süreçlerine ilişkin değerlendirmelerini incelemektir. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde fenomenolojik desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersini alan 27 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının staj öncesinde sınıf yönetimini daha çok öğretmen kontrolüne dayalı, kolay yönetilebilir ve tek yönlü bir süreç olarak algıladıklarını ancak staj deneyimleriyle

¹This research was presented orally at the 3rd International Congress on Integrated Social Research and Interdisciplinary Studies (ISRIS), held in Baku, Azerbaijan, on April 28–30, 2026.

Cite: Semerci Arıkan, D. (2026). Preservice preschool teachers' expectations regarding classroom management and their experiences during the practicum. *Ordu University Institute of Social Sciences Journal of Social Sciences Research*, ISRIS 2026 Special Issue, Article Number 7. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1955702>

birlikte bu alının daha gerçekçi, çok boyutlu ve ilişki temelli bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir. Bulgular ayrıca lisans derslerinin çoğunlukla teorik düzeyde kaldığını, uygulama temelli deneyimlerin ise öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin farkındalıklarının ve deneyimlerinin gelişiminde daha belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte uygulama öğretmenleri ve staj danışmanları tarafından sunulan rehberliğin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi süreçlerini desteklediği ancak bazı öğretmen adaylarının daha fazla geri bildirim, etkileşimli rehberlik ve uygulama süreci boyunca daha yakın destek beklentisi içinde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının dikkat toplama, sınıf düzenini sağlama ve problem davranışlarla baş etme gibi çeşitli zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Staj deneyimlerinin ise öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin öz değerlendirmelerini ve mesleki gelişimlerini etkilediği belirlenmiştir.

ANAHTAR KELİMELER

Okul öncesi öğretmen adayları, sınıf yönetimi, staj deneyimi.

Introduction

Today, the effective management of educational environments is considered important for the quality of the instructional process. Particularly in early childhood, when children's developmental characteristics, individual differences, and classroom interaction processes are taken into account, classroom management becomes one of the important components of the educational process. Studies in the literature indicate that effective classroom management plays an important role in organizing the learning environment (Abidin & Muhammad, 2024; Hasnanto, 2024), supporting children's active engagement in the educational process (Cambay & Paglinawan, 2024; Gage et al., 2017), improving academic achievement (Batool et al., 2023; Paulines & Tantiado, 2024), creating a positive classroom climate (Djigic & Stojiljkovic, 2011; Khuntia & Sahoo, 2025), and supporting social-emotional development (Kausar et al., 2024; Korpershoek et al., 2016).

The concept of classroom management is regarded as a multifaceted process encompassing various dimensions, such as organizing the learning environment, managing classroom interactions, and effectively carrying out the instructional process. Researchers define classroom management as a set of practices and processes aimed at creating and maintaining an effective and safe learning environment, managing student behavior, supporting academic and social-emotional learning, ensuring effective communication, and maintaining classroom order (Başar, 2021; Brophy, 1996; Doyle, 1986; Emmer & Stough, 2001; Evertson & Weinstein, 2006; Marzano, 2003). This process also includes the effective management of time, materials, and learning activities, the establishment of positive relationships with students, and the creation of a classroom that is conducive to learning (Anderson et al., 1980; Karip, 2002; Levin & Nolan, 2000; Ünal & Ada, 2000).

When the general scope of classroom management is considered in terms of preschool education settings, developmental characteristics specific to early childhood add further dimensions to the process. Accordingly, classroom management in preschool education is regarded as a process aimed at effectively carrying out the learning process and supporting children's holistic development within learning environments organized in accordance with children's developmental needs and individual characteristics. In this process, play- and interaction-based practices, positive social relationships, and the creation of safe and supportive classroom environments are considered important (Romano & Weinstein, 2023; Uyanık-Balat, 2010). Effective classroom management plays a central role in creating a safe and interaction-oriented preschool education environment that supports children's social-emotional, behavioral, and academic development (Aslan, 2023; Kusumaningtyas & Aprianto, 2025; Petkou et al., 2025). Effective classroom management is also considered critical for increasing children's engagement, reducing problem behaviors (Conroy et al., 2013; Rahayu et al., 2025), and supporting the development of social-emotional skills such as sharing, turn-taking, expressing emotions, and self-regulation (Irawati, 2025; Kemp & Whitcomb, 2023). Teachers' deliberate and consistent implementation of classroom management strategies strengthens

children's sense of responsibility, independence, and cooperation skills and supports the quality of the educational process (Irawati, 2025; Rahayu et al., 2025).

The teacher's role in effectively implementing classroom management in preschool education settings also makes it important to develop knowledge and skills in this area during teacher education. Accordingly, preservice preschool teachers' knowledge and skills in classroom management develop through various theoretical and practical experiences acquired during teacher education. Undergraduate coursework, the practicum process, observation experiences, and practice settings may contribute to preservice teachers' acquisition of experience in classroom management. In addition, the guidance and feedback provided by university supervisors and cooperating teachers may support preservice teachers' professional development. The practicum process, in particular, may enable preservice teachers to recognize the similarities and differences between their expectations regarding classroom management and their actual classroom experiences.

A review of the literature shows that studies have examined preservice teachers' competence, self-efficacy, perceptions, beliefs, and experiences regarding classroom management from different perspectives. While some of these studies have examined preservice teachers' classroom management competencies and self-efficacy (Dicke et al., 2014; Saracaloğlu & Altın, 2021; Zahid et al., 2022), others have examined preservice teachers' perceptions and conceptualizations of classroom management as well as their evaluations of classroom management strategies (Kaufman & Moss, 2010; Kwok, 2021; Reupert & Woodcock, 2010; Stoughton, 2007). In addition, some studies have examined the effects of classroom management courses and practice-based experiences provided during teacher education on preservice teachers' views and skills regarding classroom management (Akar & Yıldırım, 2009; Ekici, 2008; Eisenman et al., 2015; Flower et al., 2017; Gokalp & Can, 2021; Hart et al., 2023; O'Neill & Stephenson, 2012). In the context of the teaching practicum, preservice teachers' classroom management experiences during the practicum, the difficulties they encounter, their expectations regarding the practicum process, and guidance processes have been addressed in various studies (Atıcı, 2007; Bektaş & Ayvaz, 2012; Gündoğdu et al., 2010; Şahintaşkın, 2013).

The literature focusing on preservice preschool teachers also examines various aspects of classroom management. These studies have examined preservice teachers' preferences for classroom management models and strategies (Karademir & Saatçioğlu, 2021) and how classroom management training and course content are reflected in their classroom management strategies and practices (Asi & Karabay, 2022). In addition, difficulties encountered in classroom management and experiences of coping with undesirable behaviors within the context of the teaching practicum (Koçyiğit et al., 2020), as well as the transfer of theoretical knowledge to actual classroom settings, have been addressed (Bilir Koca & Gürsoy Kızılasm, 2026). Another study that included preservice preschool teachers examined the teaching of preventive classroom management strategies and how these strategies were applied in practice (Potter, 2023).

Taken as a whole, the literature on preservice teachers' classroom management competencies, perceptions, and experiences, as well as classroom management education and teaching practicum processes, has been examined in various studies. Although these studies provide a framework regarding different aspects of classroom management within teacher education, they do not provide a context specifically focused on preservice preschool teachers. Studies focusing specifically on preservice preschool teachers appear to be more limited, and existing studies examine classroom management within the framework of specific topics and processes. In particular, studies that comparatively examine preservice preschool teachers' pre-practicum expectations regarding classroom management and their actual experiences during the practicum, while also considering these experiences alongside different components such as undergraduate education and guidance provided by cooperating teachers and university supervisors, remain limited. Addressing these components holistically may contribute to a more comprehensive understanding of how preservice teachers' expectations and actual experiences

regarding classroom management develop during the teaching practicum. In this context, the primary aim of this study is to examine preservice preschool teachers' pre-practicum expectations regarding classroom management, their experiences during the practicum, the similarities and differences between their expectations and actual experiences, and their evaluations of the undergraduate education and guidance processes related to these experiences.

The following research questions were addressed in this study:

1. What are preservice preschool teachers' expectations regarding classroom management prior to the practicum?
2. What are preservice preschool teachers' views on the contribution of the courses they have taken during their undergraduate education to their classroom management knowledge and skills?
3. What are preservice preschool teachers' views on the guidance provided by their university supervisors in relation to classroom management?
4. What are preservice preschool teachers' views on the guidance regarding classroom management provided by cooperating teachers at the institutions where they complete their practicum?
5. What similarities and differences exist between preservice preschool teachers' expectations regarding classroom management and their actual experiences during the practicum?
6. What classroom-management challenges do preservice preschool teachers encounter during the practicum?
7. How do preservice preschool teachers evaluate themselves regarding classroom management based on their practicum experiences?
8. How do preservice preschool teachers' perspectives on classroom management change as a result of their practicum experiences?

Method

Research design

This research was conducted using a phenomenological design, one of the qualitative research designs. Phenomenological design is a qualitative research design that aims to examine in detail individuals' experiences, perceptions, and lived experiences regarding phenomena they encounter in everyday life but whose meanings they have not fully explored (Creswell & Poth, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018). The primary aim of this approach is to reveal the meanings that individuals attribute to their experiences and the essence of these experiences (Moustakas, 1994). The phenomenon examined in this research is the experiential process between preservice preschool teachers' pre-practicum expectations regarding classroom management and the actual classroom experiences they have during the practicum. The primary focus of the research is how preservice teachers' perceptions, expectations, and interpretations regarding classroom management develop and change throughout the practicum process. Accordingly, the phenomenological design was chosen to examine in depth preservice teachers' lived experiences regarding classroom management, the meanings they attribute to these lived experiences, and the experiential transformation that develops throughout the practicum process.

Participants

Criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used to select the participants of the study. Criterion sampling is a sampling approach based on including individuals who meet predetermined criteria in line with the purpose of the research (Patton, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018). Accordingly, the inclusion criteria for the study were defined as being enrolled in a

preschool education program, taking the teaching practicum course, and completing a practicum at a preschool education institution affiliated with the Ministry of National Education. In this context, the participants in the study consisted of 27 fourth-year preservice teachers who were enrolled in the preschool education program at a state university, met the criteria established for the study, and volunteered to participate in the study.

Data collection instrument and process

A semi-structured interview form was used as the data collection instrument in the study. The interview form was designed to reveal preservice teachers' expectations regarding classroom management and their experiences with classroom management during the practicum. The interview questions prepared by the researcher were developed based on a review of the literature and the researcher's experience regarding the topic.

The semi-structured interview form consisted of nine open-ended questions designed to reveal preservice preschool teachers' pre-practicum expectations regarding classroom management, their experiences during the practicum, the similarities and differences between their expectations and experiences, and the effects of the undergraduate courses they had taken and the guidance they had received during the practicum (e.g., *"What were your expectations regarding classroom management before starting the practicum?"*, *"How did your experiences during the practicum affect your perspective on classroom management?"*). During the interviews, probing questions were asked when deemed necessary to enable the participants to express their views in greater detail.

The interviews were conducted face-to-face in April 2026 with preservice teachers who had volunteered to participate in the study. The interviews, which were conducted individually with each participant, took place in a single session. During the interviews, preservice teachers were asked to holistically evaluate their experiences during the practicum, beginning with their pre-practicum expectations; the similarities and differences between these experiences and their expectations; their evaluations of their undergraduate education and the guidance they received during the practicum; and the perspectives they had developed by the end of the process. Each interview lasted approximately 35 minutes and was audio-recorded with the participant's permission.

Validity and reliability

To support the validity of the research, the relevant literature was reviewed during the preparation of the interview questions, the opinions of three academics with expertise in the field were sought to establish the content validity of the interview form, and the necessary revisions were made in light of the feedback received (Creswell & Poth, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018). In addition, a pilot interview was conducted with two preservice teachers who had characteristics similar to those of the participant group to evaluate the applicability of the interview questions. Following the pilot implementation, the interview form was reviewed again and finalized.

To support the reliability of the research, the interviews were audio-recorded with the participants' permission and were transcribed by the researcher. During the analysis process, the data were read repeatedly, and the codes, categories, and themes that were developed were reviewed. The codes, categories, and themes developed were examined by an expert experienced in qualitative research; the scope, labels, and appropriateness of the themes and categories were evaluated, and the necessary revisions were made in light of the expert's recommendations (Creswell & Poth, 2018). In addition, direct participant statements were included to support the credibility of the research findings (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Data analysis

The data obtained in the study were analyzed using thematic analysis. Thematic analysis is an analytical approach based on identifying, organizing, and interpreting recurring patterns of meaning in qualitative data (Braun & Clarke, 2006). In this research, thematic analysis was chosen to examine preservice teachers' expectations in depth regarding classroom management, their experiences during the practicum, the meanings they attributed to these experiences, and the common patterns that emerged throughout the process.

During the analysis process, the interviews were first transcribed, and the resulting transcripts were read repeatedly by the researcher to develop an overall understanding of the data. The interview data were then examined in detail, and initial coding was conducted in line with the meanings that emerged from preservice teachers' experiences regarding classroom management. Codes with similar meanings were grouped together to form categories, and the relationships among the categories were evaluated to identify themes based on common meanings in preservice teachers' experiences. The analysis process was not conducted in a strictly linear manner; when deemed necessary, the researcher returned to the data during the stages of coding, category formation, and theme development, and the themes and categories were reviewed in relation to the research questions.

Research ethics

The researcher obtained ethical approval from the ethics committee of the relevant university through a decision dated March 26, 2026, and numbered 2026-62. All participants included in the study were informed about the purpose and procedures of the study, and were informed that participation was voluntary. Verbal and written informed consent was obtained from the participants, and their requests to withdraw from the interview at any point were respected. All data obtained during the study were used for research purposes, and identifying participant information was anonymized in the reporting of the findings.

Findings

In this section, findings regarding preservice preschool teachers' pre-practicum expectations concerning classroom management, their views on the contribution of the courses they took at university to their classroom management knowledge and skills, their evaluations of undergraduate courses in the context of classroom management, their views on the guidance provided by university supervisors and cooperating teachers, their experiences during the practicum, the challenges they encountered, their self-evaluations regarding classroom management, and changes in their perspectives on classroom management based on their practicum experiences are presented in turn.

Table 1 Preservice preschool teachers' pre-practicum expectations regarding classroom management

Theme	Category	f
Idealized expectations	Easy management and teacher control	13
	Simple and one-dimensional strategies	8
	Unrealistic perceptions of children's developmental and behavioral characteristics	7
	Orderly, planned, and problem-free classroom functioning	6
	Theoretical and pedagogical approaches	3
Expectations regarding theory and practice	Theory-practice alignment	3
	Pre-practicum anxiety and difficulty	3
Emotional and relational expectations	Building relationships and being accepted	3

Table 1 shows that preservice preschool teachers' pre-practicum expectations regarding classroom management were grouped under three themes: idealized expectations,

expectations regarding theory and practice, and emotional and relational expectations. The findings reveal that preservice teachers' expectations were largely organized around the theme of idealized expectations. Within this theme, preservice teachers were found to perceive classroom management as a process that could be easily maintained through teacher control ($f=13$), managed with a limited number of strategies ($f=8$), and proceed largely without problems ($f=6$). In addition, unrealistic perceptions of children's developmental and behavioral characteristics ($f=7$) further support this perspective. When the categories under this theme are considered together, it can be stated that preservice teachers largely viewed classroom management as a predictable and manageable process. This suggests that, before having actual classroom experience, preservice teachers were able to anticipate the multidimensional and dynamic nature of classroom management only to a limited extent. In this regard, one participant stated, "I thought it would be an environment in which children could be guided more easily... and would follow the rules immediately." (PT1), while another participant expressed an expectation regarding children's developmental characteristics by stating, "I thought children had longer attention spans." (PT14).

Some of the preservice teachers' expectations were grouped under the theme of expectations concerning theory and practice. Within this theme, preservice teachers' expectations regarding theoretical and pedagogical approaches ($f=3$) and the alignment between theory and practice ($f=3$) can be interpreted as reflecting a belief that the knowledge and approaches they acquired during their undergraduate education would be sufficient for the classroom management process. In this regard, one participant stated, "I thought the knowledge taught at university would be sufficient." (PT21).

Under the theme of emotional and relational expectations, preservice teachers' expectations regarding pre-practicum anxiety and difficulty ($f=3$), as well as building relationships and being accepted ($f=3$) were identified. This finding indicates that some preservice teachers evaluated their expectations regarding classroom management not only in terms of classroom management skills but also in terms of the relationships they would establish with children and their ability to adapt to the process. In this regard, one participant expressed concerns about being accepted by the children and about adapting to the process by stating, "I thought the children would not accept us and that they would have difficulty adapting." (PT6).

Table 2 Preservice Teachers' Views on the Contribution of University Courses to Classroom Management

Category	f
Need to develop and diversify course content	19
Need for practice and early practicum	15
Contribution of practical courses	12
Courses being predominantly theoretical and considered insufficient in terms of practice	12

Table 2 shows that preservice teachers' views on the contribution of university courses to classroom management were largely organized around evaluations of the practical dimension and course content. Views regarding courses being predominantly theoretical and considered insufficient in terms of practice ($f=12$), the need for practice and early practicum ($f=15$), and the contribution of practical courses ($f=12$) indicate that preservice teachers placed importance on practice-based experiences in developing classroom management skills. In addition, views regarding the need to develop and diversify course content ($f=19$) reveal that preservice teachers expected not only an increase in opportunities for practice but also the enrichment of course content related to classroom management and greater inclusion of content specific to the preschool education context in the curriculum. When the categories are considered together, it can be stated that preservice teachers viewed classroom management not merely as a competence that could be developed through theoretical knowledge, but rather as an area of skill reinforced through practical experiences and requiring support from content specific to the preschool education context. In this regard, one participant expressed a need for practice-based learning experiences by stating, "The courses we took were predominantly theoretical; I

expected a more practice-based learning environment or one enriched with observations in preschools.” (PT16). Similarly, another participant expressed expectations regarding the development of course content and strengthening of the practical dimension by stating, “It would have been better to have more practice-oriented courses that included actual classroom settings”; “It would have been beneficial to have more examples and opportunities for practice on topics such as coping with challenging behaviors and crisis management.” (PT17).

To demonstrate how the overall evaluations presented in Table 2 were reflected in specific courses and content, “Table 3 Preservice Teachers’ Evaluations of Undergraduate Courses in the Context of Classroom Management” is presented below.

Table 3 Preservice teachers’ evaluations of undergraduate courses in the context of classroom management

Evaluation Dimension	Course/Content	f
Courses and content considered to contribute to classroom management	Art / Creativity	7
	Music	6
	Drama	5
	Child development	5
	Play / Play education	3
	Preschool education curriculum	2
	Classroom management	2
	Mathematics	2
	Science	1
	Principles and methods of teaching	1
	Predominantly theoretical course structure	11
Courses and content considered insufficient	Lack of a practical component in courses	5
	Insufficiency of the classroom management course in terms of practice	2
	Early practicum / observation courses	11
Courses and content suggested for development	Practice-oriented courses	5
	Materials development course	2
	Behavior management / Crisis management	2
	Communication skills / Communication with children	1

Table 3 shows that preservice teachers’ evaluations of undergraduate courses in the context of classroom management were organized around courses and content considered contributory, insufficient, or in need of development. Among the courses considered to contribute to classroom management, art/creativity (f=7), music (f=6), drama (f=5), and child development (f=5) stood out, while the predominantly theoretical course structure (f=11) and the lack of a practical component in the courses (f=5) were among the most frequently mentioned inadequacies. In contrast, preservice teachers particularly suggested increasing opportunities for early practicum and observation (f=11) and giving greater emphasis to practice-oriented courses (f=5). These findings indicate that although preservice teachers criticized the predominantly theoretical course structure, they acknowledged that some theoretically oriented courses contributed to classroom management; however, they considered this contribution to become more meaningful when supported by practical experiences.

Table 4 Preservice teachers’ views on the guidance provided by the university supervisor

Theme	Category	f
Feedback and professional development process	Effective feedback	14
	Insufficient feedback	7
Functioning and accessibility of the guidance process	Supportive guidance process	4
	Insufficient monitoring and observation	4
Workload and process experience	Challenging process	4
	Manageable process	2
Relationship between theoretical guidance and practice	Theory–practice mismatch	4
	Supportive role of theory	1

Development needs regarding the guidance process	Active participation of the supervisor	7
	Quality of guidance and feedback	5

Table 4 shows that preservice teachers' views on the guidance provided by university supervisors were largely organized around feedback and professional development. Within this theme, effective feedback was emphasized as contributing to professional awareness and development ($f=14$), whereas some preservice teachers stated that the feedback was insufficient ($f=7$). In addition, views regarding the functioning and accessibility of the guidance process were grouped into the categories of supportive guidance process ($f=4$) and insufficient monitoring and observation ($f=4$). Under the theme of workload and process experience, the process was evaluated as either manageable ($f=2$) or challenging ($f=4$), while under the theme of the relationship between theoretical guidance and practice, views regarding theory–practice mismatch ($f=4$) were more frequent than views regarding the supportive role of theory ($f=1$). Under the theme of development needs regarding the guidance process, preservice teachers expressed expectations regarding the active participation of the supervisor ($f=7$) and the quality of guidance and feedback ($f=5$).

These findings indicate that preservice teachers evaluated the guidance provided by university supervisors largely in terms of its contribution to feedback and professional development. The high frequency of views regarding effective feedback suggests that supervisor guidance plays an important role in developing preservice teachers' professional awareness and practices. Indeed, one participant emphasized the contribution of supervisor feedback to professional development, stating that it "enabled us to see what we did right and wrong by providing feedback." (PT27). However, views regarding insufficient feedback, limited observation, and theory–practice mismatch indicate that supervisor guidance was not always experienced at the expected level of support. In this regard, one preservice teacher indicated that the guidance was insufficient, stating, "Despite the problems we experienced at the school, [the supervisor] did not come to observe us." (PT21). Preservice teachers' suggestions for improvement regarding the active participation of the supervisor and the quality of guidance and feedback indicate that an expectation for more visible, accessible, and practice-oriented guidance became prominent during the practicum. In this regard, one participant expressed the expectation that the supervisor should assume a more active and visible role during the practicum, stating that they "should make their presence felt more in schools." (PT20).

Table 5 Preservice teachers' views on the guidance provided by the cooperating teacher

Theme	Category	f
Guidance role and level of contribution	Effective guidance	8
	Insufficient guidance	5
Classroom approach	Strict / negative approach	8
	Supportive approach	4
Level of practicum student's participation in the process	Exclusion / restriction	4
	Inclusion in the process	3
Classroom management strategies	Effective strategies	6
	Inappropriate strategies	3
Professional perception and motivation	Positive effect	3
	Negative effect	1

Table 5 shows that preservice teachers' views on the guidance provided by cooperating teachers were organized around the dimensions of the guidance role, classroom approach, practicum students' participation in the process, classroom management strategies, and professional perceptions. Under the theme of the guidance role and level of contribution, views regarding effective guidance ($f=8$) were prominent, whereas some preservice teachers stated that they found the guidance insufficient ($f=5$). Under the theme of classroom approach, strict and negative classroom approaches ($f=8$) were mentioned more frequently than supportive approaches ($f=4$). Similarly, under the theme of the practicum student's level of participation in

the process, experiences of exclusion and restriction ($f=4$) were more frequent than views regarding inclusion in the process ($f=3$). Under the theme of classroom management strategies, effective strategies ($f=6$) stood out, while there were also views regarding inappropriate strategies ($f=3$). In addition, cooperating teachers were found to have mostly positive effects on preservice teachers' professional perceptions and motivation ($f=3$).

These findings indicate that cooperating teachers are an important source of learning and guidance for preservice teachers; however, their classroom approaches and the opportunities for participation they provide to practicum students may affect the quality of the learning process. Positive views regarding effective guidance and classroom management strategies suggest that cooperating teachers contribute to preservice teachers' professional learning. Indeed, one participant emphasized the guidance role of the cooperating teacher by stating, "[The cooperating teacher] constantly made us aware of what we should and should not do in the profession." (PT1). However, views regarding strict and negative classroom approaches and the insufficient inclusion of practicum students in the process indicate that cooperating teachers were not always able to provide a sufficiently supportive learning environment. In this regard, one preservice teacher described a negative classroom experience by stating, "[The cooperating teacher] was blowing a whistle in the classroom and shouting a lot... [and] could not manage the classroom." (PT2). Similarly, another participant drew attention to the restriction of practicum student's role by stating, "[The cooperating teacher] intervenes too much while we are carrying out our activity... and our classroom control shifts back to the teacher." (PT17). This indicates that, in addition to sharing their professional experiences, cooperating teachers should also provide preservice teachers with a supportive and participatory learning environment for professional development.

Table 6 Preservice teachers' comparative views on their expectations regarding classroom management and their experiences during the practicum

Theme	Category	f
Expectation–experience mismatch	Criticisms regarding the teacher and practicum process	11
	Gap between theoretical knowledge and practice	8
	Mismatches based on classroom experience	7
Expectation–experience alignment	Expectations being met and positive experiences	5
	Adaptation and development during the process	3

Table 6 shows that preservice teachers' expectations regarding classroom management and their experiences during the practicum were largely organized around the theme of expectation–experience mismatch. Within this theme, views involving criticism of the teacher and the practicum process ($f=11$), the gap between theoretical knowledge and practice ($f=8$), and mismatches based on classroom experience ($f=7$) were expressed. In contrast, under the theme of expectation–experience alignment, some preservice teachers demonstrated adaptation and development during the process ($f=3$), while others stated that their expectations had been met and that they had had positive experiences ($f=5$).

These findings indicate that preservice teachers experienced substantial differences between their expectations regarding classroom management and the realities they encountered in the practicum setting. In particular, the prevalence of views regarding expectation–experience mismatch suggests that the knowledge and expectations preservice teachers acquired at university were not always realized in practice. Indeed, one participant drew attention to the difference between theory and practice by stating, "We learned that we had to do everything perfectly in theory, but in practice, this is not possible." (PT8), while another participant expressed criticism of the practicum process by stating, "I learned how not to be a teacher." (PT25).

On the other hand, some preservice teachers stated that they had adapted during the process, had demonstrated professional development, and that their expectations had been met. Indeed, one participant emphasized the development experienced during the process by stating, "I realized that I was getting better with each passing day." (PT3). This indicates that, for some

participants, the practicum process could also be experienced as a developmental learning process that narrowed the gap between expectations and experiences.

Table 7 Preservice teachers' views on the challenges they encountered during the classroom management process

Theme	Category	f
Child-related challenges	Attention and concentration problems	12
	Problem behaviors and peer relationships	6
	Individual differences and developmental diversity	4
Challenges arising from the teaching process	Maintaining classroom order	8
	Managing the activity process	6
Challenges arising from the practicum setting and interventions	Teacher and external interventions	7
	Physical environment and material inadequacies	4
	Limitations related to the practicum process	2

Table 7 shows that the challenges preservice teachers encountered in classroom management were grouped under the themes of child-related challenges, challenges arising from the teaching process, and challenges arising from the practicum setting and interventions. Among child-related challenges, attention and concentration problems ($f=12$); among challenges arising from the teaching process, maintaining classroom order ($f=8$); and among challenges arising from the practicum setting and interventions, teacher and external interventions ($f=7$) were among the most frequently mentioned challenges.

These findings indicate that preservice teachers experienced various difficulties in maintaining children's attention, coping with problem behaviors, maintaining classroom order, and managing activities during classroom management. In addition, teacher interventions and conditions in the practicum setting were also found to affect this process. Indeed, one participant described a difficulty experienced during the teaching process, stating, "Maintaining order in the classroom is more difficult than I thought." (PT18). Similarly, another participant drew attention to how both child-related difficulties and interventions during the practicum process could make classroom management more challenging, stating, "What usually challenges me most in this regard is that some children become distracted and prevent their peers from focusing on the activity as well. In addition, ... sometimes the teacher intervenes too much in the activity..." (PT21).

Table 8 Preservice teachers' self-evaluations of classroom management based on their practicum experiences

Theme	Category	f
Perceived competencies	Classroom control and management skills	13
	Communication and relationship-building skill	8
	Activity planning and implementation skill	7
	Observation and understanding classroom dynamics	4
Development needs	Classroom management and maintaining discipline	6
	Communication and self-regulation skills	4
	Gaining attention and managing transitions	4
	Developing solutions to immediate situations	3
	Intervening in problem behaviors	3

Table 8 shows that preservice teachers' self-evaluations regarding classroom management were grouped under two themes: perceived competencies and development needs. Under the theme of perceived competencies, classroom control and management skills ($f=13$), communication and relationship-building skill ($f=8$), and activity planning and implementation skill ($f=7$) were the most frequently expressed areas of competence. Under the theme of development needs, classroom management and maintaining discipline ($f=6$), gaining attention

and managing transitions (f=4), and communication and self-regulation skills (f=4) were among the most frequently mentioned areas.

These findings indicate that, in preservice teachers' self-evaluations regarding classroom management, views concerning perceived competencies were more frequent than views concerning development needs. In particular, views of competence regarding classroom control and management skills, communication and relationship-building skill, and activity planning and implementation skill suggest that preservice teachers felt more confident in these areas by the end of the practicum. Indeed, one participant stated that they considered themselves competent in classroom control and management, adding, "I have control over the classroom now... I feel as if I can see them all at the same time, I can hear everyone's voice... I can act instinctively now... my control over the whole class has increased, and this makes me happy." (PT5). However, views concerning development needs reveal that some preservice teachers felt a need to improve their ability to anticipate and manage the classroom (PT22), intervene in problem behaviors (PT11), and gain children's attention (PT23). In addition, the fact that some preservice teachers identified areas they believed they needed to improve alongside areas in which they considered themselves competent indicates that, while they believed they had acquired certain competencies regarding classroom management through their practicum experiences, they were also aware of areas in which they could further develop. Indeed, one participant stated that they considered themselves generally competent in classroom control while indicating a need to develop their ability to redirect children's attention to the activity, saying, "Overall, I consider myself competent in terms of classroom control... I just sometimes have difficulty re-engaging children in the activity when they lose focus." (PT13).

Table 9 Changes in preservice teachers' perspectives on classroom management based on their practicum experiences

Theme	Category	f
Awareness	Recognizing the importance of classroom management	9
	Recognizing the difficulty of classroom management	4
	Recognizing the multidimensional nature of classroom management	3
Experience and approach	Relationship- and value-based approach	9
	Learning through experience and observation	6
Professional self-perception	Professional self-confidence and perceived competence	3
	Professional identity and understanding of the teaching profession	2
	Professional anxiety and uncertainty	2

Table 9 shows that preservice teachers' perspectives on classroom management during the practicum were grouped under the themes of awareness, experience and approach, and professional self-perception. Under the theme of awareness, recognizing the importance of classroom management (f=9) was prominent, while under the theme of experience and approach, a relationship- and value-based approach (f=9) and learning through experience and observation (f=6) were among the prominent views.

Findings regarding the theme of awareness indicate that the practicum process increased preservice teachers' awareness of classroom management. While preservice teachers stated that they had gained a better understanding of the importance of classroom management in the educational process, they also reported recognizing that classroom management was a more difficult and multidimensional process than they had thought. Indeed, one participant expressed this awareness by stating, "I came to understand very clearly that classroom management is not something that can be taken lightly... I think it will also be one of the most challenging situations in the future..." (PT18).

Findings regarding the theme of experience and approach indicate that, based on their experiences and observations, preservice teachers began to view classroom management more as a process based on relationships, trust, and communication. Indeed, one participant

explained how their experiences had affected their perspective on classroom management by stating, "The experiences I had during the practicum made my perspective on classroom management more realistic and practice-oriented..." (PT26). Another participant described the change in their approach to classroom management by stating, "I realized that classroom management is achieved not only through the teacher's control but also through the relationship of trust established with children." (PT17).

Views regarding professional self-perception indicate that the practicum process shaped preservice teachers' thoughts about themselves and their future roles as teachers. While some preservice teachers stated that their professional self-confidence had increased, others reported that their anxiety and uncertainty regarding the teaching process continued.

Discussion and conclusion

This study aimed to examine preservice preschool teachers' pre-practicum expectations regarding classroom management, their experiences during the practicum, the relationship between their expectations and experiences, and the undergraduate education and guidance processes related to these experiences.

The initial findings of the study focus on preservice teachers' pre-practicum expectations regarding classroom management. Preservice teachers' expectations regarding classroom management appear to have been largely shaped within a framework that is teacher-centered, control-oriented, and based on limited strategies. Expectations that classroom management could be easily maintained, that the teacher could establish firm control over the classroom, and that children would quickly adapt to rules indicate that classroom management was perceived primarily as a one-dimensional process. Indeed, studies in the literature also show that preservice teachers tend to perceive classroom management largely in terms of behavior control, maintaining discipline, maintaining classroom order, and more mechanical and one-dimensional strategies (Gokalp & Can, 2021; Kwok et al., 2021; Reupert & Woodcock, 2010; Rosas & West, 2009). Preservice teachers' previous educational experiences may also have played a role in shaping their teacher-centered and control-oriented expectations regarding classroom management. The classroom management approaches preservice teachers encountered during their years as students can be considered a reference point for the formation of their views regarding the teacher's role in the classroom and how the classroom should be managed. In this context, Karademir and Saatçioğlu (2021) also state that preservice preschool teachers' past experiences with teachers may influence their preferences regarding classroom management models.

However, preservice teachers appear to have more idealized expectations regarding children's developmental characteristics and classroom functioning. Unrealistic anticipations regarding children's developmental and behavioral characteristics, along with expectations that the classroom process would proceed smoothly as planned, indicate that preservice teachers had limited awareness of the dynamic and multidimensional nature of the classroom. This finding is consistent with studies showing that preservice teachers' initial expectations regarding classroom management may be shaped within a more idealized framework and that the dynamic nature of the classroom may not be sufficiently anticipated (Eisenman et al., 2015; Winitzky, 1992).

Another finding of the study reveals preservice teachers' views on undergraduate courses, university supervisor guidance, and cooperating teacher guidance within the teacher education process. The findings show that practical experience and understanding children emerged as prominent dimensions in preservice teachers' evaluations of the contribution of the courses they took during their undergraduate education to classroom management. Preservice teachers considered the courses they took during their undergraduate education to be predominantly theoretical and viewed the practical dimension as particularly insufficient. In contrast, practice-based courses were considered more functional in developing knowledge and skills related to

classroom management. In particular, the prominence of courses that provide opportunities for practice, such as drama, music, art, and play, also indicates that preservice teachers considered practical experience important in developing knowledge and skills related to classroom management. Preservice teachers' requests for more observation and practice experience from an early stage also support this evaluation and suggest that the link between theory and practice is not sufficiently established in the teacher education process. In this regard, Hart et al. (2023) also state that knowledge and skills related to classroom management can be developed more effectively through practice-based experiences. Indeed, studies in the literature also show that practical experiences improve preservice teachers' classroom management competencies, play a determining role in transferring theoretically adopted approaches to the actual classroom setting, and that theoretical knowledge alone may not be sufficient in this process (Ekici, 2008; Kaufman & Moss, 2010; Saracaloğlu & Altın, 2021). In addition, preservice teachers' consideration of courses that provide knowledge about children's developmental characteristics, such as child development, as important indicates that understanding children is also a dimension taken into consideration in the development of knowledge and skills related to classroom management. This may be related to the nature of classroom management in preschool education, which requires classroom processes to be organized by taking children's characteristics, interests, and needs into account. Indeed, Öngören (2025) found that preschool teachers took children's developmental characteristics and individual differences into account in their instructional management practices. Gangal and Yılmaz's (2023) study also found that planning practices that took children's interests and needs into account were positively reflected in classroom management.

When preservice teachers' evaluations of their university supervisors are examined, guidance and feedback processes play an important role in professional development. In particular, effective feedback and supportive guidance throughout the process are understood to increase preservice teachers' awareness of classroom management. In contrast, some preservice teachers criticized their supervisors for reasons such as insufficient feedback, limited observation, and failure to adequately establish the relationship between theory and practice. In addition, preservice teachers' expectations that their supervisors monitor the practicum process more closely indicate that they need a more practice-based and interactive guidance process. These findings are also consistent with studies showing that preservice teachers expect more guidance, regular feedback, and support throughout their practicum (Bektaş & Ayvaz, 2012; Kwok, 2021).

Views regarding cooperating teachers indicate that preservice teachers' learning about classroom management involves both supportive and limiting aspects. Preservice teachers stated that they learned effective classroom management strategies mostly by observing their cooperating teachers. Stoughton (2007) also showed that preservice teachers' understandings of classroom management were largely influenced by classroom observation and the practices of cooperating teachers. They also stated that support for active participation in the practicum process, adequate guidance, and exposure to positive classroom models supported their professional development. In contrast, situations such as strict classroom approaches, restrictions on the process, and insufficient guidance negatively affected their practicum experiences. Gündoğdu et al. (2010) also stated that preservice teachers did not receive sufficient feedback and guidance from either cooperating teachers or practicum instructors during the practicum and that this could negatively affect preservice teachers' professional learning processes. This suggests that the quality of the practicum may be important for preservice teachers' professional learning.

Taken together, these findings indicate that preservice teachers made sense of the teacher education process largely through practical experiences, guidance relationships, and classroom observations. In particular, the recurrence across several tables of emphasis on the mismatch between theory and practice indicates that preservice teachers considered direct experience,

observation, and practical activities to be more decisive in developing their knowledge and skills related to classroom management.

The findings also show that marked differences existed between preservice teachers' expectations regarding classroom management and their experiences during the practicum. The findings reveal that, in particular, preservice teachers' pre-practicum perceptions of classroom management as a more controlled and predictable process began to change when they encountered the dynamic nature of the actual classroom setting. In particular, the prominence of mismatches between theoretical knowledge and practice and criticisms of the practicum process indicate that preservice teachers experienced difficulties in transferring the knowledge they acquired at university to the actual classroom setting. This suggests that preservice teachers began to experience classroom management as a more complex and variable process than they had expected. Similarly, Bilir Koca and Gürsoy Kızılaslan (2026) stated that preservice preschool teachers experienced difficulties in transferring theoretical knowledge into practice and that the dynamic and unpredictable nature of the classroom made it difficult to transfer this knowledge directly. Dicke et al. (2014) also stated that preservice teachers may experience a form of "reality shock" when they encounter the actual classroom setting.

Findings regarding the challenges encountered during the classroom management process also reveal that preservice teachers experienced various difficulties in adapting to the actual classroom setting. In particular, maintaining children's attention and concentration, maintaining classroom order, and managing activities were prominent areas of difficulty for preservice teachers. In addition, environmental interventions encountered during the practicum process and physical environment conditions were also understood to affect the classroom management process. Şahin-Sak et al. (2018) also found that preschool teachers' classroom management practices were influenced by the physical conditions of the school and by children's characteristics. Şahin Taşkın's (2013) study also indicated that preservice teachers experienced difficulties in transferring theoretical knowledge into practice in the actual classroom setting and encountered various challenges related to classroom management, such as gaining children's attention, coping with inappropriate behaviors, and physical environment conditions. The emphasis in the study on actual classroom experience and observation processes being influential in changing preservice teachers' perceptions and expectations regarding classroom management is also consistent with the findings of the present research regarding changes in expectations and perceptions.

Another finding indicates that preservice teachers experienced marked changes in their self-evaluations and perspectives on classroom management over the course of the practicum. The findings reveal that preservice teachers began to perceive themselves as more competent, particularly in classroom control and management, communication, and activity planning. Similarly, Atici (2007) stated that preservice teachers' self-efficacy perceptions regarding classroom management increased over the course of the practicum and that they felt more comfortable as they gained experience. This suggests that preservice teachers began to feel more competent, particularly in areas in which they acquired practical experience. In contrast, it is noteworthy that they expressed a need to improve themselves in areas such as maintaining discipline, intervening in problem behaviors, gaining attention, and managing immediate situations. Stahnke (2021) and O'Neill and Stephenson (2012) state that the skills of making immediate decisions, developing appropriate interventions for problem behaviors, and effectively managing these processes during classroom management can be challenging for preservice teachers. The persistence of development needs, particularly in these more unpredictable situations that require immediate decision-making, suggests that some dimensions of classroom management can develop through direct classroom experiences.

An examination of the change in preservice teachers' perspectives on classroom management shows that their awareness of the importance, difficulty, and multidimensional nature of classroom management increased. In particular, the fact that learning acquired through

experience and observation contributed to preservice teachers' evaluation of classroom management as a process based on relationships, trust, and communication indicates that their approaches to classroom management began to change over the course of the process. Battal and Akman's (2022) study also found that preschool teachers' evaluations of classroom management differed according to their level of professional experience and that teachers with less experience could place greater emphasis on classroom control. This finding suggests that practicum experience may play an important role in shaping perceptions and evaluations of classroom management. Studies in the literature also indicate that, over the course of the process, preservice teachers shift from an understanding of classroom management focused on control and discipline toward more flexible and student-centered approaches that place the relationship established with students at the centre (Akar & Yıldırım, 2009; Jones & Vesilind, 1995). At the same time, the fact that some preservice teachers stated that their professional self-confidence had increased, while others reported experiencing professional anxiety and uncertainty, indicates that the practicum also influenced preservice teachers' professional self-perceptions. Gündoğdu et al. (2010) also stated that practical experiences encountered during the practicum process and differences between expectations and reality can influence preservice teachers' professional anxieties and professional attitudes.

Taken together, the findings indicate that, before the practicum, preservice teachers largely perceived classroom management as a teacher-centered, control-oriented, and one-dimensional process. In addition, idealized expectations regarding children's developmental and behavioral characteristics and anticipations that the classroom process would proceed smoothly as planned reveal that preservice teachers had limited awareness of the dynamic and multidimensional nature of the classroom. The fact that undergraduate courses were generally considered predominantly theoretical and that practice-based courses were evaluated as more functional indicates the importance of supporting theoretical knowledge related to classroom management with practice experiences. In this process, supervisors and cooperating teachers were considered important for preservice teachers' professional development. Supervisors' observations and guidance, and cooperating teachers' guidance and classroom modeling, were found to support professional development. However, preservice teachers evaluated limited observation and insufficient feedback from some supervisors, as well as insufficient guidance from some cooperating teachers, negatively in relation to their professional learning. Over the course of the practicum, preservice teachers' pre-practicum perceptions of classroom management as a more controlled and predictable process began to change in the actual classroom setting. Preservice teachers stated that they encountered various challenges in areas such as maintaining classroom order, carrying out activities, and maintaining children's attention, due to the mismatch between theoretical knowledge and practice and difficulties related to the practicum process. These results suggest that actual classroom experience may play an important role in developing preservice teachers' knowledge and skills related to classroom management. This also points to the importance of more strongly integrating theoretical content related to classroom management with practical experiences in teacher education programs. In particular, opportunities for early observation and practice, along with the guidance from cooperating teachers and university supervisors, may support preservice teachers' professional development. Preservice teachers' perspectives on classroom management also changed through the experiences gained during the practicum. Preservice teachers began to evaluate themselves as more competent in classroom control, communication, and activity planning, while their development needs in the areas of discipline and managing problem behaviors continued. In addition, preservice teachers' awareness of the importance, difficulty, and multifaceted nature of classroom management increased, and they began to place greater emphasis on relational and value-based approaches over the course of the process. In line with these results, it is important to more strongly integrate theoretical content and practice experiences in developing knowledge and skills related to classroom management in preschool teacher education programs. In this context, providing preservice teachers with opportunities for observation, practice, and structured feedback from an early

stage may support their professional development. In addition, strengthening the guidance roles of cooperating teachers and university supervisors may contribute to establishing the link between theory and practice. In preschool teaching practicum settings, giving greater emphasis to processes that support preservice teachers' reflective thinking on their actual classroom experiences may support the development of their awareness and professional competence regarding classroom management.

Contribution of the research

The results of the research contribute to the literature by providing a holistic perspective on preservice preschool teachers' pre-practicum expectations regarding classroom management, their experiences during the practicum, and the transformation that occurred throughout this process. The study examined not only preservice teachers' views on classroom management but also the roles of undergraduate courses, university supervisors, and cooperating teachers in this process. In addition, identifying the similarities and differences between preservice teachers' expectations and their actual classroom experiences contributes to a more comprehensive understanding of professional development processes related to classroom management.

Limitations

The study also has several limitations. The study was conducted solely with preservice preschool teachers enrolled at a state university. The data were obtained through interviews based on preservice teachers' self-reports and were not supported by direct observation data. In addition, the research included only the views of preservice teachers, while the views of cooperating teachers and university supervisors were excluded from the scope. The findings should therefore be interpreted in light of these limitations.

Recommendations

Based on the research results, the following recommendations can be made regarding practices aimed at developing preservice teachers' knowledge, skills, and experiences related to classroom management and regarding future research:

- Providing greater emphasis on practice-based courses and early observation opportunities in teacher education programs may strengthen preservice teachers' experiences related to classroom management.
- Implementing the guidance and feedback processes provided by supervisors and cooperating teachers during the practicum more systematically may support preservice teachers' professional development processes.
- Placing greater emphasis on practices aimed at developing preservice teachers' skills related to problem behaviors, attention management, and coping with immediate classroom situations may facilitate their adaptation to the actual classroom setting.
- Increasing practices focused on observation, self-evaluation, and experience sharing that support preservice teachers' awareness of classroom management may help them develop more informed approaches to classroom management.
- Studies conducted at different universities and with different participant groups may support a more comprehensive understanding of preservice teachers' experiences related to classroom management.
- Conducting studies that also include the views of university supervisors and cooperating teachers may allow preservice teachers' experiences related to classroom management to be evaluated more holistically.

Conflict of interest statement

Conflict of interest

The author declares that there is no conflict of interest, financial support, institutional relationship, or personal interest related to this study entitled "Preservice Preschool Teachers' Expectations Regarding Classroom Management and Their Experiences During the Practicum."

Funding

No financial support was received from any institution or organization for this study.

Author contributions

Author 1 (Didem Semerci Arkan): Conceptualization; Methodology; Investigation; Data curation; Formal analysis; Writing—original draft; Writing—review and editing

The author has read and approved the final version of the manuscript.

Data availability

The research data are not publicly available because of participant confidentiality and ethical considerations. Anonymized data may be obtained from the corresponding author upon reasonable request.

Ethics committee approval and participant consent

Ethics committee approval for this study was obtained from the ethics committee of the relevant university through a decision dated March 26, 2026, and numbered 2026-62. Informed voluntary consent was obtained from all participants in the research.

Use of artificial intelligence (AI) tools

The author used AI-assisted tools solely for English language editing during the preparation of this manuscript. AI tools were not used at any other stage of the research process.

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Günümüzde eğitim ortamlarının etkili biçimde yönetilmesi, öğretim sürecinin niteliği açısından önemli görülmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların gelişimsel özellikleri, bireysel farklılıkları ve sınıf içi etkileşim süreçleri dikkate alındığında, sınıf yönetimi eğitim sürecinin önemli bileşenlerinden biri hâline gelmektedir. Alan yazındaki çalışmalar; etkili sınıf yönetiminin öğrenme ortamının düzenlenmesi (Abidin & Muhammad, 2024; Hasnanto, 2024), çocukların eğitim sürecine aktif katılımının desteklenmesi (Cambay & Paglinawan, 2024; Gage vd., 2017), akademik başarının artırılması (Batool vd., 2023; Paulines & Tantiado, 2024), olumlu sınıf ikliminin oluşturulması (Djigic & Stojiljkovic, 2011; Khuntia & Sahoo, 2025) ve sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesi (Kausar vd., 2024; Korpershoek vd., 2016) açısından önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Sınıf yönetimi kavramı öğrenme ortamının düzenlenmesi, sınıf içi etkileşimlerin yönetilmesi ve öğretim sürecinin etkili biçimde yürütülmesi gibi farklı boyutları kapsayan çok yönlü bir süreç olarak ele alınmaktadır. Araştırmacılar sınıf yönetimini; etkili ve güvenli bir öğrenme ortamının oluşturulması ve sürdürülmesi, öğrenci davranışlarının yönetilmesi, akademik ve sosyal-duygusal öğrenmenin desteklenmesi, etkili iletişim ve sınıf içi düzenin sağlanmasına yönelik uygulama ve süreçler bütünü olarak tanımlamaktadır (Başar, 2021; Brophy, 1996; Doyle, 1986; Emmer & Stough, 2001; Evertson & Weinstein, 2006; Marzano, 2003). Bu süreç zamanın, materyallerin ve öğrenme etkinliklerinin etkili biçimde yönetilmesini, öğrencilerle olumlu ilişkiler

kurulmasını ve öğrenmeye elverişli bir sınıf ortamının oluşturulmasını da kapsamaktadır (Anderson vd., 1980; Karip, 2002; Levin & Nolan, 2000; Ünal & Ada, 2000).

Sınıf yönetiminin genel kapsamı okul öncesi eğitim ortamları açısından ele alındığında, erken çocukluk dönemine özgü gelişimsel özellikler sürece farklı boyutlar kazandırmaktadır. Bu doğrultuda okul öncesinde sınıf yönetimi; çocukların gelişimsel gereksinimleri ve bireysel özellikleri doğrultusunda düzenlenen öğrenme ortamlarında, öğrenme sürecinin etkili biçimde yürütülmesine ve çocukların çok yönlü gelişimlerinin desteklenmesine yönelik bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu süreçte oyun ve etkileşim temelli uygulamalar, olumlu sosyal ilişkiler ile güvenli ve destekleyici sınıf ortamlarının oluşturulması önemli görülmektedir (Romano & Weinstein, 2023; Uyanık-Balat, 2010). Çocukların sosyal-duygusal, davranışsal ve akademik gelişimlerini destekleyen güvenli ve etkileşim odaklı bir okul öncesi eğitim ortamının oluşturulmasında ise etkili bir sınıf yönetimi merkezi bir role sahiptir (Aslan, 2023; Kusumaningtyas & Aprianto, 2025; Petkou vd., 2025). Etkili sınıf yönetimi aynı zamanda çocukların katılımını artırmak, davranış problemlerini azaltmak (Conroy vd., 2013; Rahayu vd., 2025) ve paylaşma, sıra bekleme, duyguları ifade etme ve öz düzenleme gibi sosyal-duygusal becerilerin gelişimini desteklemek (Irawati, 2025; Kemp & Whitcomb, 2023) açısından da kritik görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini bilinçli ve tutarlı biçimde uygulamaları ise çocukların sorumluluk duygusunu, bağımsızlık ve iş birliği becerilerini güçlendirmekte ve eğitim sürecinin niteliğini desteklemektedir (Irawati, 2025; Rahayu vd., 2025).

Okul öncesi eğitim ortamlarında sınıf yönetiminin etkili biçimde yürütülmesinde öğretmenin rolü, bu alandaki bilgi ve becerilerin öğretmen yetiştirme sürecinde geliştirilmesini de önemli hâle getirmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi bilgi ve becerileri, öğretmen yetiştirme sürecinde edindikleri farklı kuramsal ve uygulamalı deneyimler aracılığıyla gelişmektedir. Lisans dersleri, staj süreci, gözlem deneyimleri ve uygulama ortamları adayların sınıf yönetimi deneyimi kazanmalarında etkili olabilmektedir. Bunun yanı sıra staj danışmanları ve uygulama öğretmenleri tarafından sunulan rehberlik ve geri bildirim süreçleri de öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini destekleyebilmektedir. Özellikle staj süreci, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik beklentileri ile gerçek sınıf deneyimleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları görmelerine olanak sağlayabilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin yeterlik, öz yeterlik, algı, inanç ve deneyimlerini farklı yönlerden ele alan çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlilikleri ve öz yeterlilikleri incelenirken (Dicke vd., 2014; Saracaloğlu & Altın, 2021; Zahid vd., 2022) bazı çalışmalarda öğretmen adaylarının sınıf yönetimiyle ilgili algı ve kavramsallaştırmaları ile sınıf yönetimi stratejilerine yönelik değerlendirmeleri ele alınmıştır (Kaufman & Moss, 2010; Kwok, 2021; Reupert & Woodcock, 2010; Stoughton, 2007). Bunun yanı sıra öğretmen yetiştirme sürecinde yürütülen sınıf yönetimi derslerinin ve uygulama temelli deneyimlerin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki düşünce ve becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Akar & Yıldırım, 2009; Ekici, 2008; Eisenman vd., 2015; Flower vd., 2017; Gokalp & Can, 2021; Hart vd., 2023; O'Neill & Stephenson, 2012). Öğretmenlik uygulaması bağlamında ise öğretmen adaylarının staj sürecindeki sınıf yönetimi deneyimleri, karşılaştıkları güçlükler, staj sürecine ilişkin beklentileri ve rehberlik süreçleri farklı çalışmalarda ele alınmıştır (Atici, 2007; Bektaş & Ayvaz, 2012; Gündoğdu vd., 2010; Şahintaşkın, 2013).

Okul öncesi öğretmen adaylarına odaklanan alan yazında ise sınıf yönetiminin çeşitli yönleriyle ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalarda öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik model ve strateji tercihleri (Karademir & Saatçioğlu, 2021) ile sınıf yönetimine yönelik eğitim ve ders içeriklerinin adayların strateji ve uygulamalarına yansımaları incelenmiştir (Asi & Karabay, 2022). Bunun yanı sıra öğretmenlik uygulaması bağlamında sınıf yönetiminde karşılaşılan güçlükler ve istenmeyen davranışlarla baş etme deneyimleri (Koçyiğit vd., 2020) ile kuramsal bilgilerin gerçek sınıf ortamına aktarılması üzerinde durulmuştur (Bilir Koca & Gürsoy Kızılaslan, 2026). Okul öncesi öğretmen adaylarının da yer aldığı başka bir çalışmada ise önleyici sınıf yönetimi stratejilerinin öğretimi ve bu stratejilerin uygulamaya yansımaları ele alınmıştır (Potter, 2023).

Alan yazın genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlilikleri, algıları ve deneyimlerinin yanı sıra sınıf yönetimi eğitimi ve öğretmenlik uygulaması süreçlerinin çeşitli çalışmalarda ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalar sınıf yönetiminin öğretmen yetiştirme sürecindeki farklı yönlerine ilişkin bir çerçeve sunmakla birlikte, okul öncesi öğretmen adaylarına özgü bir bağlam sunmamaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarına odaklanan çalışmaların ise daha sınırlı kaldığı ve mevcut çalışmaların sınıf yönetimini belirli konu ve süreçler çerçevesinde ele aldığı görülmektedir. Özellikle okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin staj öncesi beklentileri ile staj sürecindeki deneyimlerini karşılaştırmalı olarak ele alan ve bu deneyimleri lisans eğitimi, uygulama öğretmeni ve staj danışmanı rehberliği gibi farklı bileşenlerle birlikte inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Bu bileşenlerin bütüncül biçimde ele alınması, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki beklenti ve deneyimlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde nasıl şekillendiğinin daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin staj öncesi beklentilerini, staj sürecindeki deneyimlerini, beklentileri ile deneyimleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları ve bu deneyimlerle ilişkili lisans eğitimi ve rehberlik süreçlerine ilişkin değerlendirmelerini incelemektir.

Bu araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının staj öncesinde sınıf yönetimine ilişkin beklentileri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları derslerin sınıf yönetimine katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversitedeki staj danışmanlarının sınıf yönetimine yönelik rehberliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının staj yaptıkları kurumlardaki uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik rehberliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin beklentileri ile staj sürecindeki deneyimleri arasında ne tür benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?
6. Okul öncesi öğretmen adaylarının staj sürecinde sınıf yönetimine ilişkin karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
7. Okul öncesi öğretmen adaylarının staj deneyimlerine göre sınıf yönetimine ilişkin öz değerlendirmeleri nasıldır?
8. Okul öncesi öğretmen adaylarının staj deneyimlerine bağlı olarak sınıf yönetimine ilişkin bakış açıları nasıl bir değişim göstermektedir?

Yöntem

Araştırmanın deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılarak yürütülmüştür. Fenomenolojik desen, bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları ancak anlamını tam olarak derinlemesine değerlendirmedikleri olgulara ilişkin deneyimlerini, algılarını ve yaşantılarını ayrıntılı biçimde incelemeyi amaçlayan bir nitel araştırma desendir (Creswell & Poth, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu yaklaşımda temel amaç, bireylerin yaşadıkları deneyimlere yükledikleri anlamları ve söz konusu deneyimlerin özünü ortaya koymaktır (Moustakas, 1994). Bu araştırmada ele alınan olgu, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin staj öncesi beklentileri ile staj sürecinde yaşadıkları gerçek sınıf deneyimleri arasındaki deneyimsel süreçtir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının, beklentilerinin ve anlamlandırmalarının staj süreciyle birlikte nasıl şekillendiği ve dönüştüğü araştırmanın temel odak noktasını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda fenomenolojik desen, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin yaşantılarını, bu yaşantılara yükledikleri anlamları ve staj süreciyle birlikte ortaya çıkan deneyimsel dönüşümü derinlemesine incelemek amacıyla tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırma amacı doğrultusunda önceden belirlenen özellikleri taşıyan bireylerin araştırmaya dâhil edilmesine dayanan bir örnekleme yaklaşımıdır (Patton, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda araştırmaya dâhil edilme ölçütleri; okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim görüyor olmak, öğretmenlik uygulaması dersini alıyor olmak, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir okul öncesi eğitim kurumunda staj yapıyor olmak şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları, bir devlet üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören, araştırma kapsamında belirlenen ölçütleri karşılayan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 27 dördüncü sınıf öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri toplama aracı ve süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin beklentileri ile staj sürecinde yaşadıkları sınıf yönetimi deneyimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları, alanyazın taramaları ve araştırmacının konuya ilişkin deneyiminden yararlanılarak oluşturulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin staj öncesi beklentilerini, staj sürecindeki deneyimlerini, beklentileri ile deneyimleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları ve bu süreçte aldıkları lisans dersleri ile staj sürecindeki rehberliğin etkilerini ortaya koymayı amaçlayan dokuz açık uçlu sorudan oluşmaktadır (ör., *"Staja başlamadan önce sınıf yönetimiyle ilgili nasıl bir beklentin vardı?"*, *"Staj sürecinde yaşadığın deneyimler sınıf yönetimine ilişkin bakış açını nasıl etkiledi?"*). Görüşmeler sırasında katılımcıların görüşlerini daha ayrıntılı ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla gerekli görülen durumlarda derinleştirici sorular yöneltilmiştir.

Görüşmeler 2026 yılı nisan ayında çalışmaya katılmaya gönüllü öğretmen adaylarıyla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her katılımcıyla bireysel olarak gerçekleştirilen görüşmeler tek oturumda yürütülmüştür. Görüşmeler sırasında öğretmen adaylarından staj öncesi beklentilerinden başlayarak staj sürecinde yaşadıkları deneyimleri, bu deneyimlerin beklentileriyle benzer ve farklı yönlerini, lisans eğitimi ile staj sürecindeki rehberliğe ilişkin değerlendirmelerini ve süreç sonunda oluşan bakış açılarını bütüncül olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Her görüşme ortalama 35 dakika sürmüş, katılımcıların izni alınarak ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini desteklemek amacıyla görüşme soruları hazırlanırken ilgili alanyazın incelenmiş, hazırlanan görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla alanında uzman üç akademisyenin görüşüne başvurulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Creswell & Poth, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018). Ayrıca görüşme sorularının uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla çalışma grubuna benzer özellikler taşıyan iki öğretmen adayı ile pilot görüşme gerçekleştirilmiş, pilot uygulama sonrasında görüşme formu yeniden gözden geçirilerek son hâli verilmiştir.

Araştırmanın güvenirliğini desteklemek amacıyla görüşmeler katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı ile kayıt altına alınmış ve araştırmacı tarafından yazılı metne dönüştürülmüştür. Analiz sürecinde veriler tekrar tekrar okunmuş; oluşturulan kodlar, kategoriler ve temalar gözden geçirilmiştir. Oluşturulan kod, kategori ve temalar nitel araştırma alanında deneyimli bir uzman tarafından incelenmiş; tema ve kategorilerin kapsamı, adlandırılması ve uygunluğu değerlendirilerek uzman önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Creswell & Poth, 2018). Ayrıca araştırma bulgularının inandırıcılığını desteklemek amacıyla doğrudan katılımcı ifadelerine yer verilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Verilerin analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Tematik analiz, nitel veriler içerisinde tekrar eden anlam örüntülerinin belirlenmesi, düzenlenmesi ve yorumlanmasına dayanan bir analiz yaklaşımıdır (Braun & Clarke, 2006). Bu araştırmada tematik analiz, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin beklentileri ile staj sürecindeki deneyimlerini, bu deneyimlere yükledikleri anlamları ve süreç içerisinde ortaya çıkan ortak örüntüleri derinlemesine inceleyebilmek amacıyla tercih edilmiştir.

Analiz sürecinde öncelikle görüşmeler yazılı metne dönüştürülmüş ve elde edilen veriler araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak veriye ilişkin genel bir anlam bütünlüğü oluşturulmuştur. Ardından görüşme verileri ayrıntılı biçimde incelenmiş ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin deneyimlerinde öne çıkan anlamlar doğrultusunda ilk kodlamalar yapılmıştır. Benzer içerik taşıyan kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş, kategoriler arasındaki ilişkiler değerlendirilerek öğretmen adaylarının deneyimlerine ilişkin ortak anlamlar doğrultusunda temalar belirlenmiştir. Analiz süreci doğrusal bir biçimde yürütülmemiş; kodlama, kategori oluşturma ve tema geliştirme aşamaları arasında gerekli görülen durumlarda veriye yeniden dönülerek tema ve kategoriler araştırma soruları doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiştir.

Araştırma etiği

Araştırmacı ilgili üniversitenin etik kurulundan 26/03/2026 tarihli ve 2026-62 sayılı karar ile etik izin almıştır. Araştırmaya dahil olan tüm katılımcılara çalışmanın amacı ve süreci açıklanmış, katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların sözlü ve yazılı onamları alınmış, görüşme sürecinde herhangi bir nedenle görüşmeden ayrılma isteklerine saygı duyulmuştur. Araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler bilimsel amaçla kullanılmış ve katılımcı bilgileri anonimleştirilerek raporlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin staj öncesi beklentilerine, üniversitede aldıkları derslerin sınıf yönetimine katkısına ilişkin görüşlerine, sınıf yönetimi bağlamında lisans derslerine yönelik değerlendirmelerine, üniversite staj danışmanı ve uygulama öğretmenlerinin rehberliğine ilişkin görüşlerine, staj sürecindeki deneyimlerine, karşılaştıkları zorluklara, sınıf yönetimine ilişkin öz değerlendirmelerine ve staj deneyimlerine bağlı olarak sınıf yönetimine ilişkin bakış açılarındaki değişime yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 1 Okul öncesi öğretmen adaylarının staj öncesi sınıf yönetimine ilişkin beklentileri

Tema	Kategori	f
İdealize Edilmiş Beklentiler	Kolay yönetim ve öğretmen kontrolü	13
	Basit ve tek yönlü stratejiler	8
	Çocukların gelişimsel ve davranışsal özelliklerine ilişkin gerçekçi olmayan algılar	7
	Düzenli, planlı ve sorunsuz sınıf işleyişi	6
Teori ve Uygulamaya İlişkin Beklentiler	Kuramsal ve pedagojik yaklaşımlar	3
	Teori- uygulama uyumu	3
Duygusal ve İlişkisel Beklentiler	Staj öncesi kaygı ve zorlanma	3
	İlişki kurma ve kabul görme	3

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının staj öncesi sınıf yönetimine ilişkin beklentilerinin idealize edilmiş beklentiler, teori ve uygulamaya ilişkin beklentiler ile duygusal ve ilişkisel beklentiler olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. Bulgular, öğretmen adaylarının beklentilerinin büyük ölçüde idealize edilmiş beklentiler teması etrafında

şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu tema kapsamında öğretmen adaylarının sınıf yönetimini öğretmen kontrolüyle kolaylıkla sürdürülebilir (f=13), sınırlı sayıda stratejiyle yönetilebilir (f=8) ve büyük ölçüde sorunsuz ilerleyen (f=6) bir süreç olarak algıladıkları görülmektedir. Ayrıca çocukların gelişimsel ve davranışsal özelliklerine ilişkin gerçekçi olmayan algılar (f=7) da bu bakış açısını desteklemektedir. Tema altında yer alan kategoriler birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimini büyük ölçüde öngörülebilir ve yönetilebilir bir süreç olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Bu durum öğretmen adaylarının henüz gerçek sınıf deneyimi yaşamadan önce sınıf yönetiminin çok boyutlu ve dinamik yapısını sınırlı düzeyde öngörebildiklerini düşündürmektedir. Bu doğrultuda bir katılımcı, "Çocukların daha kolay yönlendirilebildiği... kurallara hemen uydukları bir ortam olacağını düşünüyordum." (ÖA1) ifadelerini kullanırken, bir başka katılımcı ise "Çocukların dikkat sürelerinin daha uzun olduğunu düşünüyordum." (ÖA14) sözleriyle çocukların gelişimsel özelliklerine ilişkin beklentisini dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarının bir kısmının beklentileri teori ve uygulamaya ilişkin beklentiler teması altında toplanmıştır. Bu tema kapsamında öğretmen adaylarının kuramsal ve pedagojik yaklaşımlara (f=3) ve teori ile uygulama arasındaki uyuma (f=3) ilişkin beklentilerinin, lisans eğitiminde edindikleri bilgi ve yaklaşımların sınıf yönetimi sürecinde yeterli olacağına yönelik bir inancı yansıttığı söylenebilir. Bu doğrultuda bir katılımcı, "Üniversitede öğretilen bilgilerin yeterli olacağını düşünüyordum." (ÖA21) ifadesini kullanmıştır.

Duygusal ve ilişkisel beklentiler teması altında ise öğretmen adaylarının staj öncesi kaygı ve zorlanma (f=3) ile ilişki kurma ve kabul görme (f=3) beklentilerinin yer aldığı görülmektedir. Bu bulgu, bazı öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin beklentilerini yalnızca sınıf yönetimi becerileri açısından değil, aynı zamanda çocuklarla kuracakları ilişkiler ve sürece uyum sağlayabilme açısından da değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu doğrultuda bir katılımcı, "Çocukların bizi kabul etmeyeceklerini ve zor adapte olacaklarını düşünüyordum." (ÖA6) ifadesiyle çocuklar tarafından kabul görmeye ve sürece uyum sağlamaya yönelik endişelerini ortaya koymuştur.

Tablo 2 Üniversite derslerinin sınıf yönetimine katkısına ilişkin öğretmen adayı görüşleri

Kategori	f
Ders içeriklerinin geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi ihtiyacı	19
Uygulama ve erken staj ihtiyacı	15
Uygulamalı derslerin katkısı	12
Derslerin teorik ağırlıklı olması ve uygulama açısından yetersiz bulunması	12

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının üniversite derslerinin sınıf yönetimine katkısına ilişkin görüşlerinin büyük ölçüde uygulama boyutu ve ders içeriklerine ilişkin değerlendirmeler etrafında şekillendiği görülmektedir. Derslerin teorik ağırlıklı ve uygulama açısından yetersiz bulunması (f=12), uygulama ve erken staj ihtiyacı (f=15) ile uygulamalı derslerin katkısına (f=12) yönelik görüşler, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesinde uygulama temelli deneyimlere önem verdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte ders içeriklerinin geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi ihtiyacına yönelik görüşler (f=19), öğretmen adaylarının yalnızca uygulama olanaklarının artırılmasını değil, aynı zamanda sınıf yönetimine yönelik ders içeriklerinin zenginleştirilmesini ve okul öncesi eğitim bağlamına özgü içeriklerin programa daha fazla dâhil edilmesini beklediklerini ortaya koymaktadır. Kategoriler birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının sınıf yönetimini yalnızca kuramsal bilgiye dayalı olarak geliştirilebilecek bir yeterlikten ziyade, uygulama deneyimleriyle pekişen ve okul öncesi eğitim bağlamına özgü içeriklerle desteklenmesi gereken bir beceri alanı olarak gördükleri söylenebilir. Bu doğrultuda bir katılımcı, "Aldığımız dersler teorik ağırlıklı; daha fazla uygulamalı ya da anaokulu gözlemleri ile zenginleştirilmiş bir eğitim ortamı bekliyordum." (ÖA16) ifadesiyle uygulama temelli öğrenme deneyimlerine duyduğu ihtiyacı ortaya koymuştur. Benzer şekilde bir diğer katılımcı ise "Daha fazla uygulamaya yönelik, gerçek sınıf ortamlarını içeren derslerin olması daha iyi olurdu"; "zorlayıcı davranışlarla başa çıkma, kriz yönetimi gibi konularda daha fazla örnek ve uygulama

yapılması faydalı olurdu.” (ÖA17) ifadesiyle ders içeriklerinin geliştirilmesi ve uygulama boyutunun güçlendirilmesine yönelik beklentilerini dile getirmiştir.

Tablo 2’de ortaya konan genel değerlendirmelerin hangi ders ve içerikler üzerinden somutlaştığını ortaya koymak amacıyla “Tablo 3 Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Bağlamında Lisans Derslerine İlişkin Değerlendirmeleri” aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3 Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi bağlamında lisans derslerine ilişkin değerlendirmeleri

Değerlendirme Boyutu	Ders/İçerik	f
Sınıf yönetimine katkı sağladığı düşünülen ders ve içerikler	Sanat / Yaratıcılık	7
	Müzik	6
	Drama	5
	Çocuk gelişimi	5
	Oyun / Oyun eğitimi	3
	Okul öncesi eğitim programı	2
	Sınıf yönetimi	2
	Matematik	2
	Fen	1
	Öğretim ilke ve yöntemleri	1
Yetersiz bulunan ders ve içerikler	Teorik ağırlıklı ders yapısı	11
	Derslerde uygulama boyutunun eksikliği	5
	Sınıf yönetimi dersinin uygulama açısından yetersizliği	2
Geliştirilmesi önerilen ders ve içerikler	Erken staj / gözlem dersleri	11
	Uygulama ağırlıklı dersler	5
	Materyal geliştirme dersi	2
	Davranış yönetimi / kriz yönetimi	2
	İletişim becerileri / çocukla iletişim	1

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi bağlamında lisans derslerine ilişkin değerlendirmelerinin katkı sağlayan, yetersiz bulunan ve geliştirilmesi önerilen ders ve içerikler etrafında şekillendiği görülmektedir. Katkı sağlayan dersler arasında sanat/yaratıcılık (f=7), müzik (f=6), drama (f=5) ve çocuk gelişimi (f=5) öne çıkarken; teorik ağırlıklı ders yapısı (f=11) ve derslerde uygulama boyutunun eksikliği (f=5) en sık dile getirilen yetersizlikler arasında yer almaktadır. Buna karşılık öğretmen adayları özellikle erken staj ve gözlem derslerinin (f=11) artırılmasını ve uygulama ağırlıklı derslere (f=5) daha fazla yer verilmesini önermektedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının teorik ağırlıklı ders yapısını eleştirmekle birlikte bazı kuramsal içerikli derslerin sınıf yönetimine katkı sağladığını kabul ettiklerini; ancak bu katkının uygulama deneyimleriyle desteklendiğinde daha anlamlı hale geldiğini düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 4 Öğretmen adaylarının üniversite staj danışmanının rehberliğine ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	f
Geri bildirim ve mesleki gelişim süreci	Etkili geri bildirim	14
	Yetersiz geri bildirim	7
Rehberlik sürecinin işleyişi ve erişilebilirliği	Destekleyici rehberlik süreci	4
	Yetersiz takip ve gözlem	4
İş yükü ve süreç deneyimi	Zorlayıcı süreç	4
	Yönetilebilir süreç	2
Teorik rehberlik ve uygulama ilişkisi	Teori-uygulama uyumsuzluğu	4
	Teorinin destekleyici olması	1
Rehberlik sürecine yönelik geliştirme gereksinimleri	Danışmanın aktif katılımı	7
	Rehberlik ve geri bildirim niteliği	5

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının üniversite staj danışmanlarının rehberliğine ilişkin görüşlerinin büyük ölçüde geri bildirim ve mesleki gelişim süreci etrafında şekillendiği görülmektedir. Bu tema kapsamında etkili geri bildirimin mesleki farkındalık ve gelişime katkı sağladığı (f=14) vurgulanırken, bazı öğretmen adayları geri bildirimin yetersiz kaldığını (f=7) ifade

etmiştir. Ayrıca rehberlik sürecinin işleyişi ve erişilebilirliğine ilişkin görüşlerin hem destekleyici rehberlik süreci (f=4) hem de yetersiz takip ve gözlem (f=4) kategorileri altında toplandığı görülmektedir. İş yükü ve süreç deneyimi temasında, sürecin yönetilebilir (f=2) ya da zorlayıcı (f=4) olarak değerlendirildiği; teorik rehberlik ve uygulama ilişkisi temasında ise teori–uygulama uyumsuzluğuna yönelik görüşlerin (f=4), teorinin destekleyici rolüne ilişkin görüşlerden (f=1) daha fazla olduğu görülmektedir. Rehberlik sürecine yönelik geliştirme gereksinimleri temasında ise öğretmen adaylarının danışmanın aktif katılımına (f=7) ve rehberlik ile geri bildirim niteliğine (f=5) yönelik beklentiler dile getirdikleri görülmektedir.

Bu bulgular, öğretmen adaylarının üniversite staj danışmanlarının rehberliğini büyük ölçüde geri bildirim ve mesleki gelişime katkısı üzerinden değerlendirdiklerini göstermektedir. Etkili geri bildirimle ilişkin görüşlerin yüksek olması, danışman rehberliğinin öğretmen adaylarının mesleki farkındalıklarını ve uygulamalarını geliştirmede önemli bir rol oynadığını düşündürmektedir. Nitekim bir katılımcı, “Dönüt vererek doğrularımızı ve yanlışlarımızı görmemizi sağladı.” (ÖA27) ifadesiyle danışman geri bildiriminin mesleki gelişimine katkısını vurgulamıştır. Bununla birlikte yetersiz geri bildirim, sınırlı gözlem ve teori–uygulama uyumsuzluğuna yönelik görüşler, danışman rehberliğinin her zaman beklenen düzeyde deneyimlenmediğine işaret etmektedir. Bu duruma ilişkin olarak bir öğretmen adayı, “Okulda yaşadığımız sorunlara rağmen gözleme gelmedi.” (ÖA21) sözleriyle danışman rehberliğini yetersiz bulduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının danışmanın aktif katılımı ile rehberlik ve geri bildirim niteliğine yönelik geliştirme önerileri ise, staj sürecinde daha görünür, erişilebilir ve uygulamaya dönük bir rehberlik beklentisinin öne çıktığını göstermektedir. Bu doğrultuda bir katılımcı, “Okullarda varlığını daha çok göstermeli.” (ÖA20) ifadesiyle danışmanın staj sürecinde daha aktif ve görünür bir rol üstlenmesine yönelik beklentisini dile getirmiştir.

Tablo 5 Öğretmen adaylarının uygulama öğretmeninin rehberliğine yönelik görüşleri

Tema	Kategori	f
Rehberlik rolü ve katkı düzeyi	Etkili rehberlik	8
	Yetersiz rehberlik	5
Sınıf içi yaklaşım	Katı / olumsuz yaklaşım	8
	Destekleyici yaklaşım	4
Stajyerin sürece katılım düzeyi	Dışlanma / sınırlandırılma	4
	Sürece dahil edilme	3
Sınıf yönetimi stratejileri	Etkili stratejiler	6
	Uygun olmayan stratejiler	3
Mesleki algı ve motivasyon	Olumlu etki	3
	Olumsuz etki	1

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin rehberliğine ilişkin görüşlerinin rehberlik rolü, sınıf içi yaklaşım, stajyerin sürece katılımı, sınıf yönetimi stratejileri ve mesleki algı boyutlarında şekillendiği görülmektedir. Rehberlik rolü ve katkı düzeyi temasında etkili rehberlik (f=8) görüşleri öne çıkarken, bazı öğretmen adayları rehberliği yetersiz bulduklarını (f=5) ifade etmiştir. Sınıf içi yaklaşım temasında katı ve olumsuz yaklaşımlar (f=8), destekleyici yaklaşımlardan (f=4) daha fazla dile getirilmiştir. Benzer şekilde stajyerin sürece katılım düzeyi temasında dışlanma ve sınırlandırılma deneyimlerinin (f=4), sürece dahil edilmeye ilişkin görüşlerden (f=3) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi stratejileri temasında etkili stratejiler (f=6) öne çıkarken, uygun olmayan stratejilere ilişkin görüşler de (f=3) bulunmaktadır. Ayrıca uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının mesleki algı ve motivasyonları üzerinde çoğunlukla olumlu etkiler bıraktığı görülmektedir (f=3).

Bu bulgular, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayları için önemli bir öğrenme ve rehberlik kaynağı olduğunu ancak sınıf içi yaklaşımlarının ve stajyerlere tanıdıkları katılım fırsatlarının bu öğrenme sürecinin niteliğini etkileyebildiğini göstermektedir. Etkili rehberlik ve sınıf yönetimi stratejilerine yönelik olumlu görüşler, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının mesleki öğrenmelerine katkı sağladığını düşündürmektedir. Nitekim bir katılımcı, “Meslekte neler yapıp neler yapmayacağımız konusunda bizleri sürekli bilinçlendirdi.” (ÖA1) ifadesiyle uygulama öğretmenin rehberlik rolünü vurgulamıştır. Bununla birlikte katı ve olumsuz sınıf içi yaklaşımlar

ile stajyerlerin sürece yeterince dahil edilmemesine ilişkin görüşler, uygulama öğretmenlerinin her zaman destekleyici bir öğrenme ortamı sunamadığına işaret etmektedir. Bu duruma ilişkin olarak bir öğretmen adayı, "Sınıfta düdük çalıyordu ve çok bağıyordu... sınıfı yönetemiyordu." (ÖA2) sözleriyle olumsuz bir sınıf içi deneyimi dile getirmiştir. Benzer şekilde bir başka katılımcı, "Yaptığımız etkinlik sırasında bize çok fazla müdahale ediyor... sınıf hakimiyetimiz tekrar hocaya geçiyor." (ÖA17) ifadesiyle stajyer rolünün sınırlandırılmasına dikkat çekmiştir. Bu durum, uygulama öğretmenlerinin mesleki deneyimlerini aktarmalarının yanı sıra, öğretmen adaylarına destekleyici ve katılımcı bir öğrenme ortamı sunmalarının da mesleki gelişim açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 6 Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin beklentileri ile staj sürecindeki deneyimlerine ilişkin karşılaştırmalı görüşleri

Tema	Kategori	f
Beklenti–deneyim uyumsuzluğu	Öğretmen ve uygulama sürecine yönelik eleştiriler	11
	Kuramsal bilgi ile uygulama arasındaki fark	8
	Sınıf içi deneyime dayalı uyumsuzluklar	7
Beklenti–deneyim uyumu	Beklentinin karşılanması ve olumlu deneyimler	5
	Süreç içinde uyum ve gelişim	3

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin beklentileri ile staj sürecindeki deneyimlerinin büyük ölçüde beklenti–deneyim uyumsuzluğu teması etrafında şekillendiği görülmektedir. Bu tema kapsamında öğretmen ve uygulama sürecine yönelik eleştiriler (f=11), kuramsal bilgi ile uygulama arasındaki fark (f=8) ve sınıf içi deneyime dayalı uyumsuzluklara (f=7) ilişkin görüşlerin dile getirildiği görülmektedir. Buna karşılık beklenti–deneyim uyumu temasında bazı öğretmen adaylarının süreç içinde uyum ve gelişim gösterdiği (f=3) bazılarının ise beklentilerinin karşılandığını ve olumlu deneyimler yaşadığını ifade ettiği görülmektedir (f=5).

Bu bulgular, öğretmen adaylarının staj sürecinde sınıf yönetimine ilişkin beklentileri ile uygulama ortamında karşılaştıkları gerçeklik arasında önemli farklılıklar deneyimlediklerini göstermektedir. Özellikle beklenti–deneyim uyumsuzluğuna ilişkin görüşlerin yoğunluğu, öğretmen adaylarının üniversitede edindikleri bilgi ve beklentilerin uygulama sürecinde her zaman karşılık bulmadığını düşündürmektedir. Nitekim bir katılımcı, "Teoride her şeyi mükemmel yapmamız gerektiğini öğrendik ama uygulamada bu mümkün olmuyor." (ÖA8) ifadesiyle teori ve uygulama arasındaki farklılığa dikkat çekerken, bir başka katılımcı "Nasıl öğretmen olunmaz onu öğrendim." (ÖA25) sözleriyle uygulama sürecine yönelik eleştirisini dile getirmiştir.

Öte yandan bazı öğretmen adayları süreç içerisinde uyum sağlayarak mesleki gelişim gösterdiklerini ve beklentilerinin karşılandığını ifade etmişlerdir. Nitekim bir katılımcı, "Her geçen gün daha iyiye gittiğimi fark ettim." (ÖA3) ifadesiyle süreç içerisinde yaşadığı gelişimi vurgulamıştır. Bu durum, staj sürecinin bazı katılımcılar açısından beklenti ve deneyim arasındaki farkı azaltan geliştirici bir öğrenme süreci olarak da deneyimlenebildiğini göstermektedir.

Tablo 7 Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	f
Çocuk kaynaklı zorluklar	Dikkat ve odaklanma sorunları	12
	Problem davranışlar ve akran ilişkileri	6
	Bireysel farklılıklar ve gelişimsel çeşitlilik	4
Öğretim süreci kaynaklı zorluklar	Sınıf düzenini sağlama	8
	Etkinlik sürecini yönetme	6
Uygulama ortamı ve müdahale kaynaklı zorluklar	Öğretmen ve dış müdahaleler	7
	Fiziksel ortam ve materyal yetersizlikleri	4
	Staj sürecine ilişkin sınırlılıklar	2

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi sürecinde karşılaştıkları zorlukların çocuk kaynaklı, öğretim süreci kaynaklı ve uygulama ortamı ve müdahale kaynaklı temalarda

toplandığı görülmektedir. Çocuk kaynaklı zorluklar içerisinde dikkat ve odaklanma sorunları (f=12), öğretim süreci kaynaklı zorluklar içerisinde sınıf düzenini sağlama (f=8) ve uygulama ortamı ve müdahale kaynaklı zorluklar içerisinde öğretmen ve dış müdahaleler (f=7) en sık dile getirilen zorluklar arasında yer almaktadır.

Bu bulgular, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi sürecinde çocukların dikkatini sürdürme, problem davranışlarla baş etme, sınıf düzenini sağlama ve etkinlik sürecini yönetme konularında çeşitli güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca uygulama sürecinde öğretmen müdahaleleri ve ortam koşullarının da bu süreci etkileyebildiği görülmektedir. Nitekim bir katılımcı, "Sınıfta düzeni sağlamak düşündüğümde daha zor." (ÖA18) ifadesiyle öğretim sürecinde yaşadığı güçlüğü dile getirmiştir. Benzer şekilde bir başka katılımcı, "Bu konuda beni en çok zorlayan durum genelde bazı çocukların dikkatinin dağılması ve diğer arkadaşlarının da etkinliğe odaklanmasını önlemesi oluyor. Bunun yanı sıra ... bazen öğretmen etkinliğe fazla müdahaleci davranabiliyor..." (ÖA21) ifadeleriyle hem çocuk kaynaklı güçlüklerin hem de uygulama sürecindeki müdahalelerin sınıf yönetimini zorlaştırabildiğine dikkat çekmiştir.

Tablo 8 Öğretmen adaylarının staj deneyimlerine dayalı sınıf yönetimi öz değerlendirmeleri

Tema	Kategori	f
Algılanan Yeterlikler	Sınıf kontrolü ve yönetim becerileri	13
	İletişim ve ilişki kurma becerisi	8
	Etkinlik planlama ve uygulama becerisi	7
	Gözlem ve sınıf dinamiklerini anlama	4
Gelişim Gereksinimleri	Sınıf yönetimi ve disiplin sağlama	6
	İletişim ve öz düzenleme becerileri	4
	Dikkat toplama ve geçişleri yönetme	4
	Anlık durumlara çözüm üretme	3
	Problem davranışlara müdahale	3

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin öz değerlendirmelerinin algılanan yeterlikler ve gelişim gereksinimleri olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Algılanan yeterlikler temasında sınıf kontrolü ve yönetim becerileri (f=13), iletişim ve ilişki kurma becerisi (f=8) ile etkinlik planlama ve uygulama becerisi (f=7) en sık ifade edilen yeterlik alanlarıdır. Gelişim gereksinimleri temasında ise sınıf yönetimi ve disiplin sağlama (f=6), dikkat toplama ve geçişleri yönetme (f=4) ile iletişim ve öz düzenleme becerileri (f=4) öne çıkan alanlar arasında yer almaktadır.

Bu bulgular, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin öz değerlendirmelerinde algılanan yeterliklere yönelik görüşlerin gelişim gereksinimlerine ilişkin görüşlerden daha yoğun olduğunu göstermektedir. Özellikle sınıf kontrolü ve yönetim becerileri, iletişim ve ilişki kurma becerisi ile etkinlik planlama ve uygulama becerisine ilişkin yeterlik görüşleri, öğretmen adaylarının staj süreci sonunda bu alanlarda kendilerine daha fazla güvendiklerini düşündürmektedir. Nitekim bir katılımcı, "Artık sınıfa hakim olabiliyorum... sanki hepsini aynı anda görüyor gibiyim herkesin sesini duyuyorum... artık içgüdüsel olarak hareket edebiliyorum... tüm sınıfa hakimiyetim arttı bu beni mutlu ediyor." (ÖA5) ifadesiyle sınıf kontrolü ve yönetimi konusunda kendisini yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Bununla birlikte gelişim gereksinimlerine ilişkin görüşler, bazı öğretmen adaylarının sınıfı öngörme ve yönetme (ÖA22), problem davranışlara müdahale etme (ÖA11) ve çocukların dikkatini toplama (ÖA23) konularında kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca bazı öğretmen adaylarının yeterli gördükleri yönlerin yanında geliştirmeleri gerektiğini düşündükleri alanları da belirtmeleri, staj deneyimleriyle sınıf yönetimine ilişkin belirli yeterlikler kazandıklarını düşünürken aynı zamanda gelişime açık yönlerinin de farkında olduklarını göstermektedir. Nitekim bir katılımcı, "Sınıf hakimiyeti olarak genel olarak kendimi yeterli görüyorum... sadece çocukların odağı kaybolduklarında onları etkinliğe tekrar dahil etmekte bazen zorlanabiliyorum." (ÖA13) ifadesiyle sınıf hakimiyeti

konusunda kendisini yeterli gördüğünü, buna karşılık çocukların dikkatini yeniden etkinliğe yönlendirme konusunda gelişime ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

Tablo 9 Öğretmen adaylarının staj deneyimlerine dayalı sınıf yönetimine ilişkin bakış açılarındaki değişim

Tema	Kategori	f
Farkındalık	Sınıf yönetiminin önemini fark etme	9
	Sınıf yönetiminin zorluğunu fark etme	4
	Sınıf yönetiminin çok boyutlu yapısını fark etme	3
Deneyim ve yaklaşım	İlişki ve değer temelli yaklaşım	9
	Deneyim ve gözlem yoluyla öğrenme	6
Mesleki benlik algısı	Mesleki özgüven ve yeterlik algısı	3
	Mesleki kimlik ve öğretmenlik anlayışı	2
	Mesleki kaygı ve belirsizlik	2

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının staj sürecinde sınıf yönetimine ilişkin bakış açılarındaki farkındalık, deneyim ve yaklaşım ile mesleki benlik algısı temaları altında toplandığı görülmektedir. Farkındalık temasında sınıf yönetiminin önemini fark etme (f=9), deneyim ve yaklaşım temasında ise ilişki ve değer temelli yaklaşım (f=9) ile deneyim ve gözlem yoluyla öğrenme (f=6) öne çıkan görüşler arasında yer almaktadır.

Farkındalık temasına ilişkin bulgular, staj sürecinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik farkındalıklarını artırdığını göstermektedir. Öğretmen adayları sınıf yönetiminin eğitim sürecindeki önemini daha iyi kavradıklarını ifade ederken aynı zamanda sınıf yönetiminin düşündüklerinden daha zor ve çok boyutlu bir süreç olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Nitekim bir katılımcı, "Sınıf yönetiminin basite alınabilecek bir durum olmadığını çok iyi anladım... İleride de en zorlanılabilecek durum olduğunu düşünüyorum..." (ÖA18) ifadesiyle bu farkındalığı dile getirmiştir.

Deneyim ve yaklaşım temasına ilişkin bulgular ise öğretmen adaylarının edindikleri deneyim ve gözlemlerle birlikte sınıf yönetimini daha çok ilişki, güven ve iletişim temelli bir süreç olarak değerlendirmeye başladıklarını göstermektedir. Nitekim bir katılımcı, "Staj sürecinde yaşadığım deneyimler sınıf yönetimine bakış açımı daha gerçekçi ve uygulamaya dönük hale getirdi..." (ÖA26) ifadesiyle deneyimlerinin sınıf yönetimine ilişkin bakış açısını nasıl etkilediğini açıklamıştır. Bir başka katılımcı ise "Sınıf yönetiminin sadece öğretmenin kontrolüyle değil, çocuklarla kurulan güven ilişkisiyle de sağlandığını fark ettim." (ÖA17) sözleriyle sınıf yönetimine ilişkin yaklaşımındaki değişimi ifade etmiştir.

Mesleki benlik algısına ilişkin görüşler ise staj sürecinin öğretmen adaylarının kendilerine ve gelecekteki öğretmenlik rollerine ilişkin düşüncelerini şekillendirdiğini göstermektedir. Bazı öğretmen adayları mesleki özgüvenlerinde artış yaşadıklarını ifade ederken bazıları ise öğretmenlik sürecine ilişkin kaygı ve belirsizliklerinin devam ettiğini belirtmiştir.

Tartışma ve sonuç

Bu çalışma okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin staj öncesi beklentilerini, staj sürecindeki deneyimlerini, beklentiler ile deneyimler arasındaki ilişkiyi ve bu deneyimlerle ilişkili lisans eğitimi ve rehberlik süreçlerini incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın ilk bulguları, öğretmen adaylarının staj öncesi sınıf yönetimine ilişkin beklentilerine odaklanmaktadır. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin beklentilerinin büyük ölçüde öğretmen merkezli, kontrol odaklı ve sınırlı stratejilere dayalı bir çerçevede şekillendiği görülmektedir. Sınıf yönetiminin kolaylıkla sağlanabileceği, öğretmenin sınıf üzerinde belirleyici bir kontrol kurabileceği ve çocukların kurallara hızlı uyum göstereceği yönündeki beklentiler, sınıf yönetiminin daha çok tek yönlü bir süreç olarak algılandığına işaret etmektedir. Nitekim alan yazındaki çalışmalar da öğretmen adaylarının sınıf yönetimini çoğunlukla davranış kontrolü,

disiplin sağlama, sınıf düzenini sürdürme ve daha mekanik ve tek yönlü stratejiler çerçevesinde algıladıklarını ortaya koymaktadır (Gokalp & Can, 2021; Kwok vd., 2021; Reupert & Woodcock, 2010; Rosas & West, 2009). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin öğretmen merkezli ve kontrol odaklı beklentilerinin şekillenmesinde önceki eğitim yaşantılarının da payı olabilir. Öğretmen adaylarının öğrencilik yıllarında karşılaştıkları sınıf yönetimi yaklaşımları, öğretmenin sınıftaki rolüne ve sınıfın nasıl yönetilmesi gerektiğine ilişkin düşüncelerinin oluşumunda bir referans noktası olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda Karademir ve Saatçioğlu (2021) da okul öncesi öğretmen adaylarının geçmiş öğretmen deneyimlerinin sınıf yönetimi modellerine ilişkin tercihleri üzerinde etkili olabileceğini belirtmektedir.

Bununla birlikte, öğretmen adaylarının çocukların gelişimsel özellikleri ve sınıfın işleyişine ilişkin daha idealize edilmiş beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Çocukların gelişimsel ve davranışsal özelliklerine ilişkin gerçekçi olmayan öngörüler ile sınıf sürecinin planlandığı şekilde sorunsuz ilerleyeceğine yönelik beklentiler, öğretmen adaylarının sınıfın dinamik ve çok boyutlu yapısına ilişkin farkındalıklarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin başlangıçtaki beklentilerinin daha idealize edilmiş bir çerçevede şekillenebildiğini ve sınıfın dinamik yapısının yeterince öngörülemediğini ortaya koyan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Eisenman vd., 2015; Winitzky, 1992).

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin lisans dersleri, staj danışmanı ve uygulama öğretmeni rehberliğine yönelik görüşlerini ortaya koymaktadır. Bulgular, öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları derslerin sınıf yönetimine katkısına ilişkin değerlendirmelerinde uygulama deneyimi ve çocuğu anlama boyutlarının öne çıktığını ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları dersleri genel olarak teorik ağırlıklı buldukları ve özellikle uygulama boyutunu yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Buna karşılık uygulama temelli derslerin, sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerin gelişiminde daha işlevsel olarak değerlendirildiği görülmektedir. Özellikle drama, müzik, sanat ve oyun gibi uygulama fırsatı sunan derslerin öne çıkması da öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerin gelişiminde uygulama deneyimini önemli gördüklerine işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının erken dönemden itibaren daha fazla gözlem ve uygulama deneyimi talep etmeleri de bu değerlendirmeyi desteklemekte ve öğretmen yetiştirme sürecinde teori ile uygulama arasındaki ilişkinin yeterince kurulamadığını düşündürmektedir. Bu doğrultuda Hart vd. (2023) de sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerin uygulama temelli deneyimlerle daha etkili biçimde geliştirilebildiğini belirtmektedir. Nitekim alan yazındaki çalışmalar da uygulama deneyimlerinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerini geliştirdiğini, kuramsal olarak benimsenen yaklaşımların gerçek sınıf ortamına aktarılmasında belirleyici bir rol oynadığını ve yalnızca kuramsal bilginin bu süreçte tek başına yeterli olmayabileceğini ortaya koymaktadır (Ekici, 2008; Kaufman & Moss, 2010; Saracaloğlu & Altın, 2021). Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının çocuk gelişimi gibi çocukların gelişimsel özellikleri hakkında bilgi sağlayan dersleri önemli görmeleri, sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerin gelişiminde çocuğu tanımanın da dikkate alınan bir boyut olduğunu göstermektedir. Bu durum, okul öncesi eğitimde sınıf yönetiminin çocukların özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak sınıf içi süreçlerin düzenlenmesini gerektiren yapısıyla ilişkili olabilir. Nitekim Öngören (2025) de okul öncesi öğretmenlerinin öğretim yönetimi uygulamalarında çocukların gelişimsel özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate aldıklarını belirlemiştir. Gangal ve Yılmaz'ın (2023) çalışmasında da çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan planlama uygulamalarının sınıf yönetimine olumlu yansıdığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının üniversite staj danışmanlarına ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde, rehberlik ve geri bildirim süreçlerinin mesleki gelişim açısından önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Özellikle etkili geri bildirimlerin ve sürece ilişkin destekleyici rehberliğin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin farkındalıklarını artırdığı anlaşılmaktadır. Buna karşılık bazı öğretmen adaylarının danışmanlarını yetersiz geri bildirim, sınırlı gözlem ve teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi yeterince kuramama gibi nedenlerle eleştirdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının danışmanların uygulama sürecini daha yakından takip etmesine yönelik

beklentileri, uygulama temelli ve daha etkileşimli bir rehberlik sürecine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde daha fazla rehberlik, düzenli dönüt ve süreç boyunca destek beklentisine sahip olduklarını ortaya koyan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Bektaş & Ayvaz, 2012; Kwok, 2021).

Uygulama öğretmenlerine ilişkin görüşler ise öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öğrenmelerinde destekleyici ve sınırlayıcı yönleri birlikte bulundurduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları, etkili sınıf yönetimi stratejilerini çoğunlukla uygulama öğretmenlerini gözlemleyerek öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Stoughton (2007) da öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin anlayışlarının büyük ölçüde sınıf içi gözlem ve uygulama öğretmenlerinin uygulamalarından etkilendiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca uygulama sürecine aktif katılımın desteklenmesi, rehberliğin yeterli olması ve olumlu sınıf içi modellerle karşılaşmanın mesleki gelişimlerini desteklediğini belirtmişlerdir. Buna karşılık katı sınıf içi yaklaşımlar, sürecin sınırlandırılması ve yetersiz rehberlik gibi durumların uygulama deneyimlerini olumsuz etkilediği görülmektedir. Gündoğdu vd. (2010) de çalışmalarında öğretmen adaylarının uygulama sürecinde hem uygulama öğretmenlerinden hem de uygulama öğretim elemanlarından yeterli dönüt ve rehberlik alamadıklarını ve bu durumun öğretmen adaylarının mesleki öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebildiğini ifade etmektedir. Bu durum, uygulama sürecinin niteliğinin öğretmen adaylarının mesleki öğrenmeleri açısından önemli olabileceğini düşündürmektedir.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme sürecini büyük ölçüde uygulama deneyimleri, rehberlik ilişkileri ve sınıf içi gözlemler üzerinden anlamlandırdıkları görülmektedir. Özellikle teori ile uygulama arasındaki uyumsuzluğa ilişkin vurguların birçok tabloda tekrar etmesi, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmede doğrudan deneyim, gözlem ve uygulama süreçlerini daha belirleyici olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Bulgular ayrıca öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin beklentileri ile staj sürecindeki deneyimleri arasında belirgin farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Bulgular, özellikle öğretmen adaylarının staj öncesindeki daha kontrollü ve öngörülebilir sınıf yönetimi algılarının, gerçek sınıf ortamının dinamik yapısıyla karşılaştığında değişmeye başladığını ortaya koymaktadır. Özellikle kuramsal bilgi ile uygulama arasındaki uyumsuzluklara ve uygulama sürecine yönelik eleştirilerin öne çıkması, öğretmen adaylarının üniversitede edindikleri bilgileri gerçek sınıf ortamına aktarma konusunda güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının sınıf yönetimini beklediklerinden daha karmaşık ve değişken bir süreç olarak deneyimlemeye başladıklarını düşündürmektedir. Benzer şekilde Bilir Koca ve Gürsoy Kızılaslan (2026) da okul öncesi öğretmen adaylarının kuramsal bilgiyi uygulamaya aktarmada güçlük yaşadıklarını ve sınıfın dinamik ve öngörülemez yapısının bu bilginin doğrudan aktarılmasını zorlaştırdığını ifade etmektedir. Dicke vd. (2014) de çalışmalarında öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamıyla karşılaştıklarında bir tür "gerçeklik şoku" yaşayabildiklerini belirtmektedir.

Sınıf yönetimi sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin bulgular da öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamına uyum sağlama sürecinde çeşitli güçlükler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle çocukların dikkat ve odaklanma süreçleri, sınıf düzenini sağlama ve etkinlik sürecini yönetme başlıklarının öğretmen adayları açısından belirgin zorluk alanları olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra uygulama sürecinde karşılaşılan çevresel müdahaleler ile fiziksel ortam koşullarının da sınıf yönetimi sürecini etkilediği anlaşılmaktadır. Şahin-Sak vd. (2018) de okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin uygulamalarının okulun fiziksel koşulları ve çocukların özelliklerinden etkilendiğini ortaya koymuştur. Şahin Taşkın'ın (2013) çalışmasında da öğretmen adaylarının teorik bilgileri gerçek sınıf ortamında uygulamaya aktarma konusunda güçlük yaşadıkları; dikkat toplama, uygunsuz davranışlarla baş etme ve fiziksel ortam koşulları gibi sınıf yönetimine ilişkin çeşitli zorluklarla karşılaştıkları belirtilmektedir. Araştırmada gerçek sınıf deneyimi ve gözlem süreçlerinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algı ve beklentilerinin değişmesinde etkili olduğuna yönelik vurgu da mevcut araştırmanın beklenti ve algılardaki değişime ilişkin sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Diğer bir bulgu ise öğretmen adaylarının staj süreciyle birlikte sınıf yönetimine ilişkin öz değerlendirmelerinde ve bakış açılarında belirgin değişimler yaşadığını göstermektedir. Bulgular, öğretmen adaylarının özellikle sınıf kontrolü ve yönetim becerileri, iletişim kurma ve etkinlik planlama konularında kendilerini daha yeterli görmeye başladıklarını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Atici (2007) da öğretmen adaylarının staj süreciyle birlikte sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik algılarının arttığını ve deneyim kazandıkça kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının özellikle uygulama deneyimi kazandıkları alanlarda kendilerini daha yeterli hissetmeye başladıklarını düşündürmektedir. Buna karşılık disiplin sağlama, problem davranışlara müdahale edebilme, dikkat toplama ve anlık durumları yönetme gibi alanlarda kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmeleri dikkat çekmektedir. Stahnke (2021) ile O'Neill ve Stephenson (2012), sınıf yönetimi sürecinde anlık karar verme, problem davranışlara uygun müdahale geliştirme ve bu süreçleri etkili biçimde yönetme becerilerinin öğretmen adayları açısından zorlayıcı olabildiğini belirtmektedir. Özellikle daha öngörülemeyen ve anlık karar vermeyi gerektiren bu süreçlerde gelişim gereksinimlerinin devam etmesi, sınıf yönetiminin bazı boyutlarının doğrudan sınıf içi deneyimlerle gelişebildiğini düşündürmektedir.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin bakış açılarındaki değişim incelendiğinde ise sınıf yönetiminin önemine, zorluğuna ve çok boyutlu yapısına yönelik farkındalıklarının arttığı görülmektedir. Özellikle deneyim ve gözlem yoluyla edinilen öğrenmelerin, öğretmen adaylarının sınıf yönetimini ilişki, güven ve iletişim temelli bir süreç olarak değerlendirmelerine katkı sağlaması, sınıf yönetimine ilişkin yaklaşımlarının süreç içerisinde dönüşmeye başladığını göstermektedir. Battal ve Akman'ın (2022) çalışmasında da mesleki deneyim düzeyine göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin değerlendirmelerinin farklılaştığı ve deneyimi az olan öğretmenlerin sınıf kontrolünü daha fazla ön plana çıkarabildikleri görülmüştür. Bu bulgu, sınıf yönetimine ilişkin algı ve değerlendirmelerin şekillenmesinde uygulama deneyiminin önemli olabileceğini düşündürmektedir. Alan yazındaki çalışmalar da öğretmen adaylarının süreç içerisinde kontrol ve disiplin odaklı sınıf yönetimi anlayışından, öğrenciyle kurulan ilişkiyi merkeze alan daha esnek ve öğrenci merkezli yaklaşımlara yöneldiklerini belirtmektedir (Akar & Yıldırım, 2009; Jones & Vesilind, 1995). Bununla birlikte bazı öğretmen adaylarının mesleki özgüvenlerinin arttığını ifade ederken, bazılarının ise mesleki kaygı ve belirsizlik yaşadıklarını belirtmeleri, staj sürecinin öğretmen adaylarının mesleki benlik algıları üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Gündoğdu vd. (2010) de staj sürecinde karşılaşılan uygulama deneyimlerinin ve beklenti gerçeklik farklılıklarının öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ve mesleki tutumları üzerinde etkili olabildiğini belirtmektedir.

Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının staj öncesinde sınıf yönetimini büyük ölçüde öğretmen merkezli, kontrol odaklı ve tek yönlü bir süreç olarak algıladıkları görülmektedir. Ayrıca çocukların gelişimsel ve davranışsal özelliklerine ilişkin idealize edilmiş beklentiler ile sınıfın planlandığı gibi sorunsuz ilerleyeceğine dair öngörüler, adayların sınıfın dinamik ve çok boyutlu yapısına dair farkındalıklarının sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Lisans derslerinin çoğunlukla teorik ağırlıklı bulunması ve uygulama temelli derslerin daha işlevsel olarak değerlendirilmesi, sınıf yönetimine ilişkin kuramsal bilginin uygulama deneyimleriyle desteklenmesinin önemli olduğuna işaret etmektedir. Bu süreçte danışmanların ve uygulama öğretmenlerinin de öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde önemli olarak değerlendirildikleri görülmektedir. Danışmanların gözlem ve rehberliklerinin, uygulama öğretmenlerinin ise rehberlik ve sınıf içi modellemelerinin mesleki gelişim açısından destekleyici bulunduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, bazı danışmanların sınırlı gözlem ve yetersiz geri bildirimlerinin, bazı uygulama öğretmenlerinin ise rehberlik eksikliklerinin öğretmen adayları tarafından mesleki öğrenme süreçleri açısından olumsuz değerlendirildiği görülmektedir. Staj süreciyle birlikte öğretmen adaylarının staj öncesindeki daha kontrollü ve öngörülebilir sınıf yönetimi algılarının, gerçek sınıf ortamında değişmeye başladığı görülmektedir. Adaylar, kuramsal bilgi ile uygulama arasındaki uyumsuzluk ve uygulama sürecine ilişkin güçlükler nedeniyle sınıf düzenini sağlama, etkinlikleri yürütme ve öğrencilerin dikkatini odaklama gibi alanlarda çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, gerçek sınıf

deneyiminin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahip olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum aynı zamanda öğretmen yetiştirme programlarında sınıf yönetimine ilişkin kuramsal içeriğin uygulama deneyimleriyle daha güçlü biçimde bütünleştirilmesinin önemine işaret etmektedir. Özellikle erken dönem gözlem ve uygulama fırsatları ile uygulama öğretmenleri ve staj danışmanlarının rehberlik süreçleri, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini destekleyebilecek unsurlar olarak değerlendirilebilir. Staj sürecinde edinilen deneyimlerle birlikte öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin bakış açılarında da değişimler yaşandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf kontrolü, iletişim ve etkinlik planlama konularında kendilerini daha yeterli değerlendirmeye başladıkları ancak disiplin ve problem davranışları yönetme alanlarında gelişim ihtiyaçlarının devam ettiği belirlenmiştir. Buna ek olarak adayların sınıf yönetiminin önemine, zorluğuna ve çok yönlü yapısına ilişkin farkındalıklarının arttığı ve süreç içerisinde ilişkisel ve değer temelli yaklaşımları daha fazla ön plana çıkarmaya başladıkları görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarında sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde kuramsal içerik ile uygulama deneyimlerinin daha güçlü biçimde bütünleştirilmesi önem taşımaktadır. Bu kapsamda öğretmen adaylarına erken dönemden itibaren gözlem, uygulama ve yapılandırılmış geri bildirim fırsatlarının sunulması mesleki gelişimlerini destekleyebilir. Ayrıca uygulama öğretmenleri ile üniversite staj danışmanlarının rehberlik rollerinin güçlendirilmesi, teori ile uygulama arasındaki bağın kurulmasına katkı sağlayabilir. Okul öncesi öğretmenliği uygulamalarında ise öğretmen adaylarının gerçek sınıf deneyimleri üzerine yansıtıcı düşüncelerini destekleyen süreçlere daha fazla yer verilmesi, sınıf yönetimine ilişkin farkındalık ve mesleki yeterliklerinin gelişimini destekleyebilir.

Araştırmanın katkısı

Araştırma sonuçları okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin staj öncesi beklentilerini, staj sürecindeki deneyimlerini ve bu süreçte yaşanan dönüşümü bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koyması bakımından alan yazına katkı sağlamaktadır. Araştırmada yalnızca öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin görüşleri değil, aynı zamanda lisans dersleri, staj danışmanları ve uygulama öğretmenlerinin bu süreçteki rolleri de birlikte değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının beklentileri ile gerçek sınıf deneyimleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması, sınıf yönetimine ilişkin mesleki gelişim süreçlerinin daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sunmaktadır.

Sınırlılıklar

Öte yandan, araştırmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Araştırma yalnızca bir devlet üniversitesinde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Veriler öğretmen adaylarının öz bildirimlerine dayalı görüşmeler aracılığıyla elde edilmiş olup doğrudan gözlem verileriyle desteklenmemiştir. Ayrıca araştırmada yalnızca öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiş; uygulama öğretmenleri ve staj danışmanlarının görüşleri kapsam dışında tutulmuştur. Bu sınırlılıklar göz önünde bulundurularak bulguların değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirmeye yönelik uygulamalara ve gelecekteki araştırmalara ilişkin aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğretmen yetiştirme programlarında uygulama temelli derslere ve erken dönem gözlem fırsatlarına daha fazla yer verilmesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin deneyimlerini güçlendirebilir.
- Staj sürecinde danışmanlar ve uygulama öğretmenleri tarafından sunulan rehberlik ve geri bildirim süreçlerinin daha sistemli yürütülmesi öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerini destekleyebilir.

- Öğretmen adaylarının problem davranışlar, dikkat yönetimi ve anlık sınıf içi durumlarla baş etme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara daha fazla ağırlık verilmesi gerçek sınıf ortamına uyum süreçlerini kolaylaştırabilir.
- Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin farkındalıklarını destekleyecek gözlem, öz değerlendirme ve deneyim paylaşımı odaklı uygulamaların artırılması sınıf yönetimine ilişkin daha bilinçli yaklaşımlar geliştirmelerine yardımcı olabilir.
- Farklı üniversitelerde ve farklı örneklem gruplarıyla gerçekleştirilecek çalışmalar öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin deneyimlerinin daha kapsamlı biçimde anlaşılmasını destekleyebilir.
- Staj danışmanları ve uygulama öğretmenlerinin görüşlerini de içeren çalışmaların yapılması öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin deneyimlerinin daha bütüncül biçimde değerlendirilmesine olanak tanıyabilir.

Çıkar çatışması beyanı

Çıkar çatışması

Yazar “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Beklentileri Ve Staj Sürecindeki Deneyimleri” başlıklı bu çalışmaya ilişkin herhangi bir çıkar çatışması, finansal destek, kurumsal ilişki veya kişisel çıkar bulunmadığını beyan etmektedir.

Finansman

Bu araştırma için herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından finansal destek alınmamıştır.

Yazar katkıları

Yazar 1 (Didem Semerci Arıkan): Kavramsallaştırma; Yöntem; Araştırma/İnceleme; Veri düzenleme; Biçimsel analiz; Özgün taslak yazımı; Yazım—gözden geçirme ve düzenleme

Yazar makalenin yayımlanan son hâlini okumuş ve onaylamıştır.

Veri erişilebilirliği

Araştırma verileri, katılımcı gizliliği ve etik ilkeler doğrultusunda açık erişime sunulmamaktadır. Anonimleştirilmiş veriler, makul talep doğrultusunda sorumlu yazardan temin edilebilir.

Etik kurul onayı ve katılımcı onamı

Bu çalışma için ilgili üniversitenin etik kurulunun 26/03/2026 tarih ve 2026-62 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmaya katılan tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş gönüllü onam alınmıştır.

Yapay zekâ (YZ) araçlarının kullanımı

Yazar, bu makalenin hazırlanması sürecinde yapay zekâ destekli araçlardan yalnızca İngilizce dil düzenlemesi amacıyla yararlanmıştır. Yapay zekâ araçları çalışma sürecinin başka herhangi bir aşamasında kullanılmamıştır.

Kaynakça

- Abidin, Z., & Muhammad, N. (2024). Effective classroom management as a quick solution to improve student participation and motivation in the learning process. *Zabags International Journal of Education*, 2(2), 88-104. <https://doi.org/10.61233/zijed.v2i2.22>
- Akar, H., & Yildirim, A. (2009). Change in teacher candidates' metaphorical images about classroom management in a social constructivist learning environment. *Teaching in Higher Education*, 14(4), 401-415. <https://doi.org/10.1080/13562510903050152>
- Anderson, L. M., Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (1980). Dimensions in classroom management derived from recent research. *Journal of Curriculum Studies*, 12(4), 343-356. <https://doi.org/10.1080/0022027800120407>

- Asi, D., & Karabay, S. (2022). Influence of course content on preschool teacher candidates' classroom management strategies, professional beliefs and emotion regulation skills. *SN Social Sciences*, 2(12), 261. <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00575-6>
- Aslan, N. (2023). Classroom Climate in Early Childhood Education: A Conceptual Framework for Effective Classroom Management. *Universitepark Bulletin*, 12(2). <https://dx.doi.org/10.22521/unibulletin.2023.122.3>
- Atici, M. (2007). A small-scale study on student teachers' perceptions of classroom management and methods for dealing with misbehaviour. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(1), 15-27. <http://dx.doi.org/10.1080/13632750601135881>
- Başar, H. (2021). Sınıf yönetimi (21. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Batool, S., Bhatti, R. U., & Waseem, M. (2023). Impact of classroom management strategies on academic achievements of students at the elementary level. *Journal of Education and Social Studies*, 4(2), 373-384. <https://doi.org/10.52223/jess.2023.4214>
- Battal, Ş., & Akman, B. (2022). Responsive classroom management practices in the context of preschool teachers' professional experiences. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(3), 1739-1768. DOI: [10.14812/cufej.1135750](https://doi.org/10.14812/cufej.1135750)
- Bektaş, M. & Ayvaz, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 209-232. <https://doi.org/10.17860/efd.27551>
- Bilir Koca, B. & Gürsoy Kızılaslan, İ. (2026). From theory to practice in classroom management: A phenomenological study of preservice early childhood teachers' experiences. *Veredas do Direito*, 23(6), e235733. <http://dx.doi.org/10.18623/rvd.v23.5733>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brophy, J. (1996). Teaching problem students. The Guilford Press.
- Cambay, D. J. D., & Paglinawan, D. J. L. (2024). Classroom management strategies and school environment on student engagement. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(12), 1-13. <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2024.8120001>
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Vo, A. K., Carr, S., & Ogston, P. L. (2013). Early childhood teachers' use of effective instructional practices and the collateral effects on young children's behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(2), 81-92. <https://doi.org/10.1177/1098300713478666>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569-583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.310>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. M. C. Wittrock (Ed.), In *Handbook of Research on Teaching* (pp. 392-431). Macmillan.
- Eisenman, G., Edwards, S., & Cushman, C. A. (2015). Bringing reality to classroom management in teacher education. *Professional Educator*, 39(1), n1.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 167-182. <https://izlik.org/JA24UX57WR>
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. Good, T.L., & Levin, J.R. (Eds.), In *Educational Psychologist* (pp. 103-112). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410608130>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), In *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 1-15). Routledge.
- Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers?. *Preventing School Failure: Alternative*

- Education for Children and Youth*, 61(2), 163-169. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1231109>
- Gage, N. A., Scott, T., Hirn, R., & MacSuga-Gage, A. S. (2017). The relationship between teachers' implementation of classroom management practices and student behavior in elementary school. *Behavioral Disorders*, 43(2), 302-315. <https://doi.org/10.1177/0198742917714809>
- Gangal, M., & Yilmaz, A. (2023). The effects of pedagogical documentation on preschool teachers' classroom management skills. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104289>
- Gokalp, G., & Can, I. (2021). Evolution of Pre-service Teachers' Perceptions about Classroom Management and Student Misbehavior in an Inquiry-based Classroom Management Course. *Action in Teacher Education*, 44(1), 70–84. <https://doi.org/10.1080/01626620.2021.1939194>
- Gündoğdu, K., Bay, E., Coşkun, Z. S., & Albez, C. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşleri ve Beklentileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-67. <https://izlik.org/JA68GW85SW>
- Hart, K. C., Poznanski, B., & Cramer, E. D. (2023). Preparing teacher candidates in classroom Management prior to entering the teaching profession. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 33(1), 3-16. <https://doi.org/10.1177/1063426623120998>
- Hasnanto, A. T. (2024). Effective classroom management to create a positive learning environment. *Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature*, 4(001), 257-268. <https://doi.org/10.54012/jcell.v4i001.388>
- Irawati, S. N. (2025). Dampak Pengelolaan Kelas terhadap Perkembangan Sosial Emosional Anak Usia Dini di TK Lab. STAI YPBWI Surabaya. *JCE (Journal of Childhood Education)*, 9 (1), 106–116. DOI: 10.30736/jce.v9i1.2437
- Jones, M. G., & Vesilind, E. (1995). Preservice teachers' cognitive frameworks for class management. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 313-330. DOI: [10.1016/0742-051X\(94\)00036-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00036-6)
- Karademir, A. & Saatçioğlu, Ö. (2021). Preschool teachers' preparation programs in Turkey: A multi-level analysis of variables on classroom management models. *Journal of Early Childhood Studies*. Volume 5 (1), pp.152-179. DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202151347](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202151347)
- Karip, E. (2002). Sınıf yönetimi ve disiplin. Sınıf yönetimi içinde, E. Karip (Ed.). Pegem Yayınları.
- Kaufman, D. & Moss, D. M. (2010) A New Look At Preservice Teachers' Conceptions Of Classroom Management And Organization: Uncovering Complexity And Dissonance, *The Teacher Educator*, 45:2, 118-136. <https://doi.org/10.1080/08878731003623669>
- Kausar, F. N., Akram, I., Gillani, I. G., & Asif, M. (2024). Effect of Classroom management techniques on students' performance at higher secondary level. *iRASD Journal of Educational Research*, 5(1), 21-27. <https://doi.org/10.52131/jer.2024.v5i1.2495>
- Kemp, J., & Whitcomb, S. (2023). Aligning classroom management strategies with a social emotional learning curriculum in early childhood. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 7(2), 4. <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1054>
- Khuntia, U., & Sahoo, P. K. (2025). Impact of classroom management on student performance in secondary schools. *Journal of Education, Social & Communication Studies*, 2(3), 175-185. <https://doi.org/10.71028/jescs.v2i3.134>
- Koçyigit, M., Egmir, E., & Erdem, C. (2020). Classroom Management at Preschool Level: An Overview from Pre-Service Teachers' Perspectives. *Anatolian Journal of Education*, 5(2), 95-108. <https://doi.org/10.29333/aje.2020.528a>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86 (3), 643-680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Kusumaningtyas, N., & Aprianto, R. (2025). Literature analysis on classroom management in early childhood education in Indonesia. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(1), 350-358. DOI: [10.31004/obsesi.v9i1.6786](https://doi.org/10.31004/obsesi.v9i1.6786)
- 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>

- Kwok, A., McIntush, K., & Svajda-Hardy, M. (2021). Equitable or equal classroom management? Teacher candidates' contrasting beliefs about the impact of student demographics. *Learning Environments Research*, 24(3), 409-422. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09334-x>
- Levin, J. & Nolan, J.F (2000). Principles of classroom management: A professional decision-making model (3rd ed.). Allyn and Bacon.
- Marzano, R. J. (2003). What works in schools: Translating research into action. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence?. *Teaching and teacher education*, 28(8), 1131-1143. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.008>
- Öngören, S. (2025). Preschool Teachers' Behaviour Management and Instructional Management Practices. *European Journal of Education*, 60(2), e70118. <https://doi.org/10.1111/ejed.70118>
- Paulines, W., & Tantiado, R. C. (2024). Teacher's classroom management and students' performance. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 7(8). <https://doi.org/10.47191/ijmra/v7-i08-10>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Petkou, D., Galani, A., Galani, Z., Katsipi, A., & Kraniti, I. (2025). Classroom management strategies in Greek public kindergartens: A pilot study. *Research on Preschool and Primary Education*, 191-206. <https://doi.org/10.55976/rppe.320251421191-206>
- Potter, J. L. (2023). The effect of instruction differentiation in preventive classroom management strategies on early childhood and elementary preservice teachers' selected behaviors in a music integration course. *Journal of Education*, 203(1), 173-187. <https://doi.org/10.1177/002205742110250>
- Rahayu, M. S., Diana, D., & Formen, A. (2025). Enhancing Classroom Management Through Student Agency In Early Childhood Education. *ThufuLA: Jurnal Inovasi Pendidikan Guru Raudhatul Athfal*, 13(1), 151-174. <http://dx.doi.org/10.21043/thufula.v13i1.30988>
- Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1261-1268. DOI: [10.1016/j.tate.2010.03.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.003)
- Romano, M., & Weinstein, C. S. (2023). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice* (8th ed.). McGraw Hill.
- Rosas, C., & West, M. (2009). Teachers Beliefs about Classroom Management: Pre-service and Inservice Teachers' Beliefs about Classroom Management. *International Journal of Applied Educational Studies*, 5(1), 54-61.
- Saracaloğlu, A. S., & Altın, M. (2021). Examination of the relationship between competencies of candidate teachers in classroom management and teacher efficacy. *International e-Journal of Educational Studies*, 5(10), 71-78. <https://doi.org/10.31458/iejes.895103>
- Stahnke, R., & Blömeke, S. (2021). Novice and expert teachers' situation-specific skills regarding classroom management: What do they perceive, interpret and suggest?. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103243. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103243>
- Stoughton, E. H. (2007). "How will I get them to behave?": Pre service teachers reflect on classroom management. *Teaching and teacher Education*, 23(7), 1024-1037. doi: [10.1016/j.tate.2006.05.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.001)
- Şahin-Sak, İ. T., Tantekin-Erden, F., & Pollard-Durodola, S. (2018). Turkish preschool teachers' beliefs and practices related to two dimensions of developmentally appropriate classroom management. *Education 3-13*, 46(1), 102-116. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1194447>
- Şahin Taşkın, Ç. (2013). Sınıf yönetimi: öğretmen adaylarının deneyimleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 147-162. <https://izlik.org/JA72HS89GC>
- Uyanık-Balat, G. (2010). Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetim modelleri. G.Uyanık Balat & H. Bilgin(Eds.), *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-11). Eğiten Kitap.
- Ünal, S. & Ada, S. (2000). Sınıf Yönetimi. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi.

- Winitzky, N. (1992). Structure and process in thinking about classroom management: An exploratory study of prospective teachers. *Teaching and teacher education*, 8(1), 1-14. DOI: [10.1016/0742-051X\(92\)90036-3](https://doi.org/10.1016/0742-051X(92)90036-3)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zahid, S. B., Muhammad, Y., & Waqar, Y. (2022). Becoming an Effective Classroom Manager: Preservice Teachers' Perceptions of their Classroom Management Education and Self-Efficacy Beliefs. *SJESR*, 5(3), 68-77. [https://doi.org/10.36902/sjesr-vol5-iss3-2022\(68-77\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol5-iss3-2022(68-77))