



## Teacher career cycles and teacher professional development

## Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi

İnayet Aydın<sup>1</sup>

### Abstract

It has been shown that teachers have passed through various professional development stages throughout their career cycles and these teachers have different interests, concerns, emotions, competence, and development struggles at each stage. As teachers evolve professionally, they specialize in their fields or acquire new perspectives as they switch between various career stages. In studies where the career stages of teachers are examined, it shows that a teacher's professional development stages are usually categorized into three to eight stages. The career development stages of the teachers are dealt with in eight stages in this study. These stages are pre-service, survival and induction, competency building, enthusiasm and growing, career frustration, career stability, career wind down and conservatism, and career exit. Career cycles are not consecutive linear stages in which each teacher goes through the same sequence. However, researches show that many teachers have similar experiences in similar career stages. For this reason, it is very important to organize in-service training activities by considering the professional development stages of the teachers.

**Keywords:** Teacher Career; teacher career cycles; teacher career stages; teacher professional development; teacher professional development stages.

### Özet

Öğretmenlerin kariyerleri boyunca çeşitli mesleki gelişim evrelerinden geçtikleri, her bir aşamada öğretmenlerin farklı ilgi, kaygı, duygu, yeterlik ve gelişim çabası içinde oldukları ortaya konulmuştur. Öğretmenler mesleki anlamda geliştikçe, alanlarında uzmanlaştıkça veya yeni bakış açıları kazandıkça, çeşitli kariyer evreleri arasında geçiş yapmaktadırlar. Öğretmenlerin kariyer evrelerinin incelendiği çalışmalarda genellikle öğretmen mesleki gelişim evreleri üç ila sekiz aşamaya kadar uzanan bir sınıflandırma içinde ele alınmıştır. Öğretmen kariyer gelişim evreleri bu çalışmada sekiz aşamalı olarak ele alınmıştır. Hizmet öncesi, işe alışma, yeterlik, coşku ve gelişim, mesleki hüsrana, mesleki duraganlık, mesleki sönme- muhafazakârlık, meslekten ayrılma olarak sıralanan bu aşamalar, her öğretmenin aynı şekilde geçtiği birbirini ardışık olarak izleyen doğrusal aşamalar değildir. Ancak yapılan araştırmalar pek çok öğretmenin benzer kariyer evrelerinde benzer deneyimler yaşadıklarını da göstermektedir. Bu nedenle hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmenlerin mesleki gelişim aşamaları dikkate alınarak düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlikte kariyer; Öğretmenlik kariyer evreleri; Öğretmenlik kariyer aşamaları; öğretmen mesleki gelişimi; öğretmen mesleki gelişim aşamaları.

[\(Extended English summary is at the end of this document\)](#)

<sup>1</sup> Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, [iaydin@ankara.edu.tr](mailto:iaydin@ankara.edu.tr)

## Giriş

Eğitim bir kamu hizmetidir ve resmi olarak vatandaşların bilgi, beceri ve değerler bakımından eğitildiği toplumsal kurumlar olan okullarda verilir. Okulu okul yapan, okuldaki eğitim ve diğer yan hizmetleri sunan profesyonellerdir. Bu anlamda okuldaki öğretim etkinlikleri, konusunda uzman olan öğretmenler tarafından gerçekleştirilir. Öğretmenlik mesleği, dünyada bilinen en eski mesleklerden biri olarak toplumsal yaşamın olmazsa olmazlarından biri haline gelmiştir. Öğretmenler eğitim-öğretim süreçlerinde birbirinden farklı özelliklere ve ihtiyaçlara sahip olan çok fazla sayıda öğrenciye zihinsel, bedensel ve duygusal emek harcamak zorundadırlar. Aynı anda 25 ya da daha fazla sayıda kişinin öğrenmesinin sağlanması ve bunun başka hiçbir meslekte olmadığı gibi eş zamanlı yapılması nedeniyle öğretmenlik dünyanın en zor ve karmaşık mesleklerinden biridir.

Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin de meslekte 30 yıl deneyim kazanmış bir öğretmenin de aynı yüksek performansla çalışması beklenmektedir. Öğretmenlerin performansı diğer bir deyişle öğretmenlerin atandıkları görevin gereklerini yerine getirebilme durumları ve öğretmenlik yeterlikleri, öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde doğrudan etkilidir. Üstelik öğretmenin performansı, öğrencinin niteliği, okul ortamının şartları, yönetim kusurları, eğitim politikalarının eksikliği, eğitim sisteminin düzensizliği gibi dış etkenler tarafından da büyük ölçüde etkilenmektedir. Ancak mesleğin içerdiği bu zorluklar, mesleğin gerektirdiği sorumluluğu daha da artırmaktadır. Mesleğin teknik, akademik ve etik sorumluluklarını karşılamada yetersiz kalan öğretmenlerin öğrencilere verdiği zarar, yaşamları boyunca telafi edilememektedir. Bu açıdan öğretmenlerin kariyerleri boyunca sahip oldukları farklı mesleki gelişim düzeyleri, öğrencilerin kaderi olmaktadır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin meslek yaşamları süresince ne gibi aşamalardan geçtiği, nasıl bir kariyer döngüsü yaşadıkları ve bu sürecin onların mesleki uygulamalarını nasıl etkilediğini ortaya koymaktır.

## Öğretmenlerin Kariyer Evreleri

Kariyer, “bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2018). Diğer bir deyişle kariyer, bir bireyin çalışma yaşamı boyunca herhangi bir iş alanında adım adım ve sürekli olarak ilerlemesi, deneyim ve beceri kazanmasıdır. İnsan doğumundan ölümüne kadar nasıl bir yaşam döngüsünden geçiyorsa, meslek yaşamı boyunca da çeşitli evrelerden oluşan bir kariyer döngüsünden geçmektedir. Öğretmenlik kariyer evreleri boyunca ortaya çıkan mesleki gelişim aşamaları, bir öğretmenin bilgi, beceri, davranış, tutum, bakış açısı ve iş ortamındaki değişikliklerden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler mesleki anlamda geliştikçe, alanlarında uzmanlaştıkça veya yeni bakış açıları kazandıkça, çeşitli kariyer evreleri arasında geçiş yapmaktadırlar. Her yeni aşama, öğretmenlerin yeni deneyimler kazanmaları ile ortaya çıkmaktadır. Çeşitli kariyer evrelerinde öğretmenlerin algıları, fikirleri, kaygıları, endişeleri ve beklentileri yani geleceğe ilişkin umutları ve düşünceleri sürekli olarak değişime uğramaktadır. Bu değişimi incelemeyen önce kariyer evrelerine ilişkin bazı temel noktaların tartışılması yararlı olacaktır.

## Öğretmenlik Kariyer Evrelerine İlişkin Çeşitli Varsayımlar

Öğretmenlerin mesleki gelişimi karmaşık bir süreçtir ve mesleki kariyer evreleri üzerine yapılan çalışmalar göstermiştir ki öğretmenler kariyerleri boyunca çeşitli faz, aşama ya da dönemlerden geçmektedir. Bu aşama ya da dönemler içinde öğretmenlerin bilgi ve beceri durumunun yanında mesleklerine karşı olan tutumları, duyguları, endişeleri ve ilgileri de değişmektedir.

Acaba bütün öğretmenler yaş ve deneyimlerine uygun olarak aynı kariyer evrelerinde mi bulunmaktadırlar? Bütün öğretmenler kariyer evreleri için tanımlanmış benzer deneyimleri mi yaşamaktadırlar? Kariyer evreleri arasındaki geçişler nasıl olmaktadır? Sorularına verilebilecek cevaplar, öğretmenlerin kariyer döngüsünü anlamak için son derece önemlidir. Giderek artan sayıda araştırma öğretmenlerin kariyerlerinde farklı noktalarda farklı mesleki bilgi, beceri, davranış, tutum ve kaygılara sahip olduklarını ve bu değişikliklerin düzenli bir gelişimsel örüntü izlediğini göstermektedir (Burden, 1982). Franey'e (2015) göre ise kariyer evrelerinde öğretmenden öğretmene değişebilen bir mesleki gelişim örüntüsü söz konusudur. Öğretmen kariyer evrelerine ilişkin bazı gelişim kuramlarına göre öğretmenler, kariyerlerinde karşılaştıkları durumlara ve deneyimlere bağlı olarak gelişimsel yelpazenin üst ya da alt aşamalarına doğru hareket etmektedirler. Huberman'a (1989) göre ise mesleki gelişim bir olaylar dizisi değil bir süreç olarak ilerlemektedir. Bazı öğretmenler için bu aşamalar doğrusal olarak birbiri ardına yaşadıkları bir deneyimken, bazıları için kariyer platosu, yerinde sayma, çıkmaza girme ve bazen de yeni hamleler yapma biçiminde ortaya çıkmaktadır (Akt. Casey, 1994). Fuller (1969), bir öğretmenin bir önceki aşamaya ilişkin kaygısını ortadan kaldırmadan bir sonraki aşamaya geçemeyeceğini ileri sürmüştür. Bu çerçevede bazı öğretmenler belli bir aşamada sıkışıp kalırken, diğerleri başka aşamalarda durağanlığa girebilmektedirler.

Kişisel, mesleki ve kurumsal faktörlerin mesleki gelişim aşamalarına olan etkisi ile bütün öğretmenler aynı kariyer aşamalarında olmayacakları gibi, her öğretmen de bu aşamalardaki sıkıntıları aynı derecede yaşamayacaktır. Bu aşamalar evrensel olarak bütün ülkelerde ortak özellikler taşıyabileceği gibi aşamaların süreleri de aynı olmayacaktır. Üstelik bazı öğretmenler tek bir aşamada takılıp kalabilmekte ve bir ileri aşamaya geçememektedir (Heick, 2018). Burada üzerinde durulmaya değer en önemli konu, öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca az ya da çok, uzun ya da kısa süreli de olsa çeşitli kariyer evrelerine uygun gelişimsel özellikler gösterip göstermediklerinin analiz edilmesidir.

## Öğretmenlik Kariyer Evrelerinin Önemi

Öğretmenlerin kariyer gelişimi, meslek hayatları boyunca kariyerlerinde yaşadıkları şu değişmelerle ilgilidir: (1) Öğretmenlerin öğretim yöntemleri, alan bilgisi, müfredat, planlama, kurallar ve prosedürler gibi alanlardaki bilgi, beceri ve davranışları, (2) Öğretmenlerin mesleki imaj, mesleki güven ve olgunluk, yeni öğretim yöntemlerini denemeye istekli olma, kaygılar, değerler ve inançlar gibi konulardaki tutumları ve bakış açıları, (3) Öğretmenlerin alan bilgisi, okuttuğu sınıf düzeyi, okulda ve sistemde meydana gelen değişimler, ek sorumluluklar kapsamındaki çalışmaları, etkinlikleri ve gelişimleri. Bütün bu değişimler dikkate alındığında öğretmenlerin hangi kariyer evresinde oldukları yalnızca öğretmenler için değil, okul yöneticileri ve müfettişler için de uygun bir destek ve yardım programı geliştirip uygulayabilmeleri açısından çok önemlidir. İşe alıştırma aşamasında olan bir öğretmenle, emekliliğe hazırlanan bir öğretmen arasındaki farklılık elbette eğitim ve gelişim programlarına da yansımacaktır. Aday öğretmenlerin eğitiminden sorumlu kişiler onların meslekteki ilk yıllarında ihtiyaç duydukları mesleki yardım programını hazırlarken içeriği kariyer gelişim evrelerine göre hazırlamalıdır. Mesleki gelişim aşamalarında yaşanan değişiklikleri bilmek, meslek öncesi aşamadaki öğrencilerin de kendilerini bekleyen zorluklara daha kolay hazırlanmalarını sağlayacaktır (Burden, 1982). Bu açıdan özellikle öğretmenlere sunulacak mesleki gelişim desteğinin içeriği ve yöntemi açısından, öğretmenlerin hangi kariyer evresinde ve hangi gelişim ihtiyacı içinde olduğunun bilinmesi son derece önemlidir.

## Öğretmenlik Kariyer Evrelerinin Sınıflandırılmasına İlişkin Başlıca Yaklaşımlar

Öğretmenlerin kariyer evrelerinin incelendiği çalışmalarda genellikle öğretmen mesleki gelişim aşamaları üç ila sekiz aşamaya kadar uzanan bir sınıflandırma içinde ele alınmıştır. Öğretmenlerin kariyerleri boyunca çeşitli mesleki gelişim aşamalarından geçtikleri, her bir aşamada öğretmenlerin farklı ilgi, kaygı, duygu, yeterlik ve gelişim çabası içinde oldukları aşağıda çeşitli araştırma bulguları ile ortaya konulmuştur.

Fuller (1969, 207) öğretmenlerin mesleki ilgilerinin kendilerine ilgi, öğretim görevlerine ilgi ve öğretimdeki yenileşme çabalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ilgi olmak üzere üç aşamadan geçtiğini ortaya koymuştur. Unruh ve Turner (1970) öğretmenlik mesleki gelişim aşamalarını başlangıç aşaması, güven oluşturma aşaması ve tam olarak işlev gösterme aşaması olarak üç başlıkta ele almıştır. Katz (1972, 2-11) öğretmenlerin mesleki gelişim aşamalarını dört başlık altında ele almıştır. Buna göre öğretmenler kariyerleri boyunca hayatta kalma (survival), güçlenme (consolidation), yenilenme (renewal) ve olgunluk (maturity) aşamalarından geçmektedir. Burden (1982, 2) daha önceki çalışmalardan bir senteze giderek öğretmen gelişim aşamalarını hayatta kalma (survival), uyarlanma (adjustment) ve olgunluk (matur) aşaması olarak adlandırmıştır. DeMoulin ve Guyton (1988, 1) beş aşamalı bir öğretmen gelişim modeli geliştirmişlerdir ve bu aşamaları giriş aşaması (provisional), gelişimsel aşama (developmental), geçiş aşaması (transitional), yavaşlama aşaması (deceleration) ve son aşama (terminal) başlıkları altında toplamışlardır. Vonk (1989) çalışmasında öğretmen kariyer aşamalarını yedi başlık altında toplamış ve meslek öncesi aşama (preprofessional), eşik aşaması (threshold), gelişme (growing) aşaması, ilk profesyonellik (first professional) aşaması, yeniden uyarlanma (reorientation) aşaması, ikinci profesyonellik (second professional) aşaması ve tükenme (running down) aşaması olarak adlandırmıştır. Huberman (1989) öğretmenlerin mesleki kariyer döngüsü ile ilgili olarak yaptığı çalışmasında bu evreleri bir süreç olarak açıklamış ve hayattaki kalma/keşif (survival- discovery), istikrar (stabilization), deneme ve aktivizm (experimentation and activism), gözden geçirme (taking stock), huzur (serenity) aşaması, tutuculuk (coservatism), ayrılma (disengagement) aşaması olmak üzere yedi başlık altında yapılandırmıştır.

Ebhart (1990) ise çalışmasında öğretmenlerin kariyerleri boyunca altı mesleki ilgi aşamasından geçtiklerini belirlemiştir. Bu aşamaları araştırma (investigation), kültürlenme (acculturation), fırsatlar (opportunities) saygı ve tanınma (respect – recognition), gençleştirme (rejuvenation) ve emeklilik (retirement) biçiminde sıralamıştır. Armato (1990) 50 emekli öğretmenle yaptığı nitel çalışmada, mesleki geçmişlerine bakarak öğretmenlerin tutum ve davranışlarının üç farklı aşamada toplanabileceğini ileri sürmüştür. Buna göre 1) Acemilik (novice) aşaması, öğretmenlerin rahat, güvenli ve yeterli olmak için çabaladıkları aşamadır. 2) Gelişen eğitici (developing educator) aşaması öğretmenlerin tutum, davranış ve gelişim konusunda gösterdikleri değişim ile dikkat çektikleri bir aşamadır. 3) Profesyonel olarak kendini gerçekleştirme (actualizing professional) aşaması öğretmenlerin öğrenci, meslektaş ve kişisel yeteneklerini daha fazla geliştirmek için karmaşık çalışmaların arayışına girdikleri ve uzmanlıklarını sergilemeye odaklandıkları aşamadır (Akt. Casey, 1994). Fessler ve Christensen'in (1992) modeli ise sekiz aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar hizmet öncesi (preservice), işe alışma (induction), yeterlik (competency), coşku ve gelişim (enthusiastic and growing), mesleki hüsrana (career frustration), mesleki istikrar (stability), mesleki sönme (career wind down), meslekten ayrılma (career exit) olarak sıralanmıştır. Bakioğlu (1996) ise yukarıda sıralanan kariyer evrelerine benzer olarak çalışmasında öğretmenler için 1-5 yıl arası “kariyere giriş evresi”, 6-10 yıl arası “durulma”, 11-15 yıl arası “deneycilik”, 16-20 yıl arası “uzmanlık” ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem dönemini ise “sakinlik” evresi olarak tanımlanmıştır. Görüldüğü gibi öğretmen kariyer evreleri pek çok araştırmacı tarafından farklı başlıklar altında incelenmiştir. Bu evrelerle ilgili olarak araştırmacıların ileri sürdükleri gelişim özellikleri aşağıda ele alınmıştır.

## Öğretmenlerin Kariyer Evreleri ve Mesleki Gelişim Aşamalarının Temel Özellikleri

Mesleğe giren bir öğretmenin ortalama olarak 25 yıl çalıştığı düşünüldüğünde mesleki gelişim açısından çeşitli aşamalardan geçmesi kaçınılmazdır. Öğretmenlerin kariyer evreleri ilk yıllar, orta yıllar ve emekliliğe kadar olan son yıllar olmak üzere çok genel bir şekilde sınıflandırılabilir. Bu aşamalarla ilgili olarak yukarıda da belirtildiği gibi alanyazında farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu sınıflandırmaların birbiri ile örtüşen yanları olduğu gibi, aynı aşamaların farklı kavramlarla tanımlandığı da görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlik kariyer evrelerini daha ayrıntılı olarak ortaya koydukları için Huberman'ın (1989) yedi aşamalı modeli ile Fessler ve Christensen'in (1992) sekiz aşamalı modeli esas alınmıştır. Ayrıca diğer kuramların bu dönemlere ilişkin açıklama ve tartışmalarına da çalışmada yer verilmiştir. Kariyer evreleri boyunca öğretmenlerin geçtiği mesleki gelişim aşamaları analitik ve bütünsel bir yaklaşımla ele alınmış ve çeşitli modellerin bu evrelere ilişkin katkıları da irdelenerek, öğretmenlerin mezuniyetten emekliliğe kadar kariyerleri boyunca deneyimledikleri mesleki gelişim aşamaları ortaya konulmuştur.

### **Birinci Evre: Meslek Öncesi Hazırlık ve Gurur Duyuma Aşaması**

Öğretmenlik kariyer evresinin birinci aşaması meslek öncesinde başlamaktadır. Lisans eğitimi kapsayan yıllardan oluşan meslek öncesi aşama (preprofessional) öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitim aşamasıdır (Vonk,1989). Hizmet öncesi aşama (preservice) olarak da adlandırılan bu evre, bireylerin belli bir profesyonel rol için hazırlanmasını kapsayan dönemdir ve genellikle bir üniversite ya da yüksekokulda geçer. Bu evre bir işe girmek ve mesleğin gereklerini karşılamak için ihtiyaç duyulan formal eğitimin kazanıldığı aşamadır (Fessler ve Christensen, 1992). Bu aşama, öğretmen adaylarının sınıfa adım atmadan önce, bir öğretmenlik lisans programını kazandığı zaman başlar ve işe başlayıp, sınıfa adım attığı ilk saniyeye kadar uzanır (Heick, 2018).

Lortie (1975) insanların öğretmenlik mesleğine neden ilgi duyduklarını beş başlık altında toplamıştır: 1) Gençlerle çalışma arzusu (kişilerarası ilişkiler) (2) Özel ahlaki değerlere katkı sağlama duygusu (hizmet etmek) (3) Okulu sevdiği için okulda kalma isteği (okula bağlılık) (4) Kazanç sağlama, prestij ve iş güvenliği elde etme (maddi faydalar) ve (5) Çalışma programlarının ve çalışma saatlerinin cazibesi (zamanın uygunluğu). Öğretmenlik mesleğini seçmek karmaşık bir süreç olmakla birlikte özellikle Türkiye'de bu tercih süreci biraz da tesadüflerin sonucudur.

Hizmet öncesi aşamadaki öğretmen adayları, öğretim uygulama ve becerilerini staj dönemlerinde gözlemledikleri deneyimli öğretmenleri taklit ederek öğrenmeye çalışırlar (Steffy, Wolfe, Pasch ve Enz, 2000). Bu aynı zamanda tüm kariyer aşamalarının en eğlenceli olan kısmıdır. Gurur dönemi olarak da nitelendirilen bu dönem boyunca öğretmen adayları neyin içine girdiklerinden tam olarak emin değildirlir. Çok büyük bir görev kendisini beklese de onlar henüz bu belirsizlik içinde yapacakları işin önemini kavrayamamışlardır. Aile ve arkadaşları ile yaptıkları konuşmalar, öğretmen olmak istemekle ne kadar kutsal bir meslek seçtiklerine dairdir. Bu dönem gerçeklikten uzak, her şeyin silik olasılıklardan ibaret olduğu, belirsiz ve öğretmen adaylarının yapacakları mesleğe ilişkin duydukları güçlü bir gurur duygusunu içermektedir (Heick, 2018).

Diğer yandan bu evre, öğretmenlik mesleğini kendine uygun bulmayan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin bir değerlendirme yaptıkları, çeşitli seçenekleri gözden geçirdikleri ve bunun sonucunda başka alanlara yöneldikleri bir dönem de olabilmektedir. Bu aşamada, birçok kişi eğitimi tamamladıktan kısa bir süre sonra mesleği icra etmekten vazgeçebilmektedir (Heick, 2018). Öğretmenlik mesleğine devam etmeyi isteyen öğretmen adayları bu evrede hâlâ mesleki yeterliliklerini geliştirme sürecinde yer alan öğrenenlerdir. Bu mesleki yolculuğun başında bir profesyonel olma yolunda kendilerini nasıl gördükleri önemlidir (Gabrys-Barker, 2010). Türkiye koşulları açısından bakıldığında ise öğretmen adayları için bu dönem bir yandan eğitim sürecinin başarı ile tamamlanması konusundaki mücadeleyi içerirken, diğer yandan atanamama kaygısı nedeniyle oldukça stresli bir evre olarak da değerlendirilebilir. Bu evredeki öğretmen adaylarına yapılacak mesleki yardımın özü, adayların gelecekteki mesleki rollerine hazırlanmaları konusunda desteklenmeleridir.

### **İkinci Evre: Hayatta Kalma ve İşe Alışma Aşaması**

Öğretmenlerin mesleğe atanması ile başlayan bu süreç Huberman'a (1989) göre bir ila üç yıl arasında sürmektedir (Akt. Basak ve Ghosh, 2013). Bu aşamada öğretmenler genellikle 21-28 yaşları arasındadır (Sikes, Measor ve Woods, 1985). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, sınıf içinde hayatta kalmaya çalıştıkları bir dönem yaşarlar. Watts (1980), genç öğretmenleri kişisel ve mesleki yeterlilik sorunları ile mücadele eden kişiler olarak tanımlamıştır. Bu evrede gerçek sınıf öğretimini ilk kez deneyimleyen öğretmen adayları, "hayatta kalma" konusunda büyük bir endişe yaşarlar. Öğretim süreçlerinin talep ve zorunluluklarını karşılayabilmek için genç öğretmenler eğitim fakültelerinde öğrendiklerini sınıfa aktarabilmek için büyük bir mücadele verirler (Christensen vd.,1983). Hayatta kalma evresinin en önemli özelliklerinden biri de öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları teorik eğitim ile okul ve sınıf ortamındaki uygulamanın birbiri ile uyuşmadığını algıladıkları zaman yaşadıkları "gerçeklik şokudur." Öğretmen adaylarının başarmayı hedefledikleri idealler ile sınıf gerçekleri arasındaki tutarsızlıklar, yetersizlikler ve kendini hazır hissetmeme duyguları da aday öğretmenlerin yoğun bir mücadele vermesini gerektirmektedir.

Öğretmenliğin birinci yılını içeren bu aşamaya eşik aşaması (treshold) adı da verilmektedir ve bu aşama öğretmen adaylarının okula adım attıkları, öğrencileri, meslektaşları ve yöneticileri ile buluştukları aşamadır (Vonk, 1989). Huberman (1993) bu aşamanın aynı zamanda "keşif" aşaması olduğunu ve öğretmenlerin kendi öğrencilerine sahip olduklarından dolayı son derece heyecanlı olduklarını belirtmektedir. Mesleğe giriş aşaması da (provisional) olan bu aşama öğretmenin kariyerinin başlangıç dönemini işaret etmektedir. Bu aşamada öğretmenler enerjik, doyumlu, eğitim öğretim dışında fazla bir şeyle ilgilenmeyen, eğitim ve diğer faaliyetlere yüksek katılım gösteren, ulaşılabilir, mesleki gelişime ilgisi olan yapıcı eleştirileri kabul eden bir özellik göstermektedirler (DeMoulin ve Guyton, 1987).

Hayatta kalma evresindeki öğretmenler yeni rollerinin gerektirdiği ilişkileri kurmaya ve sürdürmeye çalışırken pek çok kaygı da yaşarlar. İyi bir öğretmen olabilecek miyim? Öğrencilerim beni sevecekler mi? Sınıfımdaki çocuklarla başa çıkabilecek miyim? türünden kaygılar karşısında hayatta kalmak, öğretmenlik becerilerini öğrenmek ve sürdürmek için mücadele verirler (Heick, 2018). Öğretmenliğe atamayı izleyen ilk yıllar boyunca süren bu aşamada bir grup küçük çocuğun sorumluluğunun üstlenildiği; onların büyüme, gelişme ve öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli karmaşık taleplere cevap vermeyi isteyen öğretmenler büyük kaygılar yaşamaktadırlar. "Günü tek parça halinde tamamlayabilecek miyim? Hafta sonuna kadar ya da bir sonraki tatile kadar bu işi sürdürebilecek miyim? Gerçekten bu işi her gün başarılı şekilde yapabilecek miyim? Meslektaşlarım tarafından kabul edilecek miyim?" gibi sorular "hayatta kalma" aşamasında öğretmenlerin kendilerine sorduğu başlıca sorular olmaktadır (Katz, 1972).

Hayatta kalma aşamasında öğretmenler için sınıfın kontrolünün sağlanması, konuya hâkimiyet, yönetici ve deneticilerin takdirini kazanmak başlıca ilgi alanları içindedir. Burden'e (1982) göre mesleğin ilk yıllarını kapsayan "hayatta kalma" aşamasında öğretmenler, sınıfı kontrol etmek ve neyi -nasıl öğreteceklerini öğrenmek için çok fazla çaba harcamaktadırlar. Bu durum yeni öğretmenlerin çok fazla stres yaşamalarına yol açmakta ve onların öğrencilerin ihtiyaçlarını gerektiği düzeyde karşılamalarını engellemektedir (Akt. Christensen vd.,1983). Bu nedenle yeni öğretmenler, deneme yanılma yoluyla öğrenirler, deneyimli kişilerden tavsiye isterler ve onları taklit ederler. Ders dışı aktivitelerde de aktif bir rol alırlar (Heick, 2018).

Öğretmenin ders vereceği ilk öğrenciler ilkokul, ortaokul ya da lise düzeyi olduğuna bakılmaksızın sınıftaki yerlerini almaya başladıklarında her şey çok hızlı bir biçimde değişmeye başlar. Öğretmenin kafasındaki teorilerin artık uygulamaya dönüşmesi gerekmektedir. Öğrenilen bütün bilgiler ve sahip olunan bütün öğretmenlik hevesine rağmen, öğretmen sınıfta savaş ya da kaç tepkisi vermek durumunda kalır. Mutlaka kâbusa dönüşme de bu aşamada öğretim stresli ve yorucu olabilmektedir (Heick, 2018). Bu anlamda öğretmenlerin önemli bir kısmı, kariyerlerinin başlangıcında, diğer sorunların yanı sıra tükenmişlik belirtileri ve iş tatminsizliği olarak da ortaya çıkabilen göz korkutucu zorluklarla başa çıkmak zorundadır. Bu zorluklar bazen öğretmenlerin meslekten ayrılma kararı vermesine bile yol açabilmektedir. Bu açıdan hayatta kalma aşamasının en

önemli özelliklerinden birisi, bu aşamada pek çok öğretmenin meslektan ayrılmasıdır. Clandinin ve diğerleri (2015) aday öğretmenlerin % 5'ten % 50'ye kadar değişen bir meslektan ayrılma oranı olduğunu ortaya koymuştur. OECD (2005) raporuna göre Belçika'da yeni göreve başlayan öğretmenlerin % 24'ü mesleklerini ilk beş yıl içinde terk etmektedir. Cooper ve Alvarado'ya göre (2006) Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık'ta yapılan araştırmalar da aday öğretmenlerinin % 30 ila % 50'sinin meslektan ayrıldığını göstermiştir. Chouinard (2005) ve Martel (2009) Kanada ve Quebec'te de göreve yeni başlayan öğretmen sayısında % 20'lik bir azalma olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Fernet, Trépanier, Casey ve Levesque-Côté, 2016).

Öğretmenlerin meslekte yeni oldukları bu aşama, öğretim yükü, günlük rutinler ve sınıf yönetiminin karmaşık talepleri ile başa çıkmaya çalıştıkları aşamadır. Bu aşamada öğretmenler bir yandan duyguları ve sorumlulukları ile baş etmeye çalışırken diğer yandan yönetici, meslektaş ve velilere hesap vermek durumunda kalmaktadırlar (Huberman, 1989). Öğretmenler için aynı zamanda işe alışma dönemi (induction) olan bu aşama, genellikle işe başladıktan sonra sosyalleşmek için geçen ilk iki yılı kapsar. Yeni öğretmenler, öğrenciler, meslektaşlar ve yöneticilerden kabul görmek için çabalarırken, günlük sorunları çözme konusunda daha rahat olmaya çalışırlar (Fessler ve Christensen, 1992). Unruh ve Turner (1970) öğretmenliğin ilk yıllarında en önemli kaygının, yönetici ve meslektaşlarının saygısını kazanmak olduğunu belirtmişlerdir. Yeni bir işte olumlu bir izlenim yaratmak için yoğun çaba gösterilmesi, öğretmenlerde kayda değer bir kaygı yaratsa da bazı araştırmalar, öğretmenin başlangıçtaki en önemli arzusunun, öğrencilerin saygı ve sevgisini kazanmak olduğunu göstermektedir (Christensen vd., 1983). Fuller (1969) ve Berliner'in (1988) modellerini referans alan 40 araştırmayı incelediği çalışmasında Kagan (1992), mesleğin ilk yıllarında, öğretmenlerin öğrencilerine ve kendilerine yönelik farkındalıklarının arttığını ileri sürmüştür. Bu dönemde öğretim ve sınıf yönetimi becerileri konusunda mesleğe ilişkin çok boyutlu bir algı geliştirdikleri için öğretmenler daha iyi problem çözme becerilerine sahip olmaktadır. Böylece öğretmenlerin bu aşamada ilgilerinin giderek kendilerinden uzaklaşıp öğretim yaklaşımlarına ve öğrencilerin öğrenmesine doğru değiştiği ortaya çıkmıştır.

Bu dönemde öğretmenler kendilerini huzursuz, çekingen, yetersiz ve mesleğin gerekleri için hazırlıksız hissederler. Watts'a (1980) göre bu gelişim düzeyindeki öğretmenler için öğrenciler, diğer öğretmenler ve kendilerinin hakkındaki beklentileri “katı, güvensiz, endişe verici ve korkutucu” dur. Bu noktada gelişimlerinde sınıfta hayatta kalmalarına yardımcı olabilecek teknik beceri, öğretim stratejileri ve içerik bilgisi arayışındadırlar (Burden, 1982). Araştırmacılar, yılsonu itibarıyla öğretmenlerin hayatta kalma safhasından çıkmaya başladıklarını ve gerçekten de hayatta kalabildiklerini fark ettiklerini ileri sürerler.

Adams'a (1982) göre bu dönemin en çok karşılaşılan mesleki sorunlarından biri de öğrencilerin okulda öğrendikleri eğitimsel ideallerle, okul ortamında karşılaştıkları gerçeklerin birbirleri ile çelişmesidir. Ayrıca sınıf disiplininin sağlanamaması, öğrencilerle uygun ve yeterli ilişkilerin kurulamaması, öğretmenlik rolünün etkili biçimde oynanamaması ve gerekli mesleki ustalığa sahip olunmaması da bu dönemde karşılaşılan önemli sorunlar arasındadır (Akt. Tsui, 2007). Bu kariyer evresindeki öğretmeni “acemi” olarak niteleyen Berliner (1988), bu aşamada yerine getirilecek görevlerin tanımlanıp, öğrenilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Aynı zamanda yeni öğretmenler günlük davranışlarını yönlendirecek pek çok kuralı da öğrenmek zorundadırlar. Örneğin bir otomobil kullanmayı öğrenen acemi, yol işaretlerini, şerit işaretlerini, güvenlik kurallarını, işaret tabelalarındaki sembollerin anlamını ve görevin diğer unsurlarını öğrenir. Öğretmenlikte de öğrenilmesi gereken bazı kurallar vardır ve bunlar ilk günlerde öğrenilir. Bu noktada, öğretmenin görevi mesleğin temel kavramlarını, özel eylem kurallarını ve belirli nesnel olguları öğrenmektir. Aday öğretmenlerin profesyonel bir eğitimci olmanın ne olduğu hakkında genel bir bakış açısı kazanmaları önemlidir. Bu aşamada öğretmenler, öğretim becerilerini geliştirmeye, mesleki kavramları kullanmaya, öğretimle ilgili bazı temel fikirleri edinmeye başlarlar. Bu ilk aşamanın sonunda öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyleri hâlâ eksiktir. Ancak bu aşamanın sonunda öğretmenlerin mesleğe dair net bir vizyona ve sınıfın sorumluluğunu tam olarak üstlenebilecekleri karmaşık becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Böylece bu evrenin sonunda

aday öğretmenler profesyonel bir eğitimci olmanın ne anlama geldiği hakkında bir fikir sahibi olabilmektedirler (Huitt, 2007).

Hayatta kalma evresi, aday öğretmenlerin en fazla mesleki yardıma ihtiyaç duydukları bir dönemdir. Bu dönemde öğretim becerileri ve sınıf yönetimi konusunda sağlanacak yardım sürecinde deneyimli öğretmenler, yöneticiler ya da müfettişler rol üstlenebilir. Mesleki yardım sürecinde daha çok doğrudan gösterme ya da öğüt verme biçimindeki yönlendirici yaklaşım esas alınır. Bu dönemde aday öğretmenlere destek olunabilecek konular arasında ders planlarının hazırlanması, çeşitli kayıt ve belgelerin tutulması, problemlerin çözülmesine yardım edilmesi, öğretim tekniklerinin uyarlanması ve kullanılması sayılabilir (Burden, 1982). Hayatta kalma aşamasındaki olumlu deneyimler, öğretmenlerin bir sonraki aşama olan istikrar aşamasına daha rahatlıkla geçmesine yardım eder (Akt. Tsui, 2007).

### **Üçüncü Evre: İstikrar, Güçlenme ve Yeterlik Aşaması**

Öğretmenler için gelişme (growing) aşaması da denebilecek bu evre, öğretim becerilerinin geliştirilmesi konusunda dikkatlerin yoğunlaştığı bir aşamadır (Vonk,1989). Bu süreç Huberman'a (1989) göre üç ila altı yıl arasında sürmektedir (Akt. Basak ve Ghosh, 2013). Bu aşamada öğretmenler genellikle 30-40 yaşları arasındadır. Bu dönem aynı zamanda öğretmenlerin özel yaşamlarında da sorumluluklarının fazla olduğunu düşündükleri bir dönemdir. Erkek öğretmenler kariyer merdiveninde tırmanmaya çalışırken, kadın öğretmenler küçük çocuklarına bakmak ve onlarla daha fazla ilgilenmek zorunda kalmaktadırlar. Öğretmenler bu evrede kendilerini sınıf ortamında daha rahatlamış hissederler, uygun öğretim yöntemleri geliştirirler, yenilik arayışına girerler ve pedagojiye daha fazla ilgi duyarlar (Sikes, Measor ve Woods, 1985). Birkaç yıl sonra öğretmenlik mesleği profesyonel kimliklerinin bir parçası hâline geldiğinde, ilgileri kendilerinden öğretmenlik mesleğine yönelir.

İlk yılını tamamlayan öğretmenler, genellikle günlük krizlerden sağ kurtulma konusunda daha başarılı olmaya başlarlar. Artık ilk aşamada sağlanan genel kazanımları pekiştirmeye ve belirli görev ve becerilerde giderek uzmanlaşmaya katkıda bulunacak çalışmalar yapmaya daha hazırdırlar. Bu aşamada, öğretmenler genellikle tek tek çocuklara ve problem durumlarına odaklanmaya başlarlar. Bu odaklanma, "Çocuklara nasıl yardımcı olabilirim? Öğrenme problemlerini nasıl giderebilirim? Öğretimde başarı için daha etkili yollar var mı? gibi sorular üzerinde olmaktadır. Bu sorular bir önceki aşamada sorulan hayatta kalma sorularından oldukça farklıdır. Bir önceki aşamadaki acemi öğretmen, belli bir yaşta çocukların özellikleri hakkında bilgi edinmeye ve onlardan neyi ne kadar bekleyebileceğini öğrenmeye çalışır. Ancak bu aşamada öğretmen tek tek çocukları tanımaya çalışır ve bütün sınıfın istikrarlı bir şekilde gelişimini sağlamak için gerekli davranış kalıplarını edinmeye başlar (Katz, 1972). Böylece öğretmenlerin ilgisi, ben merkezli kaygılardan uzaklaşır ve öğrencileri hakkındaki kaygılara yönelir (Burden, 1982; Fuller, 1969; Katz, 1972).

İstikrar aşamasına paralel olarak Huberman (1989) bazı öğretmenlerin "deneme ve çeşitlendirme" aşamasına geçtiklerini ileri sürmektedir. Feiman-Nemser (1983) bu aşamada öğretmenlerin, öğretim süreçlerini daha etkili ve ilgi çekici hale getirebilmek için yeni fikirleri denemek, çeşitli öğretim materyal ve yöntemlerini uygulamak, farklı sınıf yönetimi tekniklerini kullanmak konusunda girişimlerde bulduklarını ileri sürmektedir. Sikes, Measor ve Woods (1985) bu aşamadan geçen öğretmenlerin oldukça yüksek motivasyon sahibi, istekli ve daha önce karşılaştığı sorunlarla yüzleşmeye hazır olduklarını ifade etmişlerdir (Akt. Tsui, 2007). Hem Katz (1972) hem de Dubble (1998) bu aşamayı "güçlendirme" olarak adlandırır, çünkü sınıfta kullanılmak üzere çeşitli bilgi ve beceriler tutarlı bir bütün hâline getirilir. Araştırmacılar bu aşamada öğretmenlerin hayatta kalma endişesini artık ortadan kaldırdıkları için yeni yöntemler ve stratejiler denemeye daha açık olduklarını öne sürmektedir (Akt. Franey, 2015).

Bilinçli denemelerin yapıldığı bu evrede öğretmenler yeniliklere daha açık davranırlar. Geçmişte kazandıkları bazı deneyimlerin yarattığı güven nedeniyle öğretmenin yeni denemeleri daha etkili ve verimli hale gelmektedir. Bu denemeler başarılı olabileceği gibi başarısız da olabilir. İyi



öğretmenler asla denemekten ve yeni fikirler geliştirmekten vazgeçmezler. Öğretmen kariyerinin bu evresi daha az zaman harcayarak sanatını geliştirmeye başladığı yerdir. Dahası bu tür denemeler öğretmenlerin meslektaşlarından yeni fikir, yöntem ve mentorlük yardımı alabileceği profesyonel gelişim ağını genişletmesine yardımcı olmaktadır (Heick, 2018).

Profesyonelliğin geliştiği bu aşamadaki öğretmenler, öğrencilerinden olumlu geri bildirim aldıklarında kişisel ve profesyonel olarak kendilerini güvende hissederler. Deneyimli meslektaşlarına danışır ve onlarla işbirliği içinde çalışmaktan hoşlanırlar (Steffy, Wolfe, Pasch ve Enz, 2000). Öğretmenliğin ikinci ve dördüncü yılı boyunca öğretmenler çocuklar, müfredat ve yöntemler, planlama ve organizasyon konusunda pek çok şey öğrenirler. Yavaş yavaş kendilerine güvenlerini kazanarak, kendilerini keşfetmeye başlarlar (Burden, 1982). İstikrar aşamasında öğretmenler, deneyimlerini daha da güçlendirerek öğretim becerilerinde ustalık kazanırlar. Sınıf yönetiminde daha esnektiler ve öngörülemeyen ya da beklenmedik durumlarla daha kolay başa çıkmaya başlarlar. Bu aşamada öğretmenlerin ilgisi kendisinden uzaklaşarak yaptıkları öğretimin öğrenci üzerindeki etkisine odaklanır. İşini ne derece iyi yaptığına ilişkin sorular sormaktan çok, öğrencilerin ne derece öğrendiklerine ilişkin sorular sorarlar. İyi gitmeyen dersler için kendilerini suçlamak yerine derslerin etkililiğini düşüren faktörlerin neler olduğu üzerinde düşünürler. Bu aşama öğretmenlerin kendilerini öğretim işine adadıkları bir aşamadır. Bu aşamadaki olumsuz deneyimler, öğretmenlerin kendilerinden kuşku duymasına ve güvenlerinin kırılmasına da yol açmaktadır (Tsui, 2007).

Yine bu aşamada öğretmenler yöneticilerin sürekli denetiminden bağımsız olarak kendi profesyonel rollerini yerine getirmek konusunda daha isteklidirler. Aynı zamanda çeşitli öğretim stratejilerinin kullanılması konusunda daha geniş bir beceri repertuarına sahip olmaya çalışırlar (Huberman, 1989). Gelişimsel aşama (developmental) adı da verilen bu aşamada öğretmenin kişisel gelişim, bireysel inisiyatif ve mükemmel sınıf yönetimi teknikleri geliştirdiği görülmektedir. Bu aşamadaki öğretmenler kendi kendilerine motive olabilen, organize çalışabilen, öğrencilere karşı olumlu tutumlara sahip, iyi bir öz denetim geliştiren, öğrenci gelişimi ile ilgili, öğrencilerin birbirleri ile öğrenme ilişkileri kurmasını sağlayan ve genel olarak sınıfta etkili olan kişilerdir (DeMoulin ve Guyton, 1987).

Bu aşamada artık öğretmenler “acemi (novice)” olmaktan kurtulmuş ve “gelişmiş başlangıç (advanced beginner)” düzeyine yükselmişlerdir (Berliner, 1988). Bu aşamada kazanılan deneyim, sahip olunan kuramsal bilgi ile harmanlanır. Bu iki yapı arasındaki benzerlikler algılanır ve bilgi birikimi oluşur. Acemi ve ileri düzeydeki yeni başlayanlar, öğrenme sürecine yoğun biçimde dâhil olsalar da eylemleri için gerekli sorumluluğa henüz tam olarak sahip olmayabilirler (Berliner, 1988). Gelişmiş başlangıç aşamasındaki öğretmenler eğitim ve sınıfa dair gerçeklere dair bilgilerini artırır, daha önce tanımadıkları olgularla tanışır, öğretme-öğrenme sürecine ilişkin daha fazla birikim kazanırlar, ilgili kavram ve ilkeler hakkındaki bilgilerini artırırlar. Öğretmenler, profesyonel bir eğitimci olmanın gereklerini yerine getirmek için sahip olmaları gereken karmaşık işlev ve bakış açılarının, iyi bir öğretim için neden gerekli olduğunu anlamaya başlarlar (Huitt, 2007).

Yeterlik aşamasında bulunan öğretmenlerin iki temel ayırt edici özelliği vardır. Bunlardan birincisi ne yapacakları konusunda bilinçli seçimler yapmaları, ikincisi ise yeteneklerini geliştirirken, neyin önemli olup olmadığına karar verebilmeleridir. Bu evrede öğretmenler mesleki önceliklerini belirleyebilir ve planlar yapabilirler. Öğretmenler bu evrede makul amaçlar benimser ve onlara ulaşmak için mantıklı araçlar seçebilirler. Hangi çalışmalara katılmaları gerektiğine daha iyi karar verebilirler. Deneyimleri ile neye önem verecekleri ve neleri göz ardı edeceklerini bilirler. Müfredatla ilgili olarak da hangi konuya ne kadar zaman ayıracıklarını; hangi konu üzerinde ne kadar durmaları gerektiğine kolayca karar verebilirler. Bunlar uzmanlığın gelişiminde son aşamaların özellikleridir (Berliner, 1988). Bu aşamada öğretmenler kendi alanlarında nitelikli bir duruma gelirler. “Öğrencilerin başarılı olması için önerilen çözümleri denedim ama bunlar işe yaramadı. Şimdi ne yapmalıyım?” sorusunu kendilerine soran öğretmenler problem çözme yeteneklerini geliştirmeye başlarlar (Huitt, 2007).

Yeterlik (competency) aşamasına geçen öğretmenlerin bu dönemde, öğretim becerilerini iyileştirmek ve yeni fikirler aramak için çeşitli çalıştay ve konferanslara katılmaları ya da lisansüstü programlara kaydolmaları yeterlik aşamasının göstergeleridir. Bu aşamadaki öğretmenler öğretimi bir mücadele olarak görürler ve kendilerini geliştirmeye çok isteklidirler (Fessler ve Christensen, 1992). Bu evredeki öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasında hem deneyimli öğretmen, yönetici ya da müfettişin hem de öğretmenin eşit düzeyde sorumluluk üstlendiği, işbirliğine dayalı bir yöntem izlenmesi daha yararlı olmaktadır (Burden, 1982).

### ***Dördüncü Evre: Yenilenme, Coşku ve Ustalık Aşaması***

“Yenilenme aşaması” olarak adlandırılan bu aşama Huberman’a göre (1989) yedi ila 18 yıl arasında sürmektedir. Farklı bir yaklaşım kullanan Vonk (1989) bu aşamayı “ilk profesyonellik (first professional) aşaması” olarak isimlendirmiştir. Genellikle öğretmenliğin üçüncü ya da dördüncü yılında, öğretmenler aynı şeyleri yapmaktan sıkılmaya başlarlar ve tatil günlerini dört gözle beklerler. Bu tekdüzelik öğretmenleri yeni arayışlara da itmeye başlar. Alanındaki yeni gelişmeler hakkında daha fazla soru sormaya başlayabilir ve arayışlara girerler. “Çocukların dil gelişimine yardımcı olmak için ne gibi yeni yaklaşımlar var? Kim ne yapıyor? Nerede? Yeni materyaller, teknikler, yaklaşımlar ve fikirlere nasıl ulaşabilirim? şeklinde sorular sormaya başlayan öğretmenin, çocuklara daha fazla katkı sağlayabilmek için yeni proje ve faaliyetlere ilgi duyması ve kendini yenileme ihtiyacını ciddiye alması bu dönemde sık görülür (Katz, 1972). Bu arayışlar sonucu öğretmen mesleki uzmanlık açısından diğer meslektaşlarından yeni uygulamalarla farklılaşabilir. Fuller (1969), Burden (1982) ve Watts (1980) dâhil olmak üzere birçok araştırmacı için bu aşama, öğretmenliğin beşinci yılı civarında ulaşılan ve öğretmenler için gelişim sürecinin doruğa ulaştığı bir ustalık dönemidir. Öğretmenler için bu aşama aynı zamanda mesleki rollerini rahatça oynayabildikleri, sınıfa hâkimiyetlerine ve öğretmenlik yeteneklerine güven duydukları bir rahatlama dönemidir (Franey, 2015).

Bu evre, öğretmenlerin fiziksel ve entelektüel açıdan geliştiği; enerji, idealizm ve özgüven açısından zirvede olduğu bir kariyer dönemidir. Öğretmenler bir yandan belirli alanlarda uzmanlaşmaya çalışırken, diğer yandan birçok öğretmen de yöneticilik pozisyonlarına yükselmek için akademik ve kişisel gelişimine yönelik çalışmalar yapar. Bazen kariyer gelişimi için yapılan bu mücadele ve yarış öğretmenlerin tükenmişliğe ve istifa etme arzusuna da yol açabilir (Sikes, Measor ve Woods, 1985). Uzman öğretmenlik de denilen bu aşamadaki öğretmenler, usta uygulamacılar olarak yaptıkları öğretim çalışmalarını öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde sunabilmektedirler. Öğretmenler sürekli olarak öğretmenlik uygulamaları üzerinde kafa yorar ve yenilik yaparlar (Steffy, Wolfe, Pasch ve Enz, 2000). Öğretmenler öğretmekten ve öğrencilerle etkileşimde bulunmaktan hoşlanmaktadırlar. Bu nedenle bu evrede öğretmenler, öğrenci ve veliler tarafından saygı görmektedirler.

Huberman (1989) deneme ve aktivizm (experimentation and activism) aşaması dediği bu evrede öğretmenlerin, öğretim becerilerini sağlamlaştırdıktan sonra farklı yöntem ve araçları deneme konusunda aktif bir yaklaşım sergilediklerini ve yeni sorumluluklar üstlenmekte gönüllü olduklarını ifade etmektedir. Fessler ve Christensen’in (1992) coşku ve gelişim (enthusiastic and growing) aşaması olarak kabul ettiği bu aşamadaki öğretmenler, öğretim konusunda son derece hevesli ve bunu yapmak konusunda da yeterlidirler. Kendi öğretimlerini geliştirmek ve zenginleştirmek için sürekli yeni yollar ararlar, öğrenciler ve meslektaşları ile etkileşim kurmaktan hoşlanırlar. Berliner (1989) bu döneme “yetkinlik” (proficient) dönemi adını vermiş ve bu dönemin sezginin ve teknik uzmanlığın öne çıktığı bir aşama olduğunu ileri sürmüştür. Bu dönemde hiçbir şey artık gizemli değildir. Mesleği icra etmek için artık nerede ne yapması gerektiğini düşünmesine gerek kalmadan sezgisel olarak işleri yürütebilmektedir. Yetkin öğretmen artık benzerlikleri bütüncül olarak tanımlayabilmektedir. Öğretmen artık bugünkü matematik dersinin neden başarılı olmadığını geçmiş derslerdeki deneyimleri ile anlayabilmektedir. Bununla birlikte usta bir uygulamacı olarak sezgilerine güvenseler de ne yapacağına karar verirken analitik düşünme ve sorgulama yöntemlerini kullanmaktadırlar (Berliner, 1988). Bu aşama artık öğretmenlerin kendi tarzlarının gelişmeye başladığı bir aşamadır. Kişinin deneyimi etkili performansı için temel olmaya başlamıştır (Huit,

2007). Unruh ve Turner (1970) meslekte altıncı yıl ile on beşinci yıl arasındaki dönemin öğretmenin neyi niçin yaptığını bildiği, öğretim işinden doyum aldığı bir güven oluşturma dönemi olduğunu belirtmektedir. Kariyerinin bu evresindeki öğretmenler, genellikle mesleki doyumun da zirvesindedirler.

Bu aşamada öğretmenler, öğretim etkinlikleri ve çevre konusunda oldukça net fikir sahibidirler. Daha çok çocuk merkezli, yeni yöntem ve yaklaşımları denemek konusunda kendilerine daha fazla güvenli ve isteklidirler. Klasik öğretmen imajını yavaş yavaş terk ederek uzmanlık anlayışı kazanırlar. Karşılaştıkları beklenmedik ve yeni durumlarla daha ustaca başdebilmekteydirler (Burden, 1982).

Olgunluk (maturity) aşaması olarak da görülebilecek olan ve bazı öğretmenlerin üç bazılarının beş yıldan sonra ulaştıkları bu dönemde öğretmenlerin, kendilerini bir öğretmen olarak tanıması ve kendi yetkinliği hakkında büyük bir güven düzeyine ulaşmış olması muhtemeldir. Gelişim ve öğrenmenin doğası nedir? Eğitim kararları nasıl verilir? Okullar toplumları değiştirebilir mi? gibi soruları kendilerine sorarak içgörü, farklı bir bakış açısı ve gerçekçi bir sorgulama ile cevap ararlar (Katz, 1972).

Berliner (1989) bu aşamadaki öğretmenleri uzman (expert) kabul etmekte ve uzman öğretmenlerin akışkan bir performans gösterdiklerini belirtmektedir. Uzmanlık düzeyine ulaşmış kişiler alanlarının yıldızlarıdır (Huitt, 2007). Nasıl ki basit ve zahmetsizce yürürüz, ayaklarımızı nereye yerleştireceğimizi düşünmeyiz, konuşurken sözcükleri seçmeyiz. Uzman öğretmenler de sınıfta nerede olacağını, ne yapacağını bilirler ve başkalarından farklı biçimde kolayca performans sergilerler. İşler istenildiği gibi gittiği sürece uzmanlar yaptıkları iş üzerinde çok az düşünürler, bilinçli bir şekilde seçimlerini yaparlar ve eylemlerini gerçekleştirirler. Kolaylıkla ve ustalıkla işlerini yaparlar. Bazı şeyler yolunda gitmez ya da planlandığı gibi yürümese uzmanlar çeşitli kararlar verir ve problemleri çözerler. Ancak işler sorunsuz ilerledikçe, uzmanların performansları konusunda pek fazla düşünme zahmetine girmedikleri de bir gerçektir (Berliner, 1988).

Kariyer ve performanslarının zirvesinde olan bazı öğretmenler bu dönemde daha fazla gelir elde etmek, öğretmen olarak başarılarının sonucunu görmek, tecrübe kazanmak, yeni beceriler edinmek, tanınmak veya piyasada isim yapmak gibi nedenlerle düzenli işlerinin yanında, ilave işler yapmak ve daha çok da özel ders vermek eğilimindedirler. Ay ışığı sorunu (moonlighting problem) denilen bu durum, kişinin kurum dışında kendi hesabına çalışmasıdır. Özellikle özel sektörde çalışan öğretmenlerin bu çabası, düzenli işle ilgili sorun çıktığı zaman, boşta kalmamak adına yapılan bir tür iş güvencesi arayışı olarak da değerlendirilmektedir. Kişinin birden fazla işte çalışmaya başlaması, şayet iyi dengelenemezse hangi kariyerin kişi için önemli olacağı sorununu ortaya çıkarmaktadır. Bu durum öğretmenlerin mesleğe ve okula bağlılıklarını azaltmakta, aşırı yorgun olmalarına yol açmakta ve verimliliklerini düşürmektedir (<http://isvemeslek.blogspot.com>). İkinci iş yapmanın öğretmenin asıl işi ve öğrencileri üzerinde performansının düşmesi, bağlılığının zarar görmesi, aşırı yorgunluk nedeniyle ilgi kaybı gibi olumsuz etkileri olabilmektedir.

Bu evredeki öğretmenler için yapılabilecek mesleki yardımın yöntemi, “özyönetimli” gelişme olabilir. Bu dönemdeki öğretmenler kendi gelişim ihtiyaçlarını ortaya koyabilmekte, öğrenme amaçlarını belirlemekte, ihtiyaçlarına uygun öğrenme alanlarına ve kaynaklarına yönelmekte, kendi öğrenmesini değerlendirmekte daha bağımsız bir rol üstlenebilmektedir. Bu evrede okul yöneticisi ya da müfettişlerin öğretmenlere yapacağı katkı, bu gelişim yaklaşımı konusunda onları cesaretlendirmek ve yol göstermek biçiminde olmalıdır.

### ***Beşinci Evre: Mesleki Hüsrana, Hayal Kırıklığı ve Yeniden Değerlendirme***

Öğretmenlik mesleğinde kazanılan yetkinlik ve deneyimden sonra Fessler ve Christensen'e göre (1992) bir mesleki hüsrana (career frustration) dönemi yaşanabilmektedir. Bir öğretmenin sınıftaki etkisini artırma arzusu, sistemle ilgili sorunlara karşı farkındalığının artması ve kendi okulunun da ötesine geçen bir sistemsel değişim isteğini güçlendirmektedir. Özellikle bu tür yapısal reformlarla ilgilenen öğretmenler, çabalarının etkili olmadığını görmekten dolayı hayal kırıklığına uğrayabilmektedirler. Bu hayal kırıklığı kendinden kuşku duyma ve öğretim sürecine adanmışlık

konusunda belirsizlik yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu kendinden kuşku duyma süreci, sınıftaki öğretimin monotonluğu ve uygun olmayan çalışma koşullarından da kaynaklanabilmektedir. Bu dönemi aynı zamanda bir isyan ve değişim dönemi olarak da gören yaklaşımlar vardır. Heick'e (2018) göre bu aşamada genellikle öğretmenler kendilerine söylenen şeyleri yapmazlar. Agresif biçimde sorular sorarak öğrencileri için model olurlar. Bu durum eleştirel pedagojinin de temelidir. Bunun anlamı eleştirel düşünmenin değişimin başlatıcısı olmasıdır. Değişen koşullarla sürekli etkileşim halinde, daha geniş düşünmeye fırsat veren yeni bilgiler değişim sürecini başlatan unsurlardır. Eleştirel düşüncenin kendisine özgü bir duygusu ve tonu vardır. Eleştirel düşünce okulda ve sınıfta görülen ve öğretilen her şeyin biçim ve işlevinden kuşku duymayı, her şeyi yeniden düşünmeyi gerektirir. Bütün bu karmaşık düşüncelerin yaşandığı isyan döneminde eğitim tekrar eğlenceli hale gelebilir. Bu aşamada öğretmenler kargaşa yaratsa da okulda ve sınıfta bir fark yaratabilirler.

Öğretmenlerin mesleki olarak hayal kırıklığı yaşadıkları bu dönemde bireyler öğretmenliğe devam edip etmeyeceğine dair bir sorgulama içine de girebilirler. Genellikle öğretmenin belli bir pozisyonda kilitlenme duygusu ve öğretmenin algıladığı yüksek stres düzeyi bu dönemde yaşanan hayal kırıklığının nedenleri arasındadır. Huberman'ın (1989) "yeniden değerlendirme" (Akt. Tsui, 2007); Vonk'un (1989) ise "yeniden uyarlanma (reorientation)" dönemi olarak adlandırdıkları bu aşama, bireylerin öğretmenliğe devam edip etmeme kararının ya da öğretim için ne kadar enerji harcanması gerektiğinin sorgulandığı bir aşamadır. Bu sorulara verilen cevaplara göre öğretmenler meslekte kalmak ya da ayrılmak konusunda karar verirler. DeMoulin ve Guyton (1987) tarafından geçiş aşaması (transitional) biçiminde de nitelendirilen bu aşamada öğretmenler, eğitim çalışmalarından geri çekilmeye başlamaktadırlar. Kariyerin bu evresinde öğretmenlerin iş doyumları azalmaya başlamakta, motivasyonları düşmekte, hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmaya gönülsüz, öğrencilere karşı antipatik davranmaktadırlar. Sınıf projelerine, etkinliklere veya programlara daha az önem vermektedirler. Gözden geçirme (taking stock) evresi olarak da adlandırılan bu dönem, öğretmenlerin kariyer ortası krizine girdiği, kendilerini belli bir rutin içinde kilitlenmiş hissettikleri ve meslekte kalıp kalmamaya karar verdikleri önemli bir aşamadır (Huberman, 1989).

Bu dönem bireylerin yıllar boyunca, bir öğretmen olarak insanlar, öğretmenlik, kültürler, toplumlar, teknoloji hakkında pek çok şey öğrendiği ve bir insan olarak geliştiği bir aşamadır. Ancak başlangıçta görmezden geldikleri bazı şeyler giderek öğretmenlerin kafasında soru işaretleri oluşturmaya ve aklında daha çok yer tutmaya başlar. Mesleği ve çalışma yaşamı hakkında olumsuz düşünmeye başlayan öğretmenlerin aklına bazı noktalar takılır. Siyasi konular ya da kişisel gündemleri nedeniyle öğretmenlerde olumsuz tutumlar gelişir. Öğrencilerin üstün yararına olmayan bazı politikalar, teknolojiye yapılan gereksiz yatırımlar, okulun ihtiyaçlarına uygun olmayan uygulamaları benimsemekte zorlanırlar. Mesleki gelişim programlarına ilgileri azalır ve en kötüsü de sistemin başarısız kıldığı öğrencilerdir. Kendilerinden beklenen her şeyi yapan, gelecekte ne olacakları hakkında hiçbir şey bilmeden mezun olan öğrenciler hakkında daha fazla düşünmeye başlarlar. Eğitimin bu tür sorunları ortadan kaldırması gerekmez mi? Siz ne yaparsanız yapın her şey aynı kaldığı sürece öğrencilerin herhangi bir şansı var mı? Size çok fazla ihtiyaç duyan öğrencilere ulaşamıyorsanız, burada ne işiniz var? Bu sıradanlaşmış sistemin bir parçası olacaksanız, kendini geliştirmeye ne gerek var? Bunu yapsan bile kariyerin boyunca bunu sürdürebilecek misin? Bu tür sorularla mutsuzlaşan öğretmenler idealist olsalar bile meslekten soğumakta ve kafaları karışmaktadır (Heick, 2018). Freney'e (2015) göre bu evrede öğretmenler, sunulan çeşitli gelişim olanakları ile yeniden tazelenerek, mesleki meydan okuma süreçlerini tekrar başlatabilmektedirler.

### ***Altıncı Evre: Mesleki Durağanlık ve Huzur***

Huberman (1989) mesleki durağanlık evresinin öğretmenlik kariyerinin 19 ila 30. yılları arasında geçerli olduğunu ileri sürmektedir (Akt. Basak ve Ghosh, 2013). Bu aşamadaki öğretmenler genellikle 40-55 yaşları arasındadır (Sikes, Measor ve Woods, 1985). Yavaşlama aşaması (deceleration) olarak da adlandırılan bu evrede öğretmenlerin öğretim yeteneklerinde düşüş gözlenmeye başlamaktadır. Bu aşamadaki öğretmenler orta yaş krizini yaşayan ve tükenmişlik

sendromunun etkisine girmiş olabilmektedirler. Bu evrenin en belirgin özellikleri, öğretmenlerin öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek için mücadele etmemeleri, sınıftaki materyal ve çalışmalarını yıllık olarak güncellememeleri, okuldan sonraki çalışmalar için zaman ayırmamalarıdır. Öğretmenler genellikle kendilerini geliştirmek için hiçbir çaba göstermedikleri gibi okula devamsızlık oranları yüksektir, öğrencilere karşı olumsuz tutum içine girerler. Bu aşamada öğretmenlerde stres ve tükenmişlik belirtileri oldukça fazla görülmektedir (DeMoulin ve Guyton, 1987). Mesleki durağanlık (stability) ya da mesleki huzur (serenity) denilen bu aşamada öğretmenler sadece kendilerinden bekleneni yaparlar. Mükemmellik ya da gelişim peşinde koşmak için herhangi bir bağlılık duymamaktadır. Bu dönem öğretmenlerin kariyer platosuna girdiği dönemdir (Fessler ve Christensen, 1992).

Meslekte geçen süreç boyunca kariyer planlamalarının yapılmaması, orta yaşa geldiklerinde çalışanların mesleki ve kişisel unsurlar arasında dengeyi kaybetmelerine neden olabilmektedir. Bu nedenle çalışanlar durağanlık dönemine geçmekte ve bu dönem kariyer platosu olarak adlandırılmaktadır (Balta-Aydın, 2007). Kariyer platosu, kişinin iş yaşamında belirli bir dönem boyunca kariyer ilerlemesinde meydana gelen durağanlığı ifade etmektedir. Kariyer düzleşmesi de denen bu durum, bireyin daha fazla yükselme olasılığının bulunmadığı ya da çok az olduğu bir kariyer basamağında bulunmasını ifade eder. Bu noktada birey umutsuz, beklentisiz, tepkisiz, heyecansız bir ruh hali içindedir (Bayraktaroğlu, 2008). Bardwick (1986) kariyer platosunu iki başlık altında ele almıştır. Yapısal plato (structural plateauing), bir örgütün hiyerarşisi ve yapısı nedeniyle yükselme imkânlarının yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. İçerik platosu (content plateauing) ise çalışanın aynı işte uzun yıllar geçirmesinin neticesinde artık işinde ulaşılacak yeni hedeflerin olmadığı ve sorumluluklar ile problemlerin tekrar ettiği hissine kapılmasıdır. Öğretmenler de uzun yıllar aynı işi aynı biçimde yapmaktan kaynaklanan bir mesleki platoya girebilmektedirler.

Mesleki durağanlık evresinde öğretmenler öğretim görevlerinden giderek uzaklaşmaya başlarlar (Fessler ve Christensen, 1992). Birçok başarılı öğretmen, bu aşamalarda çeşitli yönetim kademelerinde bulunabilir ve çoğu aktif öğretimden ve sınıflardan uzaklaşmışlardır. Öte yandan, bazı öğretmenler ise önemli fırsatları kaçırdıklarını düşünürler ve kendilerini mutsuz hissederler. Çoğu zaman mesleki geçmişleri hakkında kafa yorarlar ve mesleki olarak kariyer platosuna girdiklerini algırlar. Bu sıkışmışlık duygusu onların meslekten ayrılma konusunu daha fazla düşünmelerine yol açar (Sikes, Measor ve Woods, 1985).

Bu durgunlaşma aşaması huzur (serenity) aşaması olarak da isimlendirilmekte ve bu aşama kıdemli öğretmenlerin mesleki enerji ve coşkularını kademeli olarak kaybettikleri, büyük bir kendine güven duygusu yaşadıkları ve kendilerini oldukları gibi kabul ettikleri bir dönem olarak görülmektedir (Huberman, 1989). Burada söz konusu olan huzur, öğretmenlerin çevresel ya da yapısal sorunlara karşı bir duyarsızlık geliştirerek, kendi içlerinde bir kabulleniş yaşamalarındandır. Belirsizlikler hatta krizler öğretmenlerin durumu kabullendikleri bir zihinsel durumu, dolayısı ile daha huzurlu bir aşamaya geçmelerini sağlamaktadır. Başkalarının kendisi hakkındaki algılarından daha az etkilenmektedirler. Öğretmenler bu aşamada kendilerini oldukları gibi kabul edip, “başkalarının beklediği gibi olmak zorunda değilim” düşüncesini savunmaktadırlar. Bir yandan mesleki yatırım ve istek azalırken diğer yandan öğretmenlerin öğrencileri ile aralarındaki uçurumun büyümesi, büyük ölçüde öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkilerinin soğumasına yol açmaktadır (Akt. Tsui, 2007).

Bu evrede öğretmenlerde tükenmişliğin önlenmesi için mesleki idealler ve değerlerin tazelenmesini sağlayacak çeşitli seminer ve çalışmalar etkili olmaktadır. Ayrıca iş yoğunluğu ve öğretmenlere yüklenen iş miktarının azaltılması, işin anlamlı hale gelmesi konusunda sağlanacak destekler önemlidir. Vonk'a (1989) göre öğretmenler durgunluk aşamasını olumlu bir şekilde atlatabilirler ve eğer meslekte kalmaya karar verirlerse, bu aşamada mesleki enerjilerini yeniden tazeleyerek gelişmeye devam ederler. Böylece öğretmenler ikinci profesyonellik aşamasına ulaşırlar. Bu aşamadaki öğretmenlere yapılacak mesleki yardım, yönlendirici olmayan, işbirliğine dayalı bir yaklaşım içermelidir.

### ***Yedinci Evre: Muhafazakârlık ve Mesleki Sönme***

Bazı çalışmalar “huzur” aşamasını, öğretmenlerin değişme ve yenileşmeye karşı direnç ve kuşkuculuk göstermesi ile tanımlanan bir “muhafazakârlık” aşamasının izlediğini ortaya koymuşlardır. Bu aşamada öğretmenlerde geçmişe özlem duyguları yaşanmakta, öğrenci ve meslektaşlardan şikâyet etme davranışlarında artış görülmektedir. Muhafazakârlık (conservatism) aşaması öğretmenlerin yeniliklere büyük bir direnç gösterdikleri, mesleğin geçmiş dönemlerini özledikleri, istikrara daha çok önem verdikleri, kuşaklar arası farkların kendini gösterdiği bir aşamadır (Huberman, 1989).

Mesleki ilginin azaldığı bir sönme (career wind down) ve kariyer inişi yaşanan bu evrede öğretmenler mesleklerinden ayrılmaya hazırlanmaktadır. Bu dönem kişi için kariyer değişikliği veya emekliliğini beklediği hoş bir dönem olabildiği gibi, zorla işten çıkarma veya işe yaramaz hale getirilme nedeniyle tedirginlik yaratan acı bir dönem de olabilir (Fessler ve Christensen, 1992). Vonk (1989) tükenme (running down) aşaması olarak isimlendirdiği bu aşamadaki öğretmenlerin emekliliğe hazırlanmaya başladığını belirtmiştir (Akt. Casey, 1994). Ryan ve diğerleri (1979) tarafından yapılan çalışmalarda, 20 ila 30 yıllık deneyime sahip öğretmenler, öğretim konusunda daha fazla memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir. Birçok kişi, öğretmenlikten ayrılmak istediklerini ifade ederek, yorgunluk, halsizlik ve mesleki can sıkıntısından yakınmışlardır (Akt. Casey, 1994). Öğretmenlerin etkililiklerindeki bu azalmanın nedenleri olarak DeMoulin ve Guyton (1988) aşağıdaki faktörleri saymışlardır:

- a) Öğretmenliğin ilk birkaç yılındaki olumsuz deneyimler.
- b) Öğretmenlik mesleğinin bilinçli ve doğru şekilde seçilmemiş olması. Böylece iş doyumunu ve motivasyon düşüklüğü.
- c) Okulun içinden ve dışından kaynaklanan uzun dönemli stresin yol açtığı aşırı tükenmişlik durumu.

Deneyimli öğretmenler, acemi öğretmenlerden önemli ölçüde farklıdır. Ancak uzun yıllar öğretmenlik yapmak ve deneyim kazanmak tek başına ve her zaman uzmanlaşmaya yol açmaz (Tsui, 2003). Üstelik bazı deneyimli öğretmenler sahip oldukları bilgi ve beceriler üzerine düşünerek onları geliştirebilecekleri; öğretmenlik heveslerini tazeleyebilecekleri mesleki gelişim fırsatlarından yararlanma konusunda yeni öğretmenler kadar açık değildirler. Yöneticilerin ve profesyonel eğitimcilerin bir yandan mesleğin son dönemlerinde olan öğretmenlerde ortaya çıkan bu potansiyel direnci iyi tanımalı, diğer yandan da deneyimli öğretmenlerin özellikleri ve gereksinimleri konusunda dikkatli olmaları gerekmektedir (Rodríguez ve McKay, 2016).

### ***Sekizinci Evre: İlgisizlik, Geri Çekilme ve Meslekten Ayrılma***

İnsanın yaşam döngüsü ile ilgili çalışmalar, insanların kariyerlerinin sonlarına doğru mesleki bağlılıklarının azaldığı, mesleki uğraşlardan giderek uzaklaştıkları ve kendi kişisel işleri ile daha fazla ilgilenmeye başladıklarını ortaya koymuştur. Benzer olarak öğretmenlerin kariyer evrelerinde de “ilgisizlik” aşaması son dönem özelliklerinden biri olarak tanımlanmıştır. İlgisizlik aşaması öğretmenlerin mesleki etkinliklerden çekilmesi ya da zaman ve çabalarını başka yerlere harcamaları biçiminde ortaya çıkabilmektedir. Mesleki gelişim aşamalarının son (terminal) evresinde iş doyumunu tamamen düşüğü için öğretmenler meslekten ayrılmaya karar verebilmektedirler (DeMoulin ve Guyton, 1987). Başarmak istedikleri ile gerçekte başardıkları şeyler arasındaki farkın yarattığı hayal kırıklığı veya memnuniyet sonucunda bu ayrılma “acı” ya da “sakin” biçimde olabilmektedir. Huberman’a (1989) göre bu ayrılma (disengagement) aşaması, öğretmenlerin emekliliğe hazırlandıkları; enerji ve çabalarını eğitim öğretim işine tam olarak vermedikleri, giderek meslekten geri çekildikleri ve ayrıldıkları bir aşamadır (Akt. Casey, 1994).

Bu kariyer aşamasında öğretmenler kendilerini rahat hissederler ancak enerji ve coşkuda giderek bir düşüş yaşarlar. Öğretim işi onlar için artık keyifli değildir ve sık sık emekli olma fikri akıllarından geçer. İşlerinden daha fazla izin almaya çalışırlar (Sikes, Measor ve Woods, 1985).

Burke ve diğerleri (1987) bu aşamada öğretmenlerin öğretim görevlerini otomatik pilota bağlayarak rutin hâle getirdiklerini ifade etmişlerdir (Akt. Franey, 2015). Araçlardaki hız kontrolü (on cruise control) gibi bu aşamada öğretmenler mesleki etkinlikleri kendi seyrine bırakmaktadırlar. Nasıl ki hız kontrolü otomobillerde yorgunluğu azalttığı ve yakıt ekonomisi sağladığı için tercih ediliyorsa, öğretmenlikte de mesleğin otopilota bağlanması söz konusudur. Bir öğretmen mesleki olarak otomatik seyir durumunda olduğunu kabul etmese de bu durumun bazı işaretleri vardır: 1) Meslekten uzaklaşma, 2) Sürekli emeklilik hayalleri kurarak mesleği ihmal etme, 3) İşi hep aynı ve zahmetsiz biçimde yapmaya çalışma. Bunlardan her biri otomatik pilot ve hız kontrolünün belirtileri arasındadır. Hedeflenen beklentilere ulaşıncaya otomatik pilot devreye girer ve bireyler bir sonraki mücadele ya da öğrenme fırsatlarını araştırmaktan vazgeçerler. Böylece otomatik seyir durumuna geçerler. Bu yükselme ile ilgili değil kişinin mesleki ilerleme ve gelişmesinin durmasıyla ilgilidir. Dünya hızla değişmektedir ve eğer öğretmenler kendilerini geliştirmezlerse geride kalmaktadırlar. Eğitim dünyasının giderek karmaşıklaşan ve dinamikleşen yapısına ayak uydurabilmek için öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri gerekmektedir. Yöntemler değişmekte, teknoloji farklılaşmakta ve bütün bunlara uyum sağlayamayan öğretmenler hızlarını sabitleyerek emekliliği beklemektedirler. Ancak gelişen iş beklentileri karşısında bilgi, beceri, yetenek ve bakış açısını geliştiremeyen öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldıkları için risk teşkil etmektedirler. Otomatik pilotta ya da hız kontrolünde olmaktan dolayı öğretmenler kendilerini mutlu ve rahat hissedebilirler. Ancak mecazi olarak ele alındığında direksiyon başında uyuyakalmak oldukça risklidir (<https://valutis.com>). Bu hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından önemli sorunlar yaratabilecek bir durumdur. Öğretmenlerin otomatik pilot düğmesinden uzak kalabilmeleri, kariyerlerini geliştirmek için çaba göstermelerine bağlıdır

Emeklilik ya da başka nedenlerle meslekten ayrılma aşamasına kadar geçen sürede öğretmenlerin başvurdukları bir başka zaman doldurma yaklaşımı da “daha iyi bir fırsat yakalayana kadar koltuğun işgal edilmesi/Sıcak Sandalye Ayrılması - warm chair attrition” tutumudur. Burada çalışan işinde mutsuzdur, hayal kırıklığına uğramıştır ve işten ayrılmayı kafaya koymuştur. Ancak daha iyi koşullarda bir iş bulana kadar maaşından vazgeçmek istemediği için iş yaparmış gibi görünmekle birlikte aslında verimliliği son derecede düşüktür (Folsom, 2005). Bu tür çalışanlar ücretlerini alırlar, işyerinde varmış gibi görünürler ancak diğer çalışanları da olumsuz etkileyerek enfekte ederler ve üretken değillerdir. Bedenen işle ilgilenseler bile psikolojik olarak işten uzaklaşmışlardır. Devamsızlık ve geç kalma oranları yüksektir, işe ve işyerine yönelik tutumları olumsuzdur ancak fiziksel olarak işyerinde bulunurlar (<http://acuitytalent.com>). Bu rahatsız edici durum sürekli hale geldiğinde, daha az üretken iş arkadaşlarının ekstra ağırlığını taşımaktan kaçınmak için performansı yüksek çalışanlar da hayal kırıklığına uğrayarak işten ayrılmayı düşünebilmektedirler. İşsizlik oranlarının artması, atanamayan öğretmen sayısının giderek fazlalaşması da sıcak sandalye ayrılmasını artırmaktadır. Daha iyi koşullarda bir iş bulamayacağını düşünen öğretmenler düşük performans ve motivasyona rağmen okulda çalışmaya devam etmektedirler. Bu tür öğretmenler bir zaman doldurma, daha iyi fırsatların çıkmasını kollama tutumu içinde iş yaparmış gibi görünseler de aslında öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirmemektedirler. Diğer yandan emeklilikle birlikte maaşının azalacağını düşünen bazı öğretmenler, daha az çalışarak tam maaş almak, işleri daha genç öğretmenlerin sırtına yüklemek, biz çok çalıştık biraz da gençler çalışsın diyerek tam maaşa emeklilik durumunun tadını çıkarmaktadırlar.

Meslekten ayrılma (career exit) aşaması olan bu dönemde öğretmenler işten ayrılır. Bu emeklilik nedeniyle olabileceği gibi çocuk bakımı ya da yetiştirme; yöneticilik gibi öğretmenlik dışı görevlere geçme ya da geçici olarak işsiz kalma gibi nedenlerle de olabilir (Fessler ve Christensen, 1992). Bu kariyer evresinde öğretmenler mesleki çalışmalar yerine aile, gönüllü çalışmalar ve hobilere daha büyük öncelik verdikleri için meslekten ayrılma isteği artmaktadır. Yine bu dönemde meslekten ayrılma nedenleri arasında ilerleyen yaş nedeni ile torunlara bakma, yaşlı ebeveynlerin bakımı, kendi sağlık sorunlarının olması da yaygın olarak görülmektedir.

Aslında bu evre öğretmenlerin kendi performans ve etkililikleri düşse bile deneyimsiz öğretmenlerin yetişmesine katkıda bulunarak başka bir üretkenlik süreci yaratırlar. Böylece eğitim öğretim süreçlerini bilen, deneyimlerini paylaşabilen ve başkalarına rehberlik eden kişiler olabilirler. Ayrıca emekliliğe hazırlık eğitimleri ile öğretmenlerin yeni yaşamlarına uyum sağlamalarının desteklenmesi mümkün olabilecektir. Bu tür bir emekliliğe hazırlık eğitimi okul ya da ilçe çapında düzenlenebilir.

### Sonuç

İnsan doğumundan ölümüne kadar nasıl bir yaşam döngüsünden geçiyorsa, meslek yaşamı boyunca da çeşitli evrelerden oluşan bir kariyer döngüsünden geçmektedir. Öğretmenlik kariyer evreleri boyunca ortaya çıkan mesleki gelişim aşamaları, bir öğretmenin bilgi, beceri, tutumlarındaki değişikliklerden kaynaklandığı gibi bakış açısı ve iş ortamındaki farklılıklardan da etkilenmektedir. Öğretmenler mesleki anlamda geliştikçe, alanlarında uzmanlaştıkça veya yeni bakış açıları kazandıkça, çeşitli kariyer evreleri arasında geçiş yapmaktadırlar. Öğretmenlerin kariyer evrelerinin incelendiği çalışmalarda genellikle öğretmen mesleki gelişim aşamaları üç ila sekiz aşamaya kadar uzanan bir sınıflandırma içinde ele alınmıştır. Öğretmenlerin kariyerleri boyunca çeşitli mesleki gelişim aşamalarından geçtikleri, her bir aşamada öğretmenlerin farklı ilgi, kaygı, duygu, yeterlik ve gelişim çabası içinde oldukları ortaya konulmuştur. Öğretmen kariyer gelişim evreleri bu çalışmada sekiz aşamalı olarak ele alınmıştır. Hizmet öncesi, işe alıma, yeterlik, coşku ve gelişim, mesleki hüsrana, mesleki durağanlık, mesleki sönme- muhafazakârlık, meslekten ayrılma olarak sıralanan bu aşamalar, her öğretmenin aynı şekilde geçtiği birbirini ardışık olarak izleyen doğrusal aşamalar değildir. Ancak yapılan araştırmalar pek çok öğretmenin benzer kariyer evrelerinde benzer deneyimler yaşadıklarını da göstermektedir. Bu nedenle hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmenlerin mesleki gelişim aşamaları dikkate alınarak düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Böylece eğitim çalışmaları hem okulların ihtiyaçlarını hem de farklı gelişim aşamalarında bulunan öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayabilecektir. Meslek öncesi öğretmen adayları işe başladıkları zaman yaşayacakları “gerçeklik şokuna” daha iyi hazırlanmalıdırlar. İşe alıma ve hayatta kalma evresindeki öğretmenler daha çok yöntem ve tekniklerle desteklenmeli; yönetici, veli ve öğrencilerle olan etkileşimlerinde yardım sağlanmalıdır. Yeterlik evresinde öğretmenlerin becerilerini geliştirebilecekleri yeni fikirler ve uygulamalarla buluşmaları sağlanmalıdır. Coşku ve gelişim evresinde öğretmenlere öz öğrenme fırsatları önerilmeli ve kendilerini geliştirme yolları gösterilmelidir. Mesleki hüsrana evresindeki öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini yenileme ve tazeleme fırsatları artırılmalı ve motivasyon sağlayıcı etkinlikler düzenlenmelidir. Mesleki durağanlık evresine giren öğretmenlerin kariyer platosundan çıkması için çeşitli gelişme ve yükselme fırsatlarına ilişkin bilinçlendirilmesi önemlidir. Muhafazakârlık evresinde olan öğretmenlerin yeniliklere direnme tutumlarına karşı eğitimdeki yenilik ve teknolojik gelişmelerle olan ilişkisi ve becerileri artırılmalıdır. Kariyerinin son evresinde olan öğretmenlerin meslekten ayrılmadan önce çalışmalarını otomatik pilota bağlamalarının önlenmesi için sık sık çeşitli komisyonlarda görev almaları ve gelişim fırsatlarından yararlanmaları sağlanmalıdır. Meslekten ayrılacak olan öğretmenler için emekliliğe hazırlık eğitimleri verilmelidir.

### Kaynaklar

- Armato, N. (1990). *Career stages in teaching profession: A description of distinguishing attitudes and behaviours*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Michigan.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri. II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Metinleri, M.U Ataturk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Balta-Aydın, E. (2007). *Örgütlerde kariyer yönetimi, kariyer planlaması, kariyer geliştirmesi ve bir kariyer geliştirme programı olarak koçluk uygulamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Bardwick, J, M. (1986). *The plateauing trap*. Toronto: Bantam Books.



- Basak, R. ve Ghosh, A. (2014). Personality traits and different career stages a study on Indian school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140(2014), 506 – 510.
- Bayraktaroğlu, S. (2008). *İnsan kaynakları yönetimi (3. Baskı)*. Adapazarı: Sakarya Yayınları.
- Berliner, D.C. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. Paper presented at American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, D.C.
- Berliner, D. C. (1989). Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In *Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference* (pp. 39-69). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Burden, P. R. (1982). *Implications of teacher career development: new roles for teachers, administrators, and professors*. Paper presented at the National Summer Workshop of the Association of Teacher Educators, Slippery Rock, PA.
- Casey, J. A. (1994). *Career stages in teaching profession: A description of distinguishing characteristics*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Nebraska.
- Christensen, J., Burke, P., Fessler, R. ve Hagstrom, D. (1983). *Stages of teachers' careers: implications for professional development*. Washington, DC: The National Institute of Education.
- DeMoulin, D. ve Guyton, J. (1987). *Phase II: Examination of principal's perceptions in identifying instructional stages associated with teacher output*. Paper presented at the Annual Meeting of Mid-South Educational Research Association, Louisville, Kentucky.
- DeMoulin, D. F. ve Guyton, J. W. (1988). *A measure of common variables associated with career stages as perceived by principals and teachers: Validation of a model for career development*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Louisville, Kentucky.
- Ebhart, M. (1990). *The teaching profession: An evaluation of career stages*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of North Carolina, Greensboro.
- Feinman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In Lee S. Shulman & Gary Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (150-171). New York: Longman.
- Fernet, C, Trépanier, S. G., Casey, S. ve Levesque -Côté, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? *Teaching and Teacher Education*, 59, 481-491.
- Fessler, R. ve Christensen, J. C. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Folsom, W. D. (2005). *Understanding American business jargon: a dictionary*. Westport: Greenwood Press.
- Franey, J. J. (2015). Developing difference makers. [www.developingdifferencemakers.com](http://www.developingdifferencemakers.com) adresinden 1 Haziran 2018 tarihinde indirilmiştir.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226
- Gabrys-Barker, D. (2010). On teacher beliefs, self-identity and the stages of professional development. *Lingvarum Arena*, 1(1), 25 - 42.
- Heick, T. (2018). The 6 stages of a teaching career. <https://www.teachthought.com/pedagogy/6-stages-teaching-career/> adresinden 8 Mayıs 2018 tarihinde indirilmiştir.
- Huberman, M. A. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Huberman, M. A. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.
- Huitt, W. (2007). Stages of mastery. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/tched/stgmstry.pdf> adresinden 15 Haziran 2018 tarihinde indirilmiştir.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Katz, L. G. (1972). The developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(1), 50-54. <http://ecap.crc.uiuc.edu/pubs/katz-dev-stages/index.html> adresinden 20 Mayıs 2018 tarihinde indirilmiştir.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Rodríguez, A. G. ve McKay, S. (2010). Professional development for experienced teachers working with adult English language learners. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540598.pdf> adresinden 18 Haziran 2018 tarihinde indirilmiştir.
- Sikes, P. J., Measor, L. ve Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crises and continuities*. London: Falmer Press.
- Steffy, B. E., Wolfe, M. P., Pasch, S. H. ve Enz, B. J. (2000). *Life cycle of the career teacher*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tsui, A. B. (2007). What shapes teachers' professional development? In *International handbook of English language teaching* (pp. 1053-1066). Boston, MA: Springer.
- Tsui, A. B. (2003). *Understanding expertise in teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Unruh, A. ve Turner H. (1970). *Supervision of change and innovation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Watts, H. (1980). *Starting out, moving on, running ahead, or how the teachers' center can attend to stages in teachers' development*. San Francisco: Far West Laboratory. (ERIC Document: 200604).
- Vonk, J. (1989). *Becoming a teacher, brace yourself*. Unpublished paper. Vrije University, Amsterdam. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> adresinden 12 Mayıs 2018 tarihinde indirilmiştir.
- <http://acuitytalent.com/employeeturnover.html> adresinden 5 Haziran 2018 tarihinde indirilmiştir.
- <http://isvemeslek.blogspot.com> adresinden 12 Haziran 2018 tarihinde indirilmiştir.
- <https://valutis.com/dont-put-your-career-on-autopilot/> adresinden 20 Haziran 2018 tarihinde indirilmiştir.

### Extended English Summary

The teaching is one of the oldest professions known in the world, and it has become one of the sine qua non of social life. Teachers have to spend a great deal of mental, physical and emotional labor in the process of teaching and learning with a large number of students who have different characteristics and needs. It is expected that a teacher who has just started a career and a teacher who has 30 years of experience in the profession should work at the same high-performance level.

A person goes through the life cycle from birth to death. Just like this, he goes through some stages during his career, from the day he stepped into the profession to the day he left his job. An increasing number of researches show that teachers have different professional knowledge, skills, attitudes, and concerns at different points in their careers and that these changes follow a regular developmental pattern (Burden, 1982). According to Franey (2015), there is a difference in the career development patterns of teachers to teachers during their career. With the impact of personal, professional, and institutional factors in the professional development stages, not all teachers will be in the same career stages, and every teacher will not experience the same problems in these stages.

It is very important that the teachers and which career stages that they are in, are able to develop and implement appropriate support and assistance programs not only for teachers but also for school administrators and inspectors. The difference between a teacher who is in the process of getting hired and a teacher who is preparing for retirement will, of course, be reflected in the education and development programs.

Researchers such as Fuller (1969), Unruh and Turner (1970), Katz (1972), Burden (1982), DeMoulin and Guyton (1988), Vonk (1989) and Huberman (1989) in the case of teachers' career stages, these stages were described as a process and treated in a classification that ranged from three to eight stages of the teachers' career stages. This study is based on the seven-stage model of Huberman (1989) and the eight-stage model of Fessler and Christensen (1992). In addition, other theories have been included in the study and discussion of these periods.

The first stage, the pre-service stage, involves the preparation of individuals for a specific professional role and usually takes place in a university or college. This stage is the stage in which formal education required to enter a job and meet the needs of the profession is earned (Fessler and Christensen, 1992).

The second stage, starting with the appointment of teachers, is the survival and induction stage. In order to meet the demands and obligations of teaching processes, young teachers are struggling to transfer their education to the classroom (Christensen vd., 1983). At this stage, teachers feel uneasy, hesitant, inadequate and unprepared for their professional roles. At this stage, teachers are looking for technical skills, instructional strategies and content knowledge that can help them survive in the classroom (Burden, 1982).

The third stage, which teachers can try stabilization, empowering and growing is a stage in which attention is focused on the development of teaching skills (Vonk, 1989). At this stage, teachers feel more relaxed in the classroom environment, develop appropriate teaching methods, seek innovation, and become more interested in pedagogy (Sikes, Measor and Woods, 1985).

The fourth stage, a renewal and enthusiasm phase is a stage in which teachers are interested in new projects and activities in order to contribute more to children (Katz, 1972). For teachers, this stage is also a period of relaxation in which they can comfortably play their professional roles, and rely on class dominance and teaching skills (Franeý, 2015). This stage is the development of teachers' physical and intellectual aspects; energy, idealism, and self-confidence. Teachers like to teach and interact with students (Sikes, Measor and Woods, 1985).

The fifth of career stages is occupational frustration and reassessment. Teachers are disappointed to see that their efforts are not effective. This frustration and self-doubt process can also be caused by the monotony of classroom instruction and inappropriate working conditions. There are also approaches that see this period as a period of revolt and change (Fessler and Christensen, 1992).

The sixth stage is occupational stability and serenity. At this stage, also called deceleration, the decline in the teaching abilities of teachers to be observed. Teachers often do not make any effort to improve themselves, and absenteeism rates are high. This stage was a time when teachers entered the career plateau (Fessler and Christensen, 1992).

The seventh stage is the stage of conservatism and when careers wind down. The stage of conservatism is a stage in which teachers show great resistance to innovation, the profession has missed past periods, and they attach more importance to inertia (Huberman, 1989). Teachers are preparing to leave their profession at this stage of career wind-down and career descent, where professional involvement is diminishing.

The eighth and final career stage in the teaching profession is the disengagement and career exit stage. According to Huberman (1989), the stage of disengagement is when teachers are prepared for retirement; (Akt, Casey, 1994), in which they do not fully devote their energy and efforts to education and training, and are gradually withdrawn from the profession and separated. Teaching is no longer fun for them, and they often go through thoughts of retiring. They try to get more permission from their work (Sikes, Measor and Woods, 1985).