



Teachers' Reflective Thinking on Their Professional Experiences¹


ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Online First Date
Research Article	06.20.2023	02.08.2024	04.19.2024

Serkan Ünsal ²

Kahramanmaraş Sütçü İmam University

Reyhan Ağçam ³

Kahramanmaraş Sütçü İmam University

Cennet Tandırcı ⁴

Milli Eğitim Bakanlığı

Abstract

The existing literature on teachers' professional development indicates that teaching experiences contribute both to their professional learning and development and student achievement. Yet, research on the reflection of these experiences on their professional development is rather scarce. Hence, this qualitative study aimed to investigate teachers' reflective thinking on their professional experiences. Participants of the study were a group of experienced teachers teaching various subjects at Turkish state schools who were selected via purposive sampling. The research data were gathered using a semi-structured interview form developed by the researchers following an extensive review of literature and were used for content analysis. The results showed that teacher professionalization is largely governed by their experiences, which increase the quality of their work and enable them to focus on success. It was also revealed that teachers questioned their previous professional lives with their current professional experiences and expressed reflective thoughts about their professional life. In conclusion, their reflective thoughts contributed to their professional development as they gained competence in professionalization, pedagogy, effective teaching, and behavior management. The research concludes with a couple of practical implications generated based on the obtained results (i.e., organization of pre-service and in-service training seminars on communication and interaction with students, creating effective learning environments, approach to parents, classroom management, teaching and learning process and communication) and a few suggestions for future directions.

Keywords: Professional development, professional experience, reflective thinking, teacher professionalism, teacher training.

Citation: Ünsal, S., Ağçam, R., & Tandırcı, C. (2024). Teachers' reflective thinking on their professional experiences. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, Online First*, 1-41. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1316320>

¹Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Curriculum and Instruction, serkanunsal@ksu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0367-0723>

²Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, English Language Teaching, reyhanagcam@ksu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5445-9031>

³Teacher, Ministry of National Education, cennet_talas@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4983-7832>

The roles and responsibilities imposed on teachers make them perhaps the most indispensable component of educational processes. They are assigned not only to train students to be beneficial to themselves and the society but also to provide other educational services (Kocabaş & Karaköse, 2005) such as transmission of social culture and values to younger generations, training of a qualified labor force (Çelikten & Şanal, 2005), coordination of educational components and organization of the educational environment (Erdem & Gözel, 2014; Kuruvilla, 2019), and evaluation of the quality of the education system (Akcan & Polat, 2016; Yalçın, 2016). In addition, they guide students' learning life (Liu et al., 2018; Scott, 2009; Yavuz et al., 2016), guide them to participate in the learning process (Ada & Küçükali, 2009; Kuruvilla, 2019), contribute to the progress and development of societies (Chakraborty & Gangopadhyay, 2020; Kuruvilla, 2019; Seferoğlu, 2004), and lead individual/social change and transformation in the short and long terms (Çetin & Sadık, 2020). Enabling the pedagogical transformation of students (Özer et al., 2016), they are also responsible for school-based developments in students' lives (Hotaman, 2020), representing the biggest variable in student achievement (Angrist & Lavy, 2001; Jacob & Lefgren, 2004; Phillips, 2003; Tygret, 2017; Vogt & Rogalla, 2009). As a matter of fact, training qualified teachers has received significant attention due to the prominence of teachers for the students, society, and education system (Caena, 2014; Coninx et al., 2013; Jiang et al., 2016).

Teacher training is a very inclusive and multidimensional process that covers the selection and training of pre-service teachers by equipping them with essential professional knowledge and skills, as well as the employment and professional development of in-service teachers. This process is intended to enable teachers to perform their job in the best possible way. Notwithstanding, pre-service teacher training may fall short in overcoming challenges faced by teachers (McMurrey, 2015; Musset, 2010; OECD, 2005) even though they received high-quality training before their career started. In such cases, they can commit professional mistakes in both their early and late career stages. These mistakes could be caused by the fact that teaching is a human-oriented profession that requires communication with many stakeholders and entails numerous problems in addition to the difficulty of managing students with different developmental characteristics, temperaments, and socio-cultural family structure (Atmaca, 2020). Nonetheless, teaching can help individuals renew themselves, develop self-criticism, empathy and reflective thinking skills (Shallenberger, 2015). From this viewpoint, professional mistakes enhance professional development and learning (McGregor, 2006; Schoemaker, 2011). These mistakes can be transformed into opportunities for professional development and learning through reflective thinking activities of teachers, often characterized by observation, communication, judgment, decision making, and teamwork (Dymoke & Harrison, 2008). More precisely, these activities require "conscious identification and definition of schooling and classroom problems, generating reasonable 'guiding ideas' or hypotheses, and testing them through intelligent action" (Farber & Armeline, 1992, p. 1).

Calling attention to the necessity of equipping students with 21st century skills, Toker (2021) advocates that teachers will be inevitably “engaged in reflective thinking practices and guide their own development” (p. 93). Reflective thinking practices are key to professional development (Vermunt & Endedijk, 2010), as genuine professionals learn from their experiences through conscious and systematic reflection (Kwakman, 2003). Teachers seize many opportunities that support their professional learning and contribute to their professional development through in-class practices (Gümüş et al., 2018).

Professional development is conceived of as a learning process, resulting from the meaningful interaction between the teacher and their professional context, both in time and space (Kelchtermans, 2014, p. 217). As it requires teachers to take on their initial learning (Craft, 2002), it is considered a cornerstone of reform efforts to increase teachers' capacity for high-quality teaching (Özer-Özkan & Anıl, 2014; Filipe et al., 2015). Not surprisingly, the policies of the world's successful education systems lean on the increased professional development of teachers. Accordingly, in raising the education standard and quality, efforts toward enhancing teacher professionalism for ensuring quality of the teacher and teaching quality become the important issue in the education policy production (Jamil, 2014, p. 181). Kwakman (2003) classified teachers' professional learning activities into professional reading, doing, reflection, and collaboration. Timperley et al. (2007), however, classify professional development activities as (i) activities to update knowledge and skills, (ii) reflective activities based on experiences, and (iii) cooperation activities with colleagues. In this vein, Chang et al. (2011) argue that professional development of teachers is largely determined by the experiences they have gained as well as the reflective and innovative activities they perform. According to van Woerkom (2003), strong professionals can be characterized by regularly reflecting on their experiences to improve their future behaviors (cited in Korthagen, 2017). Conscious reflection activities on professional experiences constitute a part of teacher learning (Korthagen, 2017). Teachers' experiences contribute not only to their professional learning and development but also to student achievement (Clotfelter et al., 2007; Harris & Sass, 2011; Rockoff, 2004). Despite these contributions, research on the reflection of professional experiences on the professional development of teachers is rather scarce in the relevant literature in Turkey and abroad (Körkkö et al., 2016; Orakçı, 2021; Shavit & Moshe, 2019). In this context, the current research aims to reveal the reflective thoughts of a group of Turkish teachers on their professional experiences in Turkey and the contributions of these thoughts to their professional development. In line with this aim, the following research questions were addressed:

1. What are the teachers' reflective thoughts about their professional experience?
2. How do the teachers think their professional experience has been reflected on their professional development?

The following section offers information about the research method employed in this study.

Method

This section introduces the research model, study group, data collection, data analysis, and the validity and reliability of the research.

Research Model

The phenomenological design was used in this qualitative research because it is a suitable pattern for studying intense human experiences (Merriam, 2009). In this design, researchers attempt to understand the meaning that the participants ascribe to their experiences and how they reflect these experiences (Merriam, 2009; Patton, 2014). It was exclusively preferred in this research as it uncovered how teachers make sense of their professional experiences and reflect on their professional development.

Study Group

Phenomenological studies require the selection of the study group from individuals who have "experience" in the scope of the research and can reflect their experiences (Creswell, 2012; Smith & Eatough, 2007). The research participants were selected using criterion sampling, a purposeful sampling method. Having at least 10 years of professional experience was determined as a criterion with the assumption that this period would be sufficient for teachers to gain a considerable amount of experience in teaching and to conduct informative evaluations on it. In the research, a rich data set was targeted through maximum diversity by interviewing teachers who were teaching distinct subjects at schools of various educational levels, as shown in Table 1.

Table 1

Demographic Information of the Study Group

Participant	Length of Professional Experience (Year)	Gender	Branch
T1	24	Male	Classroom
T2	22	Male	Classroom
T3	21	Male	Turkish Language and Literature
T4	17	Female	Primary Mathematics
T5	27	Male	Turkish Language and Literature
T6	20	Male	Social Studies
T7	28	Male	Religious Culture and Ethics
T8	28	Female	Science
T9	17	Male	Social Studies
T10	20	Male	Primary Mathematics
T11	11	Female	English Language

As presented in Table 1, the study group comprised 11 teachers with 11–33 years of professional experience. Their branches were classroom teaching, English language, primary mathematics, religious culture and ethics, science, social studies, and Turkish language and literature.

Data Collection Tool

Although various data collection tools, including observation, field notes, and researcher diaries, are used in qualitative studies (Creswell, 2013), interviews are mostly preferred in phenomenological studies (Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, the research data were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers. The first part of the form consisted of three questions on the demographic information of the participants (length of professional experience, gender and branch), while the second part consisted of three questions intended to elicit their opinions about their professional experiences. To illustrate, the first and second questions were designed to reveal their reflective thoughts on their professional experience, while the third question was to reveal how these reflective thoughts influence their professional development. To prepare the questions, the existing literature was extensively reviewed and expert opinions were elicited. Subsequently, a preliminary application was conducted, and the questions in concern were associated with the research problem. Before the interview, consent was obtained from the participants, without revealing the names of the institutions and individuals, to ensure that the data obtained in the study would be used for scientific purposes. The interview sessions were either audio recorded or noted with the approval of the participants. Each session lasted between 15 to 30 minutes. Considerations regarding validity and reliability during the interview process are presented in the validity and reliability section.

Ethical Committee Approval

Ethics committee approval was obtained from the Social and Human Sciences Ethics Committee, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye (Date 27.07.2022 & No. 2022-32).

Data Analysis

The research data were subjected to content analysis, one of the qualitative analysis methods. In content analysis, the data are initially examined to group similar data sets together based on certain concepts, categories, and themes, and are organized in an understandable manner (Lune & Berg, 2017; Creswell & Poth, 2016; Merriam, 2009). Accordingly, the interviews were transcribed for each participant and analyzed by the researchers. The analyzed data were coded, and the codes were converted into themes. Previous studies conducted on similar issues were also considered to form the codes and themes in concern. Finally, they were systematically presented in tables.

Validity and Reliability

The prerequisite for ensuring validity and reliability in qualitative research is to conduct it ethically (Merriam, 2009). With this in mind, the ethics committee approval was obtained from the university where the first two researchers worked. In addition, the participants were informed about the data collection process and the research in general at the beginning of the online interview sessions. Subsequently, validity and reliability, which generally refer to the concepts of persuasiveness, transferability, consistency, and confirmability, need to be ensured in qualitative research (Lincoln & Guba, 1985; Yıldırım & Şimşek, 2011). Transferability was ensured by explaining all stages of the research in detail, namely the research method, preparation and implementation of the data collection tools, data collection and analysis, and reporting the findings. It is noteworthy that any expressions that would guide the participants were avoided during the interviews (Creswell & Miller, 2000).

The raw data and data analysis results were stored by the researcher and made ready for external auditing, ensuring confirmability (Creswell, 2016). For consistency, the data were initially coded by the two researchers separately, and the compatibility between the coders was subsequently checked (Creswell, 2016). In case of incompatibility with the codes, the researchers discussed the relevant code and reached a consensus on it. Finally, the participants' statements were quoted to increase consistency.

The research results are presented in the following section.

Results

In an attempt to respond to the first research question, the participants were posed the following interview questions: (i) *What would you like to do in your previous professional life with your current professional experience?* and (ii) *What would you not like to do in your previous professional life with your current professional experience?* In this section, the findings obtained from their responses are tabulated and interpreted. The codes and themes formed out of their responses to the question “*What would you like to do in your previous professional life with your current professional experience?*” are shown in Table 2.

Table 2*What Teachers Would Like to Do with Their Current Professional Experience*

Codes	Themes	Participants
Preparing lesson plan and materials	Creating a learning environment	T2, T11
Making teaching more fun		T11
Endorsing the school	Attitude toward school	T2
Dealing with more students		
Staying calm in case of tensions		T3, T6, T7
Showing more love to students	Interaction with students	T8, T9, T11
Getting to know students better		
Getting to know the parents better		T4, T7
More effective interaction with the parents	Interaction with the parents	T10
Understanding the parents		T1
Organising extracurricular activities	Social activities	T5

The opinions of the teachers about what they would do in their previous professional lives with their current professional experiences were gathered under the themes of *creating learning environments*, *interaction with students*, *interaction with parents*, *social activities*, and *attitude toward school*. It is seen that what the teachers want to do in their previous professional lives are mostly related to their interaction with the students (T3, T6, T8, T7, T9 & T11). They stated that they wanted to stay calm in case of tensions, to be more interested in them, to show more love to them, and to get to know them better. Claiming that they would be calm while approaching the students, T7 stated,

“When I look back, what would I do with my current experience and knowledge? I was a little angrier before, in those youth years. We were shouting and calling, but an educator should never shout. They should approach the student with peace”.

The opinion of T8, one of the teachers who stated that they would show more love to the student, on this subject is as follows:

“I would have approached, at least, some problematic students and those who did not follow the rules in a different way. Because I learned to be patient. We were young, and I didn't like children that much when I was young. But now, I love them. I would have been gentler with the children thanks to what maturity or experience contributed to me. I used to be a little harsh then. I would have been more affectionate.”

Stating that they would wish to get to know students better, T9 notes,

“I would have wished to deal with children more. I would have preferred to be more sensitive to their family and environment. At the beginning of our

profession, we were like a fish out of water. We may not be well aware of some concerns; however, as time progresses, knowing more about children's lives enables us to evaluate them better."

T3 expressed their wish to show more interest to the students with the following:

"If I had gone back and taught with these experiences, I would have approached students with more interest and love. All of them already received academic information from books or other sources, and I would have wished to help them learn more about life."

In a similar vein, T11 expressed their regret for not approaching the students from a more holistic perspective,

"With the idealism of my early years, I used to force the students to study very hard. I wouldn't pay much attention to their motivation, life, family problems, financial difficulties, etc... Frankly, it was useless to put so much pressure on them. I wish I had shown more love to them and made them feel more valued."

The teachers reported that they would have wished to understand the parents, to get to know them better and to communicate with them more effectively (T1, T4, T7 & T10). To illustrate, T7 reported their opinion,

"Getting to know the students' family is essential. A student brings the way they behave in their family to school. We encounter many unfortunate events. When we examine this, we learn that either the parents are divorced or the father is an alcoholic or a gambling lover. There is no peace in the family, and there is violence. This is also reflected in the child. We did not know this in the initial years of our teaching. The school principals and other administrators used to say 'Dear colleagues, this is the curriculum. Enter your classes on time, leave on time, give students homework, and do not leave them without homework'. However, we could have been more useful if we had been so knowledgeable and experienced in the first years. We could have raised better generations."

Sharing the same view, T4 notes,

"In my initial years, I used to evaluate children just as they came to school. I was critical about how they came to school and their behaviors. However, as time progressed, and as I made family visits and got to know their families, I felt that different factors triggered their (mis)behaviours at school. When I visited their homes and got to know their mothers and fathers in a social environment, I saw that there were justified reasons for some of the behaviors of those children. And now, I realized that, from time to time, I had been really prejudiced."

Among the things that teachers would have wished to do in their previous professional lives are *endorsing school* (T2), *preparing plans and materials* (T2, T11), and *organizing social activities* (T5). Concerning this, T2 states,

“While working in a village school, we grounded our teaching mostly on the curriculum and taught at the knowledge level. There were no other opportunities for the children. The school did not have laboratory facilities. Over the years, we learned that we could not expect certain things from the state and that we could prepare that laboratory environment and those materials ourselves. I am currently preparing teaching materials on my own. We need nothing from the state or the laboratory. If I could have gone back, I would have prepared materials with the students to allow more experiential learning.”

Regarding the learning environment, T11 informs,

“Actually, we left the fun part of the lesson aside as we focused more on instruction and competitiveness at school. I wish I had employed games and songs more often instead of multiple choice tests and worksheets.”

Expressing their view on organizing activities, T5 notes,

“I would have organized more activities. Looking around me right now, it’s not nice to say, but social activities have almost come to a standstill in schools. When we do not count specific days and weeks, nothing remains. You know their quality or influence. They go no further than formality. I think I would have organized more social activities.”

The codes and themes generated from their responses to the question *“What would not you like to do in your previous professional life with your current professional experience?”* are shown in Table 3.

Table 3

What Teachers Would Not Do with Their Current Professional Experience

Codes	Themes	Participants
Excessive teacher talk	Communication	T1
Breaking hearts		T7
Quick anger		T8
Excessive discipline	Classroom	T2, T11
Excessive distance from others	management	T3
Excessive prescriptivism		T8
Instruction-only practices	Teaching and	T10, T11
Rote-based instruction	learning process	T3
Rewarding academic achievements only	Measurement and evaluation	T6

Table 3 shows that the teachers' opinions about what they would not have wished to do with their current professional experience were grouped under the themes of *classroom management*, *communication*, and *measurement and evaluation*. It is worth noting that they were mostly related to classroom management (T2, T3 & T8). Within this theme, the teachers stated that they were over-disciplined, over-distanced, and over-prescriptive in their past professional lives, and that they would not have wished to behave in that manner with their current experience. T2's view on being over-disciplined is as follows:

“Well, I was a disciplined teacher. I will do my job by complying with the rules. Maybe this discipline puts pressure on children from time to time. As a rule, I tried to put everything in its proper place. I didn't give children so much freedom. I wanted them to fulfil their responsibilities. I did not accept any excuses. I forced them to do it. For this reason, they were doing their homework come hell and high water. They were doing their daily work. Thus, I did not tolerate them. Sometimes we could have left the door (halfway) open for them. Now, I can do so. Consequently, I wish I hadn't acted like that.”

T3, who was extremely distant from the students in their past professional life, stated that *“I would not have wished to be too distant from the students with my current professional experience. I would have acted with a kind but firm authority”*. Pointing out that they only taught in the past, they also noted,

“I would have wished to introduce them (students) the elements of life rather than the elements of the sentence. I would have asked them to find the adjectives in the nature, not the adjectives in the sentences”.

Expressing that they had shouted at students in the past and broke their hearts, T7 stated,

“I used to get very angry with the students, I used to shout a lot. With my current experience, I realize that it was a weakness. In those years, of course, we were shouting at the students a lot because of our inexperience. Therefore, sometimes we broke their hearts. If I had had my current experience, I would not have done this. I would never have shouted at them. I would have avoided hurting their pride.”

Trying to convince parents with extended speeches in previous years, T1 reports,

“I could have extended the communication with people a little more. Sometimes I could have understood some parents more quickly and taken precautions accordingly. Sometimes, I tried to convince them with over-communication. In fact, later on, I learned easier ways to convince them. I wish I had tried to understand them more. But of course, instead of trying to convince them by talking all the time, as I used to do, I could have made them feel that I value them more with different methods and techniques.”

Rewarding the students' academic achievements only, T6 conveys,

“I would not have acted in that way. That is, I would not have made a student a favorite just because of their academic achievement. I wouldn't have starred a student who was just academically successful. I wouldn't have done that.”

Reporting that they would not have employed rote-based instruction with their current professional experience, T10 notes, *“The method of rote-based instruction requires teaching children by accepting them as machines rather than social beings. I used this method very rarely, but I wish I had never done so.”*

The codes and themes obtained from the teachers' views on the reflection of their professional experiences on their professional development are given in Table 4.

Table 4

Teachers' Reflections of Professional Experience on Professional Development

Codes	Themes	Participants
Problem-solving	Skill development	T1, T6
Getting to know students better	Pedagogical competency	T2, T3, T8, T11
Ignoring some details	Professionalism	T2
Increasing work quality		T5
Focusing on achievement		T8
Being more understanding of students	Behaviour management	T1, T4, T9, T11
Multi-faceted evaluation	Effective teaching	T6
Instructional practices		T2, T11

The teachers' experiences have had positive repercussions on their professionalization (T2, T5, T8), behavior management (T4, T9, T10, T11), pedagogical competencies (T2, T3, T8, T11), skill development (T1, T6) and education and training practices (T6, T2, T11). These experiences have contributed to the development of their problem-solving skills and enabled them to ignore the details for professionalism, to increase the work quality, to focus on success, to be more understanding of the students for pedagogical management, and to increase their pedagogical competencies for getting to know the students better. Stating that their professional experiences contributed to the development of their problem-solving skills, T1 notes,

“Of course, my experiences have had a very positive impact on my professional life. When I encounter a problem, I can better solve it. Now, I can get through it without harming the students, parents, myself, or other staff in the school environment. In addition, I can help students better with any problem.”

Expressing that these experiences have made it easier for them to get to know the students, T2 says,

“When we look at our past lives, we can understand the psychological structure of both students and other members of the society, their troubles and anxiety at work. So, our experience has given us that. When we look at them, we can understand their situation. ...from the way they respond to the questions, from the movements of their hands, from the movements of their eyes, from the changes that occur in their body to their breathing... We have gained these competencies through experience.”

Stating that their experiences have contributed to their professional development by enabling them to ignore some details, T5 notes, *“It seems as if we are coming to a point that looks better, broader, and focuses on the lesson by disregarding insignificant details.”* The view of T4, who explained that their experience has enabled them to conduct multi-faceted evaluation, is as follows:

“My professional experience has changed my perspective on life. I look at children from a different perspective. I consider things from different angles. As I mentioned, I am not just saying ‘the child displayed this behaviour’. Instead, I am considering many underlying reasons. I do not evaluate their success merely through their school achievements. Now, I consider it a multi-faceted success. I don't think a student is good at math. I evaluate their success in an ethical sense. ...I care about their reading now, I care if they have participated in social activities. I was definitely not a person of that kind. Now I am completely multi-faceted. I say, ‘let the children show success, wherever they do it’.”

Believing that their experience has enabled them to take a more positive approach toward the students, T9 and T11 mention, respectively,

“My professional experience has had a particularly positive effect on me. Regarding this, at the point of approaching the students or teachers while managing the school.... It has a positive effect on keeping the communication channels open, considering the interests, wishes, and abilities of the students and the parents' wishes.” (T9)

“I think my professional experience has made me a better teacher today. In light of my experience, I try to approach each student with love and make them feel valued. When I am available at school, I take care to spend time playing games with them. At the same time, I try to make my teaching more fun. This is what they exactly expect.”

Noting that their experience has enabled them to be more understanding of the students, T4 states, *“I have become a more understanding teacher. I have become more tender-hearted, whereas I was an angry teacher in the past. I don't know, but I have become a more emotional teacher.”* Advocating that their experience has contributed to their professional success, T8 reports,

“The teaching profession involves accumulation. As a person works and lives, their perspective on life changes; it is not like youth. It is not like in our

initial professional years, where we were changing gradually. For example, we are always learning lessons from what we experience. It would not be like that (if we did not have experience). Therefore, my experience in teaching affects my professional life positively. Of course, I see myself more successful in my profession now."

The following section discusses the research results, conclusions, and practical implications generated in light of the results reported so far.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The research findings revealed that the teachers wished to get to know their students better in line with their professional experience. It can be concluded that they did not know their students well enough during their initial years of teaching. This might be attributed to crowded classrooms, their inexperience in teaching, not having spent enough time with the students, and excessive workload, including non-instructional duties (Chandran et al., 2022; Gilstrap, 2003; İnce, 2019; Khouya, 2018; McMurrey, 2015; Kozikoğlu & Senemoğlu, 2018; Kuruvilla, 2019). To overcome the constraint exerted by inexperience, Utilova et al. (2022) offered mentoring informing that mentor teachers support novice (or less experienced) teachers by sharing professional experiences and knowledge with them. In this vein, informal interactions between teachers could be suggested as an overcoming strategy because they largely enhance professional development (Conway, 2008).

The findings also indicated that, with their current professional experience, they would not have been over-disciplined, over-distant, or prescriptive toward the students to maintain classroom management. It is concluded that they could have encountered challenges with classroom management or employed incorrect strategies to maintain classroom management in the initial years of their career. This assumption is supported by the existing literature (Chandran et al., 2022; Kuruvilla, 2019; Karataş, 2015; McMurrey, 2015; Owens, 2006; Yıldırım et al., 2017; Sezer, 2017; Wolff et al., 2015). In a study conducted on the challenges faced by novice language teachers, most of the participants attributed their struggle with classroom management to the fact that they did not know how to treat student misbehaviors and manage students with discipline problems (Chandran et al., 2022; McMurrey, 2015). Therefore, the teachers' being over-disciplined, prescriptive, and distant in the classroom may be due to their consideration of classroom management as providing discipline in the classroom. This agrees with previous research on similar topics (Nakpodia, 2010; Üstün & Demirbağ, 2003; Üstün & Ereş, 2009). However, this approach, especially the overuse of disciplinary referrals, may have detrimental effects on vulnerable students' academic achievement (McMurrey, 2015), which also jeopardizes teachers' interaction with students and decreases their motivation. Therefore, they should keep in mind that classroom management refers to creating a climate that facilitates learning by establishing an appropriate learning environment rather than establishing authority in the classroom (Çiftçi, 2015; Tertemiz, 2006). To put in a nutshell, the challenges the teachers encountered and the mistakes they committed with classroom

management might be caused by their excessive use of classroom discipline and failure to use effective communication skills, employ effective strategies for managing undesired cases and conflicts, and anger management (Atmaca, 2020; Chandran et al., 2022; McMurrey, 2015).

Another finding of the research showed that the teachers wished they had got to know their students better with their current professional experience. Teacher competencies also cover getting to know students, considering that they are at the heart of educational activities. Far beyond being aware of students' academic progress, this requires teachers to know their social and emotional development, strengths, weaknesses, interests, and demands as well as the socioeconomic status of their family (Şahin & Beydoğan, 2016). Though it may be impeded by the teachers' having to teach in crowded classrooms and being assigned with excessive workload (Chandran et al., 2022; McMurrey, 2015), their wish to have known their students better might be attributed to the fact that they have noticed the significance of knowing students well in a successful educational process.

In a cross-cultural study on teachers' early career, Güngör et al. (2019) revealed that both Turkish and Polish language teachers arrange teacher-parent meetings to cope with students' indifference to language education as well as student misbehaviours. Not surprisingly, the participant teachers of the current research expressed that they wished to have communicated with the parents more, got to know and understood them better. Moving from this viewpoint, teachers who establish and maintain effective communication with the parents will probably know and understand them better. This type of teacher-parent communication contributes to parental collaboration with the school, students' academic achievement, and decreased student misbehaviours (Özdoğru, 2021; Rosenholtz; 1989; Ünsal & Ağçam, 2019). In this respect, teachers should be aware that teacher-parent communication has become more indispensable thanks to the spread of student-centred education (Özdoğru, 2021) and should be eager to initiate, maintain, and extend communication with parents.

Concerning rewards, the teachers stated that they would not have rewarded only academic achievements if they had had their current professional experience. Their use of a rewarding and evaluation system that prioritizes only academic achievement is attributed to the dominance of the central exams in the Turkish education system. As a matter of fact, the achievement of the students and teachers is mostly associated with the success of the students in these exams (Çetin & Ünsal, 2018). For this very reason, the teachers might have evaluated the students' competence only with their academic achievements. Rewarding their artistic, sportive, and social achievements as well as their academic achievements can contribute to their development of positive attitudes toward school and learning, which might help increase their motivation and academic competence.

Considering what the teachers wished they had/had not done with their current professional experience, it can be concluded that they question their professional life

and think reflectively about it. Namely, that most of the teachers noted they avoid similar mistakes today shows that their experiences provided them the opportunity of professional learning (Atmaca, 2020). The fact that they question their actions and professional mistakes and attempt to compensate for them by self-criticism indicates that they have gained awareness of the mistakes they make and the negative effects of these mistakes on students.

The current research has concluded that teacher professionalization is largely governed by their experiences, which increase the quality of teachers' work and enable them to focus on success. Similar to the results of the current research, teachers have reported that professionalism can be formed over time (Uzun et al., 2013). Tichenor and Tichenor (2009) conceptualize teacher professionalization as "representing the best in the profession and setting the highest standard for best practice" (p. 9). Accordingly, teachers' experiences help them increase the quality of their work and reach high standards in their profession. Hence, one can claim that these professional experiences contribute to teacher professionalization. These experiences also enhance their instructional skills. This particular result of the research is confirmed by previous research (Bayındır et al., 2016).

Instructional skills refer to the teachers' ability to put field-specific theoretical knowledge into practice in the classroom, to engage students in classroom activities, and to promote individual learning by using a variety of methods and techniques, maintaining interest and attention in the lesson, and providing well-timed feedback (Bayındır et al., 2016; Bilen, 2006). From this viewpoint, teachers' professional experiences can contribute both to their professional development and attainment of learning outcomes because their instructional skills play a significant role in harvesting learning products (Bayındır et al., 2016).

It can be stated that teachers question their previous professional lives with their current professional experiences, and they reflect on their professional life. Therefore, their reflective thoughts contribute to their professional development as they gain competence in professionalization, pedagogy, effective teaching, and behavior management.

The following practical implications were generated in light of the results of the current research.

1. Settings/platforms can be created where teachers can share their professional knowledge, which is formed through professional experience, with other teachers.

2. What the teachers want to do in their professional life is largely about their approach to the students and their parents, which is principally determined by communication. Therefore, activities that raise awareness about the importance of communication in professional life can be organized both in pre-service teacher training and in-service seminars.

3. Pre-service and novice teachers may receive pre-service and in-service training on communication and interaction with students, creating effective learning environments, approach to parents, classroom management, teaching and learning processes, and communication.

For further research, the factors that trigger challenges teachers experience in classroom management could be investigated. Alternatively, how teachers' professional experiences are reflected in their personal and social development can be examined in other research.

ONLINE FIRST



Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Yansıtıcı Düşünceleri¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	20.06.2023	08.02.2024	Tarih seçiniz

Serkan Ünsal ²

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Reyhan Ağçam ³

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Cennet Tandırıcı ⁴

Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Alan yazında öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin yapılan çalışmalar, öğretim konusundaki deneyimlerinin öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişimleri ile öğrenci başarısına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Ancak, bu deneyimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yansımaları konusunda yapılan bilimsel araştırmaya pek rastlanmamaktadır. Bu nedenle, bu nitel çalışmada öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ilişkin yansıtıcı düşüncelerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş, Türkiye'deki devlet okullarında çeşitli öğretim alanlarında öğretmenlik yapan deneyimli öğretmenlerden oluşan bir gruptur. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından kapsamlı bir alan yazın taraması sonrasında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve içerik analizinde yöntemi ile çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin profesyonelleşmesinin büyük ölçüde mesleki deneyimlerine bağlı olduğunu, bunun da çalışmalarının niteliğini artırdığını ve başarıya odaklanmalarını sağladığını göstermiştir. Ayrıca, öğretmenler mevcut mesleki deneyimleriyle önceki mesleki yaşamlarını sorguladığı ve mesleki yaşamlarına ilişkin yansıtıcı düşünceler dile getirmiştir. Araştırma bulguları ışığında, öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerinin profesyonelleşme, pedagoji, etkili öğretim ve davranış yönetimi konularında yeterlilik kazanarak mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna dayalı olarak; öğrencilerle iletişim ve etkileşim, etkili öğrenme ortamları oluşturulması, veliye yaklaşım, sınıf yönetimi, öğretme-öğrenme süreci ve iletişim konularında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenmesi gibi bazı uygulama önerileri geliştirilmiş ve ileride yapılacak araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Mesleki gelişim, mesleki deneyim, yansıtıcı düşünme, öğretmen profesyonelliği, öğretmen eğitimi.

¹Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Curriculum and Instruction, serkanunsal@ksu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0367-0723>.

²Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, English Language Teaching, reyhanagcam@ksu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5445-9031>

³Teacher, Ministry of National Education, cennet_talasc@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4983-7832>

Öğretmenlere yüklenen rol ve sorumluluklar, onları eğitim süreçlerinin belki de en vazgeçilmez bileşeni haline getirmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerine ve topluma faydalı olacak şekilde yetiştirilmesinin yanı sıra toplumsal kültür ve değerlerin sonraki nesillere aktarılması, nitelikli işgücünün yetiştirilmesi (Çelikten & Şanal, 2005), eğitim bileşenlerinin eşgüdümü, eğitim ortamının hazırlanması (Erdem & Gözel, 2014; Kuruvilla, 2019) ve eğitim sisteminin niteliğinin değerlendirilmesi (Akcan & Polat, 2016; Yalçın, 2016) gibi diğer eğitim hizmetlerini de yerine getirmekle görevlidir (Kocabaş & Karaköse, 2005). Öğretmenler ayrıca, öğrencilerin öğrenme hayatlarına rehberlik etmekte (Liu vd., 2018; Scott, 2009; Yavuz vd., 2016), öğrenme sürecine katılmada onlara yol göstermekte (Ada & Küçükali, 2009; Kuruvilla, 2019), toplumların ilerlemesi ve gelişmesine katkıda bulunmakta (Chakraborty & Gangopadhyay, 2020; Kuruvilla, 2019; Seferoğlu, 2004) olup kısa ve uzun vadede bireysel/toplumsal değişim ve dönüşüme öncülük etmektedirler (Çetin & Sadık, 2020). Öğrencilerin pedagojik dönüşümünü sağlayan öğretmenler (Özer vd., 2016), aynı zamanda öğrenci başarısındaki en büyük değişkeni temsil etmekte (Hotaman, 2020) ve öğrencilerin yaşamlarındaki okul temelli gelişmelerden de sorumlu olmaktadır (Angrist & Lavy, 2001; Jacob & Lefgren, 2004; Phillips, 2003; Tygret, 2017; Vogt & Rogalla, 2009). Nitekim, öğretmenlerin öğrenciler, toplum ve eğitim sistemi açısından taşıdığı öneme istinaden nitelikli öğretmen yetiştirme konusu büyük ilgi çekmektedir (Caena, 2014; Coninx vd., 2013; Jiang vd., 2016).

Öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının seçimi ve temel mesleki bilgi ve becerilerle donatılarak yetiştirilmesinin yanı sıra, öğretmen istihdamı ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini de içine alan oldukça kapsayıcı ve çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreç, öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yerine getirmelerini amaçlamaktadır. Bununla birlikte, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, mesleki yaşamlarına başlamadan önce kaliteli bir eğitim almış olsalar dahi, öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmesinde yetersiz kalabilmektedir (McMurrey, 2015; Musset, 2010; OECD, 2005). Bu gibi durumlarda, öğretmenler mesleki yaşamlarının hem başında hem de ilerleyen dönemlerde hatalar yapabilmektedir. Bu hatalar; öğretmenliğin insan odaklı bir meslek olması, birçok paydaşla iletişim kurmayı gerektirmesi ve birçok sorunu beraberinde getirmesinin yanı sıra farklı gelişimsel özelliklere, mizaca ve sosyo-kültürel aile yapısına sahip öğrencileri yönetmenin zorluğundan kaynaklanabilmektedir (Atmaca, 2020). Bununla birlikte, öğretmenlik, bireylerin kendilerini yenilemelerine ve özeleştiri, eş duyum ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir (Shallenberger, 2015). Bu açıdan bakıldığında, mesleki hataların mesleki gelişimi ve öğrenmeyi arttırdığı ifade edilebilir (McGregor, 2006; Schoemaker, 2011). Söz konusu hatalar, genellikle gözlem, iletişim, yargılama, karar verme ve takım çalışmasıyla nitelenen yansıtıcı düşünme etkinlikleri yoluyla öğretmenler için mesleki gelişim ve öğrenme fırsatlarına dönüştürülebilmektedir (Dymoke & Harrison, 2008). Daha açık bir ifadeyle, bu etkinlikler "okul ve sınıf sorunlarının bilinçli olarak tanımlanması, bu sorunların çözümüne ilişkin makul ve yol gösterici fikir veya kuramlar üretilmesi ile bunların akıllı eylemlerle sınanmasını" gerektirmektedir (Farber & Armeline, 1992, p. 1).

Öğrencilere 21. yüzyıl becerileri kazandırılmasının gerekliliğine dikkat çeken Toker (2021), “öğretmenlerin de sürekli yansıtıcı düşünme uygulamaları içinde olmaları ve kendi gelişimlerine yön vermelerinin kaçınılmaz” olduğunu savunmaktadır (s. 93). Gerçek profesyonellerin bilinçli ve sistematik yansıtma yoluyla kendi deneyimlerinden öğrenmeleri (Kwakman, 2003), yansıtıcı düşünme uygulamalarını mesleki gelişimin anahtarı halinde getirmektedir (Vermunt & Endedijk, 2010). Öğretmenler, sınıf içi uygulamalar sayesinde mesleki öğrenmelerini destekleyen ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayan birçok fırsattan yararlanmaktadır (Gümüş et al., 2018).

Mesleki gelişim, öğretmen ile onun mesleki bağlamı arasındaki hem zaman hem de mekan açısından anlamlı etkileşimin sonucu olarak ortaya çıkan bir öğrenme süreci olarak ifade edilmektedir (Kelchtermans, 2014). Bu gelişim, öğretmenlerin ilk öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini gerektirmesi (Craft, 2002) nedeniyle, öğretmenlerin nitelikli öğretim kapasitesini arttırmaya yönelik reform çabalarının temel taşı olarak kabul edilmektedir (Özer-Özkan & Anıl, 2014; Filipe et al., 2015). Dünyanın başarılı eğitim sistemlerine ilişkin politikaların öğretmenlerin mesleki gelişiminin güçlendirilmesine dayalı olması şaşırtıcı değildir. Buna göre, eğitim standart ve niteliğinin yükseltilmesinde öğretmen ve öğretimin niteliğinin güvence altına alınması ve öğretmen profesyonelliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar, eğitim politikası üretiminde önemli bir konu haline gelmektedir (Jamil, 2014, p. 181). Kwakman (2003) öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerini mesleki okuma, uygulama, yansıtma ve işbirliği olarak sınıflandırmıştır. Timperley ve ark. (2007) ise mesleki gelişim etkinliklerini (i) bilgi ve becerileri güncellemeye yönelik etkinlikler, (ii) deneyimlere dayalı yansıtıcı etkinlikler ve (iii) meslektaşlarla işbirliği etkinlikleri olarak sınıflandırmaktadır. Bu bağlamda, Chang ve ark. (2011), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin büyük ölçüde kazandıkları deneyimlerin yanı sıra gerçekleştirdikleri yansıtıcı ve yenilikçi etkinliklerle belirlendiğini ileri sürmektedir. Van Woerkom'a (2003) göre esas profesyoneller, deneyimlerini gelecekteki davranışlarını geliştirmek için düzenli olarak yansıtan kişiler olarak nitelendirilebilir (Akt. Korthagen, 2017). Mesleki deneyimlere ilişkin bilinçli yansıtma etkinlikleri öğretmen öğrenmesinin bir parçasını oluşturmaktadır (Korthagen, 2017). Öğretmenlerin bu deneyimleri, yalnızca kendilerinin mesleki öğrenme ve gelişimine değil aynı zamanda öğrenci başarısına da katkı sağlamaktadır (Clotfelte ve ark., 2007; Harris & Sass, 2011; Rockoff, 2004). Buna rağmen, Türkiye'de ve yurt dışında mesleki deneyimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yansımaları konu alan araştırmalara pek rastlanmamaktadır (Körkkö ve ark., 2016; Orakçı, 2021; Shavit & Moshe, 2019). Bu bağlamda mevcut araştırmada, Türkiye'de bir grup öğretmenin mesleki deneyimlerine ilişkin yansıtıcı düşünceleri ile bu düşüncelerinin mesleki gelişimlerine katkılarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Söz konusu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ilişkin yansıtıcı düşünceleri nelerdir?

2. Öğretmenler mesleki deneyimlerinin mesleki gelişimlerine nasıl yansıdığını düşünüyorlar?

Bir sonraki bölümde çalışmada kullanılan araştırma yöntemi hakkında bilgi verilmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu nitel çalışmada, yoğun insan deneyimlerini incelemek için uygun bir desen olarak kabul edilen fenomenolojik desen kullanılmıştır (Merriam, 2009). Bu desende araştırmacılar, katılımcıların deneyimlerine yükledikleri anlamı ve bu deneyimleri yansıtmaya biçimlerini anlamaya çalışırlar (Merriam, 2009; Patton, 2014). Söz konusu model, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini anlamlandırma ve mesleki gelişimlerine yansıtmaya biçimlerinin ortaya çıkarılması amacıyla istinaden bu çalışmada özellikle tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Fenomenolojik çalışmalar, çalışma grubunun araştırma kapsamında "deneyimi" olan ve deneyimlerini yansıtabilecek bireylerden seçilmesini gerektirmektedir (Creswell, 2012; Smith & Eatough, 2007). Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretmenlik konusunda hatırı sayılır bir deneyim kazanmak ve bu konuda bilgilendirici değerlendirmeler yapabilmek için yeterli olacağı varsayımıyla en az 10 yıllık mesleki deneyime sahip olmaları katılımcı ölçütü olarak belirlenmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışmada farklı eğitim kademelerindeki okullarda ve farklı öğretim alanlarında görev yapan öğretmenlerle görüşülmek suretiyle maksimum çeşitlilik sağlanarak zengin bir veri seti hedeflenmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Katılımcı	Mesleki Deneyim Süresi (Yıl)	Cinsiyet	Öğretim Alanı
Ö1	24	Erkek	Sınıf
Ö2	22	Erkek	Sınıf
Ö3	21	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı
Ö4	17	Kadın	İlköğretim Matematik
Ö5	27	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı
Ö6	20	Erkek	Sosyal Bilgiler
Ö7	28	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Ö8	28	Kadın	Fen Bilgisi
Ö9	17	Erkek	Sosyal Bilgiler
Ö10	20	Erkek	İlköğretim Matematik
Ö11	11	Kadın	İngilizce

Tablo 1’de sunulduğu üzere, çalışma grubu, 11-33 yıllık mesleki deneyime sahip 11 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar sınıf, İngilizce, ilköğretim matematik, din kültürü ve ahlak bilgisi, fen bilgisi, sosyal bilgiler ve Türk dili ve edebiyatı alanlarında öğretmenlik yapmaktaydı.

Veri Toplama

Nitel araştırmalarda gözlem, alan notları ve araştırmacı günlükleri gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılsa da (Creswell, 2013), fenomenolojik çalışmalarda çoğunlukla görüşmeler tercih edilmektedir (Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Formun ilk bölümünde katılımcıların demografik bilgilerine (mesleki deneyim süresi, cinsiyet ve öğretim alanı) ilişkin üç soru ve ikinci bölümünde ise katılımcıların mesleki deneyimlerine ilişkin görüşlerinin alınmasına yönelik üç soruya yer verilmiştir. Örneklendirmek gerekirse, birinci ve ikinci sorular öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ilişkin yansıtıcı düşüncelerini; üçüncü soru ise bu düşüncelerinin mesleki gelişimlerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amacıyla tasarlanmıştır. Soruların hazırlanması aşamasında, mevcut alan yazın kapsamlı bir şekilde taranmış ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Daha sonra ön uygulama yapılarak söz konusu sorular araştırma problemiyle ilişkilendirilmiştir.

Görüşme öncesinde, araştırmada elde edilen verilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını sağlamak amacıyla, kurum ve kişi isimleri açıklanmadan katılımcılardan onam alınmıştır. Görüşme oturumları ses kaydına alınmış ya da katılımcıların da onayı alınarak not edilmiştir. Her bir oturum 15 ile 30 dakika arasında sürmüştür. Görüşme sürecinin geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin hususlar geçerlik ve güvenilirlik bölümünde sunulmaktadır.

Etik Kurul Kararı

Araştırmaya ilişkin etik kurul onayı, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan (Tarih 27.09.20233 & No. 2022-32) alınmıştır.

Veri Çözümlemesi

Araştırma verileri nitel analiz yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde öncelikle verilerin incelenerek benzer veri setlerinin belirli kavram, kategori ve temalara göre bir araya getirilmesi ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmesi sağlanır (Lune & Berg, 2017; Creswell & Poth, 2016; Merriam, 2009). Bu doğrultuda, katılımcılarla yapılan her bir görüşme ayrı ayrı yazıya geçirilmiş ve araştırmacılar tarafından çözümlenmiştir. Çözümlenen veriler kodlanmış ve kodlar temalara dönüştürülmüştür. Söz konusu kod ve temaların oluşturulmasında benzer konularda daha önce yapılmış çalışmalar da dikkate alınmıştır. Son olarak, oluşturulan kod ve temalar tablolar halinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasının ön koşulu, araştırmanın etik olarak gerçekleştirilmesidir (Merriam, 2013). Bu düşünceden hareketle, araştırmacıların görev yaptığı yükseköğretim kurumundan etik kurul onayı alınmıştır. Diğer taraftan, çevrimiçi gerçekleştirilen görüşme oturumlarının başında katılımcılara veri toplama süreci ve araştırma hakkında genel bilgiler verilmiştir. Nitel araştırmalarda genellikle ikna edicilik, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik kavramlarını ifade eden geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasına çalışılmıştır (Lincoln & Guba, 1985; Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmanın tüm aşamaları (araştırma yöntemi, veri toplama araçlarının hazırlanması ve uygulanması, verilerin toplanması ve çözümlenmesi, bulguların raporlanması) ayrıntılı bir şekilde ifade edilerek aktarılabilirlik sağlanmıştır. Görüşmelerde katılımcıları yönlendirecek her türlü ifadeden kaçınılmıştır (Creswell & Miller, 2000).

Ham veriler ve veri analizi sonuçları araştırmacılar tarafından saklanmak suretiyle dış denetime hazır hale getirilerek teyit edilebilirliği sağlanmıştır (Creswell, 2016). Tutarlılığın sağlanması amacıyla, veriler öncelikle iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve daha sonra kodlayıcılar arasındaki uyumluluk gözden geçirilmiştir (Creswell, 2016). Kodlar arasında uyumsuzluk olması durumunda araştırmacılar tartışarak ilgili kod üzerinde fikir birliğine varmıştır. Son olarak, tutarlılığı artırılması amacıyla katılımcıların ifadelerinden alıntılar yapılmıştır.

Araştırma bulguları bir sonraki bölümde sunulmaktadır.

Bulgular

Birinci araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla katılımcılara şu görüşme soruları yöneltilmiştir: (i) *Şu anki mesleki deneyiminiz ile önceki mesleki yaşamanızda ne yapmak isterdiniz?* ve (ii) *Şu anki mesleki deneyiminiz ile önceki mesleki yaşamanızda ne yapmak istemezsiniz?* Bu bölümde katılımcıların yanıtlarından elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır. “*Şu anki mesleki deneyiminiz ile önceki mesleki yaşamanızda ne yapmak isterdiniz?*” sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen kodlar ve temalar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Mevcut Mesleki Deneyimleri ile Önceki Mesleki Yaşamlarında Yapmak İstedikleri

Kodlar	Temalar	Katılımcılar
Ders planı ve ders araç-gereçleri hazırlamak	Öğrenim ortamı	Ö2, Ö11
Öğretimi daha eğlenceli hale getirmek	oluşturma	Ö11
Okulu desteklemek	Okula karşı tutum	Ö2
Daha fazla öğrenciyle ilgilenmek		
Gerginlik anında sakin kalmak		Ö3, Ö6, Ö7
Öğrencilere daha fazla sevgi göstermek	Öğrencilerle	Ö8, Ö9, Ö11
Öğrencileri daha yakından tanımak	iletişim	

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

Velileri daha yakından tanımak		Ö4, Ö7
Velilerle daha etkili iletişim kurmak	Velilerle iletişim	Ö10
Velileri anlamak		Ö1
Öğretim dışı etkinlikler planlamak	Sosyal etkinlikler	Ö5

Öğretmenlerin mevcut mesleki deneyimleriyle önceki mesleki yaşamlarında yapmak istediklerine ilişkin görüşleri, *öğrenme ortamları oluşturma, öğrencilerle etkileşim, velilerle etkileşim, sosyal etkinlikler ve okula karşı tutum* temaları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin önceki meslek yaşamlarında yapmak istediklerinin çoğunlukla öğrencilerle olan etkileşimleriyle ilgili olduğu görülmektedir (Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 & Ö11). Bu katılımcılar, gerginlik anında sakin kalmak, öğrencilerle daha fazla ilgilenmek, onlara daha fazla sevgi göstermek ve onları daha iyi tanımak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilere yaklaşırken sakin olabileceğini öne süren Ö7, şunları ifade etmiştir:

“Geriye dönüp baktığımda şu anki deneyimim ve bilgimle ne yapardım? Daha önce biraz daha öfkeliydim, o gençlik yıllarında. Bağırıyorduk, çağırıyorduk ama bir eğitimci asla bağırılmamalı. Öğrenciye sükunetle yaklaşmalıdır.”

Öğrenciye daha fazla sevgi gösterebileceğini belirten öğretmenlerden Ö8’in bu konudaki görüşü şu şekildedir:

“En azından bazı sorunlu öğrencilere ve kurallara uymayan öğrencilere farklı bir şekilde yaklaşardım. Çünkü sabırlı olmayı öğrendim. Gençlik ve o zamanlar çocukları bu kadar sevmezdim. Ama şimdi onları seviyorum. Olgunluk veya deneyimin bana kattıkları ile onlara karşı daha nazik davranırdım. O zamanlar biraz sert davranıyordum. Daha şefkatli olurum.”

Öğrencileri daha yakından tanımak istediğini belirten Ö9 şunları ifade etmiştir:

“Çocuklarla daha çok ilgilenmek isterdim. Aileleri ve çevrelerine karşı daha duyarlı olmayı tercih ederdim. Mesleğimizin başında sudan çıkmış balık gibiydik. Bazı kaygıların pek farkında olmayabiliriz; ancak zaman ilerledikçe çocukların yaşamları hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak, onları daha iyi değerlendirmemizi sağlıyor.”

Ö3 öğrencilere daha fazla ilgi göstermek istediklerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Eğer geriye dönüp bu tecrübelerle ders verebilseydim, öğrencilere daha fazla ilgi ve sevgiyle yaklaşardım. Hepsi akademik bilgiyi zaten kitaplardan veya diğer kaynaklardan alıyordu ve ben de onların hayat hakkında daha fazla şey öğrenmelerine yardımcı olmak isterdim.”

Benzer şekilde, Ö11 de öğrencilere daha bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşmadığı için üzüntüsünü şu şekilde dile getirmiştir,

“İlk yıllarımdaki idealizmle öğrencileri çok çalışmaya zorlardım. Onların motivasyonu, hayatı, aile sorunları, maddi sıkıntılarına vs. pek dikkat etmezdim. Açıkçası üzerlerinde bu kadar baskı yapmanın faydası yoktu. Keşke onlara daha çok sevgi gösterseydim, kendilerini daha değerli hissetmelerini sağlasaydım.”

Öğretmenler velileri anlamak, onları daha iyi tanımak ve onlarla daha etkili iletişim kurmak istediklerini belirtmişlerdir (Ö1, Ö4, Ö7 & Ö10). Örneğin, Ö7 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencilerin ailelerini tanımak önemlidir. Bir öğrenci ailesindeki davranış biçimlerini okula getirir. Pek çok talihsiz olayla karşılaşırız. Bunları incelediğimizde ya anne ve babasının boşanmış olduğunu ya da babanın alkolik ya da kumar bağımlısı olduğunu öğreniyoruz. Ailede huzur yok, şiddet var. Bu da çocuğa yansıyor. Öğretmenliğimizin ilk yıllarında bunu bilmiyorduk. Okul müdürleri ve diğer idareciler ‘Sevgili meslektaşlarımız, müfredat bu. Derslerinize zamanında girin, zamanında çıkın, öğrencilere ödev verin, onları ödevsiz bırakmayın’ derdi. Halbuki ilk yıllarda bu kadar bilgili ve deneyimli olsaydık daha faydalı olabilirdik. Daha iyi nesiller yetiştirebilirdik.”

Aynı görüşü paylaşan Ö4 şunları ifade etmiştir:

“İlk yıllarımda çocukları okula geldikleri gibi değerlendirirdim. Okula geliş biçimleri ile davranışlarını eleştirirdim. Ancak zaman ilerledikçe, aile ziyaretleri yapıp ailelerini tanıdıkça, okuldaki istenmeyen davranışlarını farklı etkenlerin tetiklediğini hissettim. Evlerini ziyaret edip sosyal ortamda anne ve babalarını tanıdığımda o çocukların bazı davranışlarının haklı sebepleri olduğunu gördüm. Ve şimdi, zaman zaman gerçekten önyargılı olduğumu fark ettim.”

Öğretmenlerin önceki meslek yaşamlarında yapmak isteyeceği şeyler arasında okulu desteklemek (Ö2), ders planı ve araç-gereçleri hazırlamak (Ö2, Ö11) ve sosyal etkinlikler düzenlemek (Ö5) yer almaktadır. Ö2'nin konuya ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Köy okulunda çalışırken öğretimimizi çoğunlukla müfredata dayandırdık ve bilgi düzeyinde öğretim yapardık. Çocuklara başka fırsat kalmıyordu. Okulun laboratuvar olanakları yoktu. Yıllar geçtikçe bazı şeyleri devletten bekleyemeyeceğimizi, o laboratuvar ortamını, o malzemeleri kendi başımıza hazırlayabileceğimizi öğrendik. Şu anda öğretim araçlarını kendi başıma hazırlıyorum. Devletten ya da laboratuvardan hiçbir şeye ihtiyacımız yok. Eğer geçmişe dönebilseydim öğrencilerle birlikte daha deneysel öğrenmelere olanak sağlayacak araç-gereçler hazırlardım.”

Ö11 öğrenme ortamıyla ilgili olarak şunları aktarmıştır:

“Aslında daha çok eğitim ve okuldaki rekabete odaklandığımız için dersin eğlenceli kısmını bir kenara bıraktık. Keşke çoktan seçmeli sınavlar ve çalışma yapırları yerine oyunları ve şarkıları daha sık kullansaydım.”

Ö5 etkinliklerin düzenlenmesine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Daha çok etkinlik düzenledim. Şu an etrafıma baktığımda, bunu söylemek pek hoş değil ama, okullarda sosyal etkinlikler neredeyse durma noktasına geldi. Belirli günleri ve haftaları saymadığımızda geriye hiçbir şey kalmıyor. Bunların da niteliklerini veya etkilerini biliyorsunuz. Formaliteden öteye geçemiyorlar. Daha çok sosyal etkinlik düzenledim diye düşünüyorum.”

“Şu anki mesleki deneyiminiz ile önceki mesleki yaşamınızda ne yapmak istemezsiniz?” sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen kodlar ve temalar, Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Mevcut Mesleki Deneyimleri ile Önceki Mesleki Yaşamlarında Yapmak İstemedikleri

Kodlar	Temalar	Katılımcılar
Derste fazla konuşmak	İletişim	Ö1
Kalp kırmak		Ö7
Çabuk öfkelenmek		Ö8
Fazla disiplin uygulamak	Sınıf yönetimi	Ö2, Ö11
Fazla mesafeli durmak		Ö3
Fazla kuralcı davranmak		Ö8
Yalnızca öğretim yapmak	Öğretme ve öğrenme süreci	Ö10, Ö11
Ezbere dayalı öğretim yapmak		Ö3
Yalnızca akademik başarıları ödüllendirmek	Ölçme ve değerlendirme	Ö6

Tablo 3'te öğretmenlerin mevcut mesleki deneyimleriyle geçmiş mesleki yaşamlarında yapmak istemeyeceklerine ilişkin görüşlerinin *sınıf yönetimi*, *iletişim* ve *ölçme ve değerlendirme* temaları altında gruplandığı görülmektedir. Bu kodların çoğunlukla sınıf yönetimi teması ile bağlantılı olduklarını belirtmek gerekir (Ö2, Ö3 & Ö8). Bu tema kapsamında öğretmenler geçmiş mesleki yaşamlarında aşırı disiplinli, aşırı mesafeli ve aşırı kuralcı olduklarını, şimdiki deneyimleriyle bu şekilde davranmak istemediklerini belirtmişlerdir. Ö2'nin aşırı disipline ilişkin görüşü şöyledir:

“Aslında ben disiplinli bir öğretmendirim. Kurallara uyarak işimi yaparım. Belki bu disiplin zaman zaman çocuklarda baskı yaratıyor. Kural olarak her şeyi doğru yere koymaya çalıştım. Çocuklara fazla özgürlük tanımadım. Sorumluluklarını yerine getirmelerini istedim. Hiçbir mazereti kabul etmedim. Onları bunu yapmaya zorladım. Bu nedenle, iki elleri kanda da olsa, ödevlerini yapıyorlardı. Günlük işlerini yapıyorlardı. Bu yüzden onlara anlayış göstermedim. Bazen onlara kapıyı (yarıya kadar) açık bırakabilirdik. Artık bunu yapabilirim. Sonuç olarak keşke (geçmişte) böyle davranmasaydım.”

Geçmiş mesleki yaşamında öğrencilerden son derece uzak duran Ö3 şunları ifade etmiştir: “Şimdiki mesleki deneyimimle öğrencilerden çok uzak durmayı istemezdim. Tatlı-sert bir otorite ile hareket ederdim”. Geçmişte sadece öğretim yaptığını ifade ederek ayrıca şunları belirtmiştir: “Onlara (öğrencilere) cümlenin öğelerinden ziyade hayatın öğelerini tanıtmak isterdim. (Onlardan) cümlelerdeki sıfatları değil, doğadaki sıfatları bulmalarını isterdim.”

Geçmişte öğrencilere bağırıp onların kalplerini kırdığını ifade eden Ö7, şunları söylemiştir:

“Öğrencilere çok kızardım, çok bağırırdım. Şu anki deneyimimle bunun bir zayıflık olduğunu anlıyorum. O yıllarda tabii ki deneyimsizliğimizden dolayı öğrencilere çok bağırıyorduk. Bu yüzden bazen kalplerini kırdık. Şu anki deneyimime sahip olsaydım bunu yapmazdım. Onlara asla bağırılmazdım. Gururlarını incitmekten kaçınırdım.”

Önceki yıllarda uzun konuşmalarla ebeveynleri ikna etmeye çalıştığını bildiren Ö1 şunları aktarmıştır:

“İnsanlarla iletişimimi biraz daha artırabilirdim. Bazen bazı velileri daha çabuk anlayıp ona göre önlem alabilirdim. Bazen fazla iletişim kurarak onları ikna etmeye çalıştım. Aslında daha sonra onları ikna etmenin daha kolay yolları olduğunu öğrendim. Keşke onları daha fazla anlamaya çalışsaydım. Ama tabii ki eskiden yaptığım gibi sürekli konuşarak onları ikna etmeye çalışmak yerine, farklı yöntem ve tekniklerle onlara daha çok değer verdiğimi hissettirebilirdim.”

Öğrencilerin sadece akademik başarılarını ödüllendiren Ö6'nın görüşleri şöyledir:

“Ben bu şekilde davranmazdım. Yani bir öğrenciyi sırf akademik başarısından dolayı en sevdiğim öğrenci olarak görmezdim. Sadece akademik yönden başarılı olan bir öğrenciye yıldız vermezdim. Bu öğrenciye diğer öğrencilerin yanında ‘aferin’, ‘iyi’, ‘güzel’ demezdim.”

Şimdiki mesleki deneyimi ile ezbere dayalı öğretim yapmayacağını belirten Ö10, “Ezber dayalı öğretim yöntemi, çocukları sosyal varlıklar olarak değil makineler olarak kabul ederek öğretmeyi gerektirir. Bu yöntemi çok nadir kullandım ama keşke hiç kullanmasaydım” demiştir.

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin mesleki gelişimlerine yansımalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen kod ve temalar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4*Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerinin Mesleki Gelişimlerine Yansımaları*

Kodlar	Temalar	Katılımcılar
Problem çözme	Beceri gelişimi	Ö1, Ö6
Öğrencileri daha iyi tanıma	Pedagojik yeterlilik	Ö2, Ö3, Ö8, Ö11
Ayrıntıları önemsememe	Profesyonelleşme	Ö2
İşin niteliğini artırma		Ö5
Başarıya odaklanma		Ö8
Öğrencileri daha iyi anlama	Davranış yönetimi	Ö1, Ö4, Ö9, Ö11
Çok yönlü değerlendirme	Etkili öğretim	Ö6
Öğretim uygulamaları		Ö2, Ö11

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri, profesyonelleşmelerine (Ö2, Ö5, Ö8), davranış yönetimine (Ö4, Ö9, Ö10, Ö11), pedagojik yeterliliklerine (Ö2, Ö3, Ö8, Ö11), beceri geliştirmelerine (Ö1, Ö6) ve eğitim-öğretim uygulamalarına (Ö6, T2, T11) olumlu bir şekilde yansımıştır. Bu deneyimler öğretmenlerin problem çözme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunarak onların profesyonelleşme için bazı ayrıntıları göz ardı etmelerini, işin niteliğini arttırmalarını, başarıya odaklanmalarını, pedagojik yönetim konusunda öğrencilere karşı daha anlayışlı olmalarını ve öğrencileri daha iyi tanımaya yönelik pedagojik yeterliliklerini geliştirmelerini sağlamıştır. Mesleki deneyimlerinin problem çözme becerisinin gelişimine katkı sağladığını belirten Ö1, şunları kaydetmiştir:

“Tabi ki deneyimlerimin mesleki yaşamıma çok olumlu etkisi oldu. Bir sorunla karşılaştığımda onu daha iyi çözebiliyorum. Artık (sorunları) öğrencilere, velilere, kendime ve okul ortamındaki diğer personele zarar vermeden atatabiliyorum. Ayrıca öğrencilere herhangi bir sorunla karşılaştıklarında daha çok yardımcı olabiliyorum.”

Bu deneyimlerin öğrencileri tanımalarını kolaylaştırdığını ifade eden Ö2'nin görüşleri şu şekildedir:

“Geçmiş yaşamlarımıza baktığımızda hem öğrencilerin hem de toplumun diğer üyelerinin psikolojik yapılarını, iş yerindeki sıkıntılarını ve kaygılarını anlayabiliriz. Yani bunu bize deneyim verdi (öğretti). Onlara baktığımızda durumlarını anlayabiliyoruz. ...Sorulara cevap verme şekillerinden, el hareketlerinden, göz hareketlerinden, vücutlarında meydana gelen değişikliklerden nefes alma biçimlerine kadar... Bu yetkinlikleri deneyimle kazandık.”

Deneyimlerinin bazı ayrıntıları göz ardı etmelerini sağlayarak mesleki gelişimine katkı sağladığını belirten Ö5, "Gereksiz ayrıntıları atlayarak daha iyi görünen, daha geniş, derse odaklanan bir noktaya geliyoruz gibi görünüyor" demiştir.

Deneyimlerinin çok yönlü değerlendirme yapmasına olanak sağladığını ifade eden Ö4'ün görüşü şu şekildedir:

“Mesleki deneyimim hayata bakış açımı değiştirdi. Çocuklara farklı bir gözle bakıyorum. Olaylara farklı açılardan bakıyorum. Bahsettiğim gibi, sadece ‘çocuk bu davranışı sergiledi’ demiyorum. Bunun yerine, altta yatan birçok nedeni göz önünde bulunduruyorum. (Öğrencilerin) başarısını sadece okul başarılarına göre değerlendirmiyorum. Artık bunu çok yönlü bir başarı olarak görüyorum. Bir öğrencinin matematiğinin iyi olduğunu düşünmüyorum. Başarılarını etik anlamda değerlendiriyorum. ...Artık onların okumasını önemsiyorum. Sosyal etkinliklere katılıp katılmadıklarını önemsiyorum. Ben kesinlikle böyle bir insan değildim. Artık tamamen çok yönlüyüm. Ben diyorum ki, ‘Çocuklar nerede olursa olsun başarı gösterebilir.’”

Yaşadıkları deneyimin öğrencilere karşı daha olumlu yaklaşımlarını sağladığını düşünen Ö9 ve Ö11 sırasıyla şunları ifade etmiştir:

“Mesleki deneyimimin üzerimde özellikle olumlu bir etkisi oldu. Okulu yönetirken, öğrenci veya öğretmenlere yaklaşma noktasında... Öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri ile velilerin isteklerinin dikkate alınması iletişim kanallarının açık tutulmasında olumlu etki yaratıyor.” (Ö9)

“Mesleki deneyimimin beni bugün daha iyi bir öğretmen yaptığını düşünüyorum. Tecrübelerimin ışığında her öğrencime sevgiyle yaklaşmaya ve onlara değerli olduklarını hissettirmeye çalışıyorum. Okulda müsait olduğum zamanlarda, onlarla oyun oynayarak vakit geçirmeye özen gösteriyorum. Aynı zamanda derslerimi daha eğlenceli hale getirmeye çalışıyorum. Tam olarak bekledikleri şey bu.” (Ö11)

Deneyimlerinin öğrencilere karşı daha anlayışlı olmasını sağladığını belirten Ö4, *“Daha anlayışlı bir öğretmen oldum. Eskiden öfkeli bir öğretmenken, daha yumuşak yürekli oldum. Bilmiyorum ama daha duygusal bir öğretmen oldum”* demiştir. Deneyimlerinin mesleki başarılarına katkı sağladığını savunan T8 ise şunları kaydetmiştir:

“Öğretmenlik mesleği birikim içerir. İnsan çalışıp yaşadıkça hayata bakış açısı değişir; gençlik gibi değil. Mesleğimizin yavaş yavaş değiştiğimiz ilk yılları gibi değil. Mesela yaşadıklarımızdan sürekli dersler çıkarıyoruz. Böyle olmazdı (eğer deneyimimiz olmasaydı). Dolayısıyla öğretmenlik deneyimim mesleki hayatımı olumlu yönde etkiliyor. Tabii artık mesleğimde kendimi daha başarılı görüyorum.”

Bir sonraki bölümde araştırma bulguları, sonuçlar ve buraya kadar aktarılan sonuçların ışığında oluşturulan uygulama önerilerine yer verilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları öğretmenlerin mesleki deneyimleri doğrultusunda öğrencilerini daha iyi tanımak istediklerini ortaya koymuştur. Katılımcıların öğretmenlik yapmaya başladıkları yıllarda öğrencilerini yeterince tanımadıkları ifade edilebilir. Bunun nedeni sınıfların kalabalık olması, öğretmenlik konusundaki deneyimsizlikleri, öğrencilerle yeterince zaman geçirememeleri ve ders dışı görevleri de içine alan aşırı iş yükü olabilir (Chandran et al., 2022; Gilstrap, 2003; İnce, 2019; Khouya, 2018; Kozikoğlu & McMurrey, 2015; Kozikoğlu & Senemoğlu, 2018; Kuruvilla, 2019). Deneyimsizliğin neden olduğu kısıtlılığın üstesinden gelmek için Utilova ve ark. (2022), mentör öğretmenlerin yeni (veya daha az deneyimli) öğretmenlerle mesleki deneyim ve bilgilerini paylaşarak onlara destek olabileceklerini önermiştir. Bu bağlamda, öğretmenler arasındaki resmi olmayan (sosyal) etkileşimler, mesleki gelişimi büyük ölçüde artırdığı gerekçesiyle bir çözüm önerisi olarak sunulabilir (Conway, 2008).

Bulgular aynı zamanda, öğretmenlerin mevcut mesleki deneyimleriyle, sınıf yönetimini sağlamak için öğrencilere karşı aşırı disiplinli, aşırı mesafeli veya kuralcı olmak istemediklerini göstermiştir. Buradan, öğretmenlerin mesleki yaşamlarının ilk yıllarında sınıf yönetimi konusunda zorluklarla karşılaşmış olabilecekleri veya sınıf yönetimini sağlamak için yanlış stratejiler kullanmış olabilecekleri sonucuna varılmıştır. Bu varsayım, mevcut alan yazın tarafından da desteklenmektedir (Chandran vd., 2022; Kuruvilla, 2019; Karataş, 2015; McMurrey, 2015; Owens, 2006; Yıldırım vd., 2017; Sezer, 2017; Wolff vd., 2015). Mesleğe yeni başlayan yabancı dil öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklar üzerine yapılan bir araştırmada, katılımcıların çoğu sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları sorunları, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına nasıl müdahale edeceklerini ve disiplin sorunu olan öğrencileri nasıl yöneteceklerini bilmemelerine dayandırmıştır (Chandran vd., 2022; McMurrey, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin sınıfta aşırı disiplinli, kuralcı ve mesafeli olmaları, sınıf yönetimini sınıfta disiplini sağlama olarak görmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu sonuç, benzer konularda daha önce ulaşılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Nakpodia, 2010; Üstün & Demirbağ, 2003; Üstün & Ereş, 2009). Ancak bu yaklaşım, özellikle de disipline sevkini aşırı kullanımı, hassas durumdaki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmekte (McMurrey, 2015) ve öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimini tehlikeye atarak motivasyonlarını düşürebilmektedir. Bu nedenle, sınıf yönetiminin sınıfta otorite kurmaktan ziyade uygun öğrenme ortamı ile öğrenmeyi kolaylaştıran bir iklim oluşturmak anlamına geldiği unutulmamalıdır (Çiftçi, 2015; Tertemiz, 2006). Özetle, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda karşılaştıkları zorluklar ve yaptıkları hatalar, sınıf disiplinini aşırı kullanmaları, etkili iletişim becerilerini kullanamamaları, istenmeyen durum ve çatışmaları yönetmek için etkili stratejiler uygulayamamaları ve öfke yönetimini sağlayamamalarından kaynaklanıyor olabilir (Atmaca, 2020; Chandran vd., 2022; McMurrey, 2015).

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğretmenlerin şu anki mesleki deneyimleriyle geçmişteki öğrencilerini daha iyi tanımayı dilediklerini ortaya koymuştur. Öğretmen yeterlilikleri aynı zamanda eğitim etkinliklerinin merkezinde yer alması nedeniyle öğrencileri tanımayı da kapsamaktadır. Bu durum, öğrencilerin akademik ilerlemelerinin farkında olmanın çok ötesinde, öğretmenlerin onların sosyal ve duygusal gelişimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi alanlarını ve taleplerini ve ayrıca ailelerinin sosyoekonomik durumunu bilmesini gerektirmektedir (Şahin & Beydoğan, 2016). Öğretmenlerin kalabalık sınıflarda ders vermek zorunda kalmaları ve aşırı iş yükü ile görevlendirilmeleri buna engel olsa da (Chandran vd., 2022; McMurrey, 2015), öğrencilerini daha iyi tanıma istekleri, onların başarılı bir eğitim sürecinde öğrencileri iyi tanımanın önemini fark etmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin ilk mesleki yıllarına ilişkin yapılan kültürler arası bir çalışmada, Güngör ve ark. (2019) hem Türk hem de Polonyalı yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerin dil eğitimine ilgisizliği ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin sorunları çözmek amacıyla veli toplantıları düzenlediklerini ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin velilerle daha fazla iletişim kurma, onları daha iyi tanıma ve anlamayı istediklerini ifade etmeleri şaşırtıcı değildir. Bu açıdan bakıldığında, velilerle etkili iletişim kuran ve bu iletişimi sürdüren öğretmenlerin onları daha iyi tanıması ve anlamasının muhtemel olduğu düşünülmektedir. Bu türden bir öğretmen-veli iletişimi; veli-okul işbirliği, öğrencilerin akademik başarısının artırılması ve istenmeyen öğrenci davranışlarının azalmasına katkıda bulunmaktadır (Özdoğru, 2021; Rosenholtz; 1989; Ünsal & Ağçam, 2019. Bu bakımdan öğretmenler, öğrenci merkezli eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte öğretmen-veli iletişiminin daha da vazgeçilmez hale geldiğinin farkında olmalı (Özdoğru, 2021) ve velilerle iletişimi başlatma, sürdürme ve genişletme konusunda istekli olmalıdır.

Öğretmenler, ödüllendirme konusunda, mevcut mesleki deneyimlerine sahip olsalardı geçmişte sadece akademik başarıları ödüllendirmeyeceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sadece akademik başarıyı ön planda tutan bir ödüllendirme ve değerlendirme sistemini tercih etmeleri, merkezi sınavların Türk eğitim sisteminde ağırlıklı bir şekilde kullanılmasına bağlı olabilir. Nitekim, öğrenci ve öğretmenlerin başarısı büyük oranda öğrencilerin bu sınavlardaki başarısıyla ilişkilendirilmektedir (Çetin & Ünsal, 2018). Tam da bu nedenle, öğretmenler öğrencilerin yeterliliğini sadece akademik başarılarıyla değerlendirmiş olabilirler. Öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sanatsal, sportif ve sosyal başarılarının da ödüllendirilmesi, onların okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunabilir ve bu da motivasyonlarının ve akademik yeterliliklerinin artmasına yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin şimdiki mesleki deneyimleri ile geçmişte yapmak ya da yapmamak istedikleri dikkate alındığında, mesleki yaşamlarını sorguladıkları ve yansıtıcı düşündükleri sonucuna varılabilmektedir. Söz gelimi, öğretmenlerin çoğunun günümüzde benzer hatalardan kaçındıklarını belirtmesi, yaşadıkları deneyimlerin onlara mesleki öğrenme fırsatı sağladığını göstermektedir (Atmaca, 2020). Uygulama ve mesleki hatalarını sorgulamaları ve özeleştiri yaparak bunları

telafi etmeye çalışmaları, yaptıkları hataların ve bu hataların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinin farkına vardıklarını göstermektedir.

Bu araştırmada, öğretmen profesyonelleşmesinin büyük ölçüde mesleki deneyimlere bağlı olduğu, bunun da öğretmenlerin iş niteliğini arttırdığı ve başarıya odaklanmalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekler nitelikte, farklı bir araştırmada da öğretmenler profesyonelliğin zamanla oluşabileceğini bildirmişlerdir (Uzun vd., 2013). Tichenor ve Tichenor (2009) öğretmen profesyonelleşmesini “meslekteki en iyiyi temsil etmek ve en iyi uygulama için en yüksek standardı belirlemek” olarak kavramsallaştırmaktadır (s. 9). Buna göre, öğretmenlerin deneyimleri, yaptıkları işin niteliğini artırma ve mesleklerinde yüksek standartlara ulaşmalarına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla, söz konusu mesleki deneyimlerin öğretmenlerin profesyonelleşmesine katkı sağladığı ileri sürülebilir. Araştırmanın bu deneyimlerin aynı zamanda öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmelerine ilişkin sonucu, önceki araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir (Bayındır vd., 2016).

Öğretim becerileri, öğretmenlerin çeşitli yöntem ve teknikleri kullanarak, derse olan ilgiyi ve dikkati sürdürerek ve öğrencilere doğru zamanda geri bildirim sağlayarak alana özgü kuramsal bilgilerini sınıf içinde uygulama, öğrencileri sınıf içi etkinliklere dahil etme ve bireysel öğrenmeyi teşvik etme becerisini ifade etmektedir (Bayındır vd., 2016; Bilen, 2006). Bu açıdan, öğretim becerilerinin öğrenme ürünlerinin elde edilmesinde önemli bir rol oynadığı (Bayındır vd., 2016) düşüncesinden hareketle, öğretmenlerin mesleki deneyimleri hem mesleki gelişimlerine hem de öğrenme çıktılarında ulaşmalarına katkıda bulunabilmektedir. Öğretmenlerin mevcut mesleki deneyimleriyle önceki meslek yaşamlarını sorguladıkları ve bu deneyimlerini şimdiki mesleki yaşamlarına yansıttıkları ifade edilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin yansıtıcı düşünceleri, profesyonelleşme, pedagoji, etkili öğretim ve davranış yönetimi konularında yeterlilik kazandırarak mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktadır.

Araştırma sonuçları ışığında geliştirilen uygulama önerileri aşağıda sunulmuştur.

1. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri sonucu oluşan mesleki bilgilerini diğer öğretmenlerle paylaşabilecekleri ortamlar/platformlar oluşturulabilir.

2. Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında yapmak istedikleri büyük ölçüde öğrenci ve velilere yaklaşımlarıyla ilgilidir ve bunun da temelde iletişime dayandığı görülmektedir. Bu nedenle, hem hizmet öncesi öğretmen eğitimlerinde hem de hizmet içi seminerlerde mesleki yaşamda iletişimin önemi konusunda farkındalık oluşturacak etkinlikler düzenlenebilir.

3. Öğretmen adayları ve göreve yeni başlayan öğretmenler, öğrencilerle iletişim ve etkileşim, etkili öğrenme ortamları oluşturma, velilere yaklaşım, sınıf yönetimi, öğretme-öğrenme süreçleri ve iletişim konularında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim alabilirler.

Sonraki çalışmalarda öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadıkları zorlukları tetikleyen etmenler ele alınabilir ya da öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin kişisel ve sosyal gelişimlerine yansıma biçimleri araştırılabilir.

ERKEN GÖRÜNÜM

References

- Ada, Ş., & Küçükali, R. (2009). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi [Turkish education system and school management]*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akcan, E. & Polat, S. (2016). Eğitim konulu Türk filmlerinde öğretmen imajı: Öğretmen imajına tarihi bakış [The image of teacher in Turkish movies with the theme of education: A historical look to teacher image]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 293-320.
- Angrist, J. D., & Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369. DOI: 10.3386/w6781
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin yaptıkları meslek hatalarının meslekî öğrenme bağlamında incelenmesi [Examination of professional mistakes made by teachers in the context of vocational learning]. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 309-326. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.673360>
- Bayındır, N., Çavdar, H. & Gökçe, M. (2016). Öğretmen adaylarının ideal öğretimsel becerilere ilişkin beklentileri [Pre-service teachers' expectations on the ideal instructional skills]. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 9(1), 79-88. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202579>
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim [Instruction from planning to practice]*. Anı Yayıncılık.
- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: Policy-as-discourse and policy-as-practice. *Francesca European Journal of Education*, 49(3), 311-331.
- Chandran, V. N., Albakri, I. S. M. A., Shukor, S. S., Ismail, N., Tahir, M. H. M., Mokhtar, M. M., & Zulkepli, N. (2022). Malaysian English language novice teachers' challenges and support during initial years of teaching. *Studies in English Language and Education*, 9(2), 1. 443-461.
- Chang, J. C., Yeh, Y. M., Chen, S. C., & Hsiao, H. C. (2011). Taiwanese technical education teachers' professional development: An examination of some critical factors. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 165-173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.013>
- Chakraborty, M., & Gangopadhyay, A. (2020). The university teachers: The tasks ahead with COVID-19. *University News*, 58(30), 3-6.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), 673-682. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.10.002>

- Coninx, N., Kreijn, K., & Jochems, W. (2013). The use of keywords for delivering immediate performance feedback on teacher competence development. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 164-182. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.717613>
- Conway, C.M. (2008). Experienced music teacher perceptions of professional development throughout their careers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 176, 7-18. <https://www.jstor.org/stable/40319429>
- Craft, A. (2002). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE.
- Creswell, J. W. (2016). Reflections on the MMIRA the future of mixed methods task force report. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(3), 215-219. DOI: 10.1177/1558689816650298
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Çetin, A., & Sadık, F. (2020). Examining factors facilitating career-changing teachers' adaptation to change and the challenges they encounter. *The Qualitative Report*, 25(5), 1302-1322. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.3766>
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları [Social, psychological effects of central examinations on teachers and their reflections on teachers' curriculum implementations]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34(2), 304-323. DOI: 10.16986/HUJE.2018040672
- Çiftçi, A. S. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ve demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki [The relation between primary school teacher's classroom management styles and related to democratic values]*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale 18 Mart University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=3qsF72JvwWO9qpF09Gqapw&no=WljUu7cNf9oxYrB0stgqcqw>
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri [Teaching profession and features]. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/25118/265225>

- Dymoke, S., & Harrison, J. (2008). *Reflective teaching and learning: A guide to professional issues for beginning secondary teachers (developing as a reflective secondary teacher)*. SAGE.
- Erdem, A. R. & Gözel, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri [Motivation levels of prospective primary school teachers concerning teaching profession]. *The Journal of Academic Social Science*, 2(1), 49-60. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.97>
- Farber, K. S., & Armaline, W. D. (1992). Examining cultural conflict in urban field experiences through the use of reflective thinking. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, CA, April 20-24, 1992.
- Filipe, M., Ferreira, F., & Santos, S. (2015). A multiple criteria information system for pedagogical evaluation and professional development of teachers. *Journal of the Operational Research Society*, 66(11), 1769–1782. 10.1057/jors.2014.129
- Gilstrap, S. C. (2003). An evaluation of the effectiveness of federal class size reduction in the Los Angeles Unified School District: Does class size influence teacher-student interaction in secondary classrooms?. *Planning Assessment and Research Division Publication No. 141*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474383.pdf>
- Gümüş, S., Apaydın, Ç. & Bellibaş, M. Ş. (2018). Adaptation of teacher professional learning scale to Turkish: The validity and reliability study. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, 9(17), 107-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/38615/447992>
- Güngör, M. N., Akcan, S., Werbinska, D., & Ekiert, M. (2019). The early years of teaching: A cross-cultural study of Turkish and Polish novice English teachers. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 287-302. DOI: 10.32601/ejal.599262
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of public economics*, 95(7-8), 798-812. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
- Hotaman, D. (2020). The importance of subject area expertise, teaching skills and personality traits. *The Journal of International Social Research*, 13(69), 956-964. DOI: 10.17719/jisr.2020.4012
- İnce, B. H. (2019). Empowering novice teachers through blended feedback. In M. Öztürk & P. B. Hoart (Eds.) *Examining the teacher induction process in contemporary education systems* (pp. 112-142). IGI Global.
- Jacob, B. & Lefgren, L. (2004). The impact of teacher training on student achievement: Quasiexperimental evidence from school reform efforts in

- Chicago. *Journal of Human Resources*, 39(1), 50- 79. DOI: <https://doi.org/10.3386/w8916>
- Jamil, H. (2014). Teacher is matter for education quality: A transformation of policy for enhancing the teaching profession in Malaysia. *Journal of International Cooperation in Education*, 16(2), 181-196. <https://cice.hiroshima-u.ac.jp/wp-content/uploads/2014/10/16-2-11.pdf>
- Jiang, F., Lin, S., & Mariano, J. M. (2019). The influence of Chinese college teachers' competence for purpose support on students' purpose development. In *Education for Purposeful Teaching Around the World* (pp. 40-56). Routledge.
- Karataş, P. (2015). *Challenges, professional development and professional identity: A case study on novice language teachers*. [Master's thesis, Middle East Technical University]. <https://open.metu.edu.tr/handle/11511/69839>
- Kelchtermans, G. (2004) CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. In Day, C. and Sachs, J. (Eds.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp-217-237). Open University Press.
- Khouya, Y. B. (2018). Students demotivating factors in the EFL classroom: The case of Morocco. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(2), 150-159. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.s.v.9n.2p.150>
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi [Impact of school principals' attitudes and behaviours on teachers' motivation]. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 3(1), 79-93. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26125/275201>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. DOI: 10.1080/13540602.2016.1211523
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Challenges faced by novice teachers: A qualitative analysis. *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 341-371. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m
- Kuruvilla, E. (2019). Learning to teach: Reflections on experiences of novice teachers. *Educational Extracts*, 7(1), 36-48. https://stcte.ac.in/wp-content/uploads/2021/05/Educational_Extracts_Vol7_Issue2_Jul_2019.pdf#page=38
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Liu, J., Li, N., Liu, Y., Yan, D., Guan, J., & Sun, X. (2018, February). The study of English micro class overturning classroom teaching. In *6th International Conference on Social Science, Education and Humanities Research (SSEHR 2017)* (pp. 566-569). Atlantis Press.

- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- McGregor, J. (2006). How failure breeds success. *Business Week*, 42-52. http://www.businessweek.com/magazine/content/06_28/b3992001.htm
- McMurrey, A. L. (2015). *Middle school teachers, certification, classroom management, and student discipline: A study of early career teachers in Central Texas schools* [Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin]. <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/31392>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. *OECD Education Working Papers*, 48, OECD Publishing. DOI: 10.1787/5kmbphh7s47h-en
- Nakpodia, E. D. (2010). Teachers' disciplinary approaches to students' discipline problems in Nigerian secondary schools. *International NGO Journal*, 5(6), 144-151. https://academicjournals.org/article/article1381827362_Nakpodia.pdf
- Orakçı, Ş. (2021). Teachers' reflection and level of reflective thinking on the different dimensions of their teaching practice. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(1), 118-139.
- Owens, L. (2006) The view from the front of the class. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(4), 29-33. <https://doi.org/10.1080/07303084.2006.1059786>
- Özdoğru, M. (2021). İlkokullarda öğretmen-veli ilişkisinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' views regarding the problems experienced in teacher-parent relationship in primary schools]. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 68-76. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1500886>
- Özer, B., Gelen, İ., Alkan-Hızlı, S., Çınar, G., & Duran, V. (2016). The most common mistakes of teacher trainees' former teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 963-972. DOI: 10.13189/ujer.2016.040505

- Özer-Özkan, Y., & Anıl, D. (2014). Öğretmen mesleki gelişim değişkenlerinin ayırt edicilik düzeyi [Discriminations of variable of teachers' professional development]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 29(4), 205-216. http://efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-54.html
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Phillips, J. (2003). Powerful learning: Creating learning communities in urban school reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(3), 240-258.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252. <http://www.jstor.org/stable/3592891>
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Longman.
- Scott, S. (2009). Integrating inquiry-based (constructivist) music education with Kodaly-inspired learning. *Australian Kodaly Journal*, (2009), 7-14. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.104672790564030>
- Shallenberger, D. (2015). Learning from our mistakes: International educators reflect. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26, 248-263. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v26i1.369>
- Seferoğlu, S. S., (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim [Teacher competencies and professional development]. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sezer, S. (2017). Novice teachers' opinions on students' disruptive behaviours: A case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69, 199-219. DOI: 10.14689/ejer.2017.69.11
- Shavit, P., & Moshe, A. (2019). The contribution of reflective thinking to the professional development of pre-service teachers. *Reflective Practice*, 20(4), 548-561. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1642190>
- Smith, J. A., & Eatough, V. (2007). Interpretative phenomenological analysis. In E. Lyons & A. Coyle (Eds.), *Analysing qualitative data in psychology* (pp. 35-50). SAGE.
- Şahin, C. & Beydoğan, H. (2016). Öğretmenlerin öğrencileri tanıma yeterliliği ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması [Student recognition competence scale of teachers: Validity and reliability study]. *Education and Society in the 21st Century*, 5(14), 177-198. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/367702>

- Tertemiz, N. (2006). Sınıf yönetimi ve disiplin [Classroom management and discipline]. In Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf Yönetimi [Classroom Management]*, pp. 67-91. Nobel.
- Tichenor, M., & Tichenor, J. (2009). Comparing teacher and administrator perspectives on multiple dimensions of teacher professionalism. *SRATE Journal*, 18(2), 9-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ948672.pdf>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand Ministry of Education.
- Toker, Z. (2021). Uluslararası öğretim programına uyum sürecinde öğretmenlerin yansıtıcı düşünceleri ve değişim ile ilgili algıları [Teachers' reflective thoughts and perceptions about change in the process of adaptation to the international curriculum]. *Education and Science*, 46(205), 93-111. DOI: 10.15390/EB.2020.8940.
- Tygret, J. A. (2017). The influence of student teachers on student achievement: A case study of teacher perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 66, 117-126. DOI: 10.1016/j.tate.2017.04.005
- Utilova A. M., Satynskaya A. K., & Shakenova, T. Z. (2022). Mentoring as one of the forms of personalized support of young teachers at school. *Pedagogical Sciences*, 4(76), 96-105. <https://doi.org/10.51889/2124.2022.24.15.010>
- Uzun, S., Paliç, G. & Akdeniz, A. R. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin profesyonel öğretmenliğe ilişkin algıları [Science and technology teachers' perceptions of professional teacher]. *Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education Journal*, 35, 127-143. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25114/265151>
- Ünsal, S., & Ağçam, R. (2019). A SWOT analysis of teacher-parent communication in education: Evidence from Turkey. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6(2), 416-430. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/574>
- Üstün, A. & Demirbağ, H. (2003). Sınıfta demokratik disiplin anlayışı [Democratic discipline in the classroom]. *Eğitim Araştırmaları*, 3(11), 87-95.
- Üstün, A. & Eres, F. (2009). Disciplinary problems in secondary education: A sample of Amasya. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1717-1725. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.304>
- van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work: Bridging individual and organisational learning*. Twente University Press. <https://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai:ris.utwente.nl:publications%2Fc3e81f40-5f34-48db-906f-969078efc37b>

- Vermunt, J. D., & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences, 21*(3), 294-302. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.019>
- Vogt, F. & Rogalla, M. (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and Teacher Education, 25*, 1051-1060. DOI: 10.1016/j.tate.2009.04.002
- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. (2015). Keeping an eye on learning: Differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education, 66*(1), 68-85. DOI: 10.1177/0022487114549810
- Yalçın, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin mesleki memnuniyet/memnuniyetsizlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi [Primary school teachers' career satisfaction/ dissatisfaction levels investigation of some variables]. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erzisosbil/issue/24417/258789>
- Yavuz, M., Gülmez, D., & Özkara, T. C. (2016). Meslek lisesi öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal özellikleri [Cognitive and affective features of vocational high school students]. *Eğitim ve Bilim, 41*(187). DOI: 10.15390/EB.2016.5238
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in social sciences], 9th Edition. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N., Kurtdele-Fidan, N., & Ergün, S. (2017). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel bir araştırma [A qualitative study on the difficulties experienced by novice classroom teachers]. *International Journal of Social Science Research, 6*(2), 1-18. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/396322>

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

The Ethics Committee Approval was obtained from the Social and Human Sciences Ethics Committee, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye (Date 27.07.2022 & No. 2022-32).

Proportion of Author's Contribution

The research was largely designed and conducted by the first researcher, who also reviewed the relevant literature and wrote the sections of Introduction and Method. The research data were collected and analysed mainly by the third researcher.

She also conducted the coding process and wrote the section of Results in collaboration with the first researcher. Contributing to the section of Introduction and Methods with the review of the recent literature, the second researcher formed the section of Discussion, Conclusion and Suggestions in collaboration with the first researcher. She also formed the abstracts and extended Turkish abstract and proofread the whole manuscript.

Acknowledgement

The researchers would like to offer their heart-felt thanks to the participant teachers, who made invaluable contributions to the research with their sincere responses, and Assoc. Prof. Dr. Abdullah ÇETİN for providing expert opinion on the interview questions.

ONLINE FIRST