

# Ėđitim ve İnsani Bilimler Dergisi

## Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities  
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659

### ► The Power Sources that Principals Handle in School Administration

Engin Aslanargun

### ► Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi'nin Öğrenci Kayıtlarında Esas Alınmasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Mehmet Sincar & Merve Özbek

### ► Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi

Selçuk Beşir Demir

### ► Kişisel Sorumluluk Bağlamında Kariyer Seçimini Etkileyen Sosyal Psikolojik Faktörler

Yener Özen

### ► Effects of Recess on Children's Cognitive, Social and Physical Development

Aysun Santistevan



Cilt (Vol): 2 Sayı (No): 3 Yaz (Summer) 2011

**EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ**  
**TEORİ VE UYGULAMA**

[JOURNAL OF EDUCATION AND HUMANITIES: THEORY AND PRACTICE]

**Editör:**

**Prof. Dr. Selahattin Turan**

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
*e-posta:* sturan@ogu.edu.tr

**Editör Yardımcısı:**

**Doç. Dr. Engin Karadağ**

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
*e-posta:* enginkaradag@ogu.edu.tr

**Danışma ve Hakem Kurulu:**

<b>Prof. Dr. Mehmet Şişman</b>	<i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>
<b>Prof. Dr. Duncan Waite</b>	<i>Texas State University</i>
<b>Prof. Dr. Burhanettin Tatar</b>	<i>Ondokuz Mayıs Üniversitesi</i>
<b>Prof. Dr. Leona Lobell</b>	<i>University of Phoenix</i>
<b>Prof. Dr. Vehbi Çelik</b>	<i>Mevlana Üniversitesi</i>
<b>Prof. Dr. Ahmet Aypay</b>	<i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>
<b>Prof. Dr. Nurbübü Asipova</b>	<i>Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi</i>
<b>Yrd. Doç. Dr. Engin Arslanargun</b>	<i>Düzce Üniversitesi</i>
<b>Yrd. Doç. Dr. Ahmet Sakin</b>	<i>Sakarya Üniversitesi</i>
<b>Yrd. Doç. Dr. Adil Şen</b>	<i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>
<b>Doç. Dr. Abdurrahman Kılıç</b>	<i>Düzce Üniversitesi</i>
<b>Prof. Dr. Linda K. Lemasters</b>	<i>The George Washington University</i>
<b>Prof. Dr. Burhanettin Dönmez</b>	<i>İnönü Üniversitesi</i>
<b>Doç. Dr. Virginia Roach</b>	<i>The George Washington University</i>
<b>Prof. Dr. T. C. Chan</b>	<i>Kennesaw State University</i>
<b>Doç. Dr. Akmatali Alimbekov</b>	<i>Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi</i>
<b>Prof. Dr. Glen Earthman</b>	<i>The Virginia Polytechnic Institute and State University</i>
<b>Prof. Dr. William D. McInerney</b>	<i>Purdue University</i>
<b>Prof. Dr. Mehmet Durdu Karlı</b>	<i>Çanakkale 18 Mart Üniversitesi</i>
<b>Doç. Dr. Bayram Çetin</b>	<i>Gaziantep Üniversitesi</i>
<b>Doç. Dr. Hasan Basri Gündüz</b>	<i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i>

# Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities  
Theory and Practice

www.eibd.org.tr

Cilt (Vol): 2 Sayı (No): 3 Yaz (Summer) 2011

## MAKALELER

### The Power Sources that Principals Handle in School Administration

Engin Aslanargun

3

### Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi'nin Öğrenci Kayıtlarında Esas Alınmasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Mehmet Sincar & Merve Özbek

29

### Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi

Selçuk Beşir Demir

53

### Kişisel Sorumluluk Bağlamında Kariyer Seçimini Etkileyen Sosyal Psikolojik Faktörler

Yener Özen

81

### Effects of Recess on Children's Cognitive, Social and Physical Development

Aysun Santistevan

97

# Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

## Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities  
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659

**Cilt (Vol): 2 Sayı (No): 3 Yaz (Summer) 2011**

**Yayın Türü:**

Yaygın Süreli

**İdare Yeri:**

EğİTİM-BİR-SEN Genel Merkezi  
G.M.K. Bulvarı Ş. Daniş Tunalıgil Sokak No: 3/13  
Maltepe-Ankara/Türkiye  
Tel : (0.312) 231 23 06  
Bürocell: (0.533) 741 40 26  
Faks : (0.312) 230 65 28  
www.egitimbirsen.org.tr  
e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr

**Sahibi:**

EğİTİM-BİR-SEN Adına  
**Ahmet GÜNDOđDU**  
Genel Başkan

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü:**

**Ali YALÇIN**

Genel Basın Yayın Sekreteri

**Grafik Tasarım**

Selim AYTEKİN

**Baskı:** Mattek Matbaacılık

T: (0.312) 433 23 10  
www.mattekmatbaa.com.tr

**Baskı Tarihi:** 09.07.2011

3000 Adet

## The Power Sources that Principals Handle in School Administration<sup>1</sup>

ENGİN ASLANARGUN

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi

**Abstract:** Leadership is a power relationship that exists between leaders or followers in organization and a process which involves utilising power to influence others' behaviors to meet the organizational goals. Leadership seems to be seen as a vehicle with which to exercise power over others to achieve the organisational success. Power has been numerously classified according to power holders in literature. It sometimes referred to different concept but usually includes similar characteristics of leader and member. Significance of effective leadership to motivate teachers have been studied for a long time, in this respect, it is important to define and map to principals' power sources in school administration. The purpose of the study is to determine in which power source(s) that of expert, coercive, reward, referent, informational, legitimate power of reciprocity and legitimate power of dependence that principals handle most in the public elementary and high schools. The test score of teachers and principals in terms of harsh and soft power bases generally differ significantly. It is viewed that soft power bases are more often applied in schools than harsh bases and principals' statements of power usage in schools appeared higher than those of teachers.'

**KEYWORDS:** principal, administration, power sources

## Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Başvurduğu Güç Türleri

**Özet:** Örgütsel davranışlar güç ilişkilerine göre şekillenmekte ve bütün sosyal ilişkiler bir çeşit güç ilişkisini yansıtmaktadır. Gücü kullanan kişinin tarzına, çalışanlarla olan iletişim biçimine ve örgüt iklimine göre farklı sınıflandırmalara ayrılan güç konusu, genel anlamda karizmatik, yasal ve geleneksel güç türleri şeklinde alt kategorilere ayrılabilirdiği gibi daha ayrıntılı olarak ödül, zorlayıcı, yasal, karizmatik, uzmanlık ve bilgi güç türleri şeklinde sınıflandırmalara da tabi tutulmuştur. Okul müdürlerinin yönetimde kullandıkları güç türlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak öğretmen görüşleri analiz edilmiş ve değişkenlere göre yorumlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre hem öğretmenler hem de okul müdürleri okul yönetiminde en fazla bağlılık, uzmanlık ve bilgi güç türlerinin kullanıldığını ifade etmekte; en az başvurulan güç türleri olarak ise ödül, zorlayıcı ve karizmatik güç türleri gösterilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Müdürü, Okul Yönetimi, Güç Türleri

<sup>1</sup> This article is derived from my doctoral thesis completed at University of Ankara.

Administrators need to activate the dynamics of organizations in order to achieve the goals. It is essential to act multifunctionally since the work settings and process of production have been heterogeneous especially after the complicate mass industrial organizations. Modernisation have covered the lives of people and this is why administrators need to appeal to various members of organization whose needs, expectations, views and educational level higher than that of previous age. Thus, administrators should have variety of power sources and unique organizational repertoire rich enough to appeal to members.

It is alleged that behaviours of people in any society reflects some kinds of powers shaped by power relations. Power, in this manner defined as an ability to influence others in organization. It has been classified according to the style of people, their communicative competence, organizational climate and also subdivided into more detailed as reward, coercive, legitimate, referent, expert and informative power. Interpersonal relations in the society such as teacher-student, principal-teacher, doctor-patient, commander-soldier, employer-employee reflect some degree of power based relations. In this sense, power is a process of removing the obstacles on the way of achieving the goals in organization. It is communicative potential of human nature that is far from coercion; at the same time power is a way of reaching the expected goals in organization (Hall, 1977, 197; Milton, 2000; King, 1983; French and Raven, 1959; Pfeffer, 1987; Gong, 2006).

Organizations follow some strategies to be effective and achieve the planned goals. It could be achieved only by means of members shared efforts. Leader's behaviour is central in order to activate members and define the politics. Effective leadership is required when to motivate members. Organizational effectiveness could be achieved by internalization of the goals associated with the value expression and self identification. It is related with the power sources that leader should have in organizations (Katz and Kahn, 1966). It is better to explain the words underlining the correlations with others that are helpful to analyse the meaning. Power have usually appeared in literature pertaining to the words such as authority, hierarchy, influence, control and sometimes used interchangeable. It is right to define related concepts together with direct definition of the word itself in order not to cause confusion in context.

According to Pfeffer (1987) power emerges in context and relational manner. It is more appropriate to define people in relation to

others and their relations instead of simple and direct explanation (Pfeffer, 1987, 311). Power is defined contextually and in relation to others. It has similar meaning with control, ability, influence and authority. Power is simply defined as authority or means of getting works done (Hornby, 2001; Nesler, Quigley, Aguinis, Lee ve Tedeschi, 1999, 750). According to Etzioni power is actual process of an agent to influence others. For a person, having power in a society is only possible to influence and activate others for wishes (Etzioni, 1961, 4). Power, authority and influence could be substituted each others interchangeably. Power is sometimes defined as a source of capacity but generally confused with influence. Influence also often defined similar to power, it is a process of activating sources. Authority on the other hand, identified as formally constructed power or legitimacy (Hales, 1997, 22). Power is merely defined as informal authority where as authority is generally defined as legitimate power (Luthans, 1992, 427).

Influence or influence strategies are generally used in social psychology as transformative form of power to get subordinates to do something in organization. Influence is interchangeably used according to object, influential act and alterations over the subject are generally derived from concepts such as control, power and authority (Somech ve Drach-Zahavy, 2002, 167; Katz ve Kahn, 1966, 219; Peiro and Melia, 2003, 15). Levin defined power as a potential required for influence. Influence, in this sense, is a process of applying power. If A changes the status or behaviours of B, than influence is emerged. Influence is only achieved if the act of A has capacity to happen change over B. Consequently, power is influential capacity of A over B (Lippitt, Polansky, Redl ve Roser, 1959, 237; Gold, 1959, 252; Cartwright and Zander, 1959, 216). For example, if a student obeyed the request of a teacher could either been influenced by the perception of social position or his influence strategy as a way of expecting reward of his work (Schwarzwald and Koslowsky, 1999, 16). Influence as a basic concept of leadership, could be defined as a behaviour style of leader to activate subordinates (Balci, 2005, 56). As a result, it is clear that influence is the destination of power process; it is leaders' act to transform the behaviors of others and a kind of influential capacity in organization.

Authority is an other concept similar to power that is generally underlined as legitimate power in social settings. It is character of commonly and voluntarily accepted act due to legitimacy in organizations (Kızılçelik and Erjem, 1992, 315; Hoy and Miskel, 2001; Cevizci, 2000). Obedience and disobedience lies in the concept of authority, in the creation within managerial and structural subsystem of authority. By authority, it means simply legitimate power which is rested in a particular person or position recognized as so vested, and which is accepted as appropriate not only by wielder of power, but by those over whom it is wielded and by the other members of the system (Katz and Kahn, 1966, 203). Power and authority have been used hierarchically and interchangeably, in this respect it has been referring to the authority based concepts such as manager, supervisor and superintendend. Furthermore, it is both lateral and downward that is not only dependend to formal position. When person interacts laterally, they have the same power level and power based behaviour could not be recognized. If the person is promoted to higher position, downward power interaction could be observed according to their level (Ott, 1996, 381; Hall, 1977, 215). Authority is using power to inflence others legitimately and differs in the level of legitimacy. Naked power in this sense have been reported to be different from legitimacy (Luthans, 1992, 427; Lowe, 2006, 63; Hales, 1997, 27). Authority symbolizes the formal leaders' use of legitimate power over group. The level of legitimacy depends on its close relation to power. Normative power is considered legitimate whereas economic power is of medium level and coercion is the least. Weber had stated that each kinds of power use includes coercion where as authority depends to legitimacy. Sovereignty forces person to obey, but authority is an ability to manage people voluntarily, by the way subordinates considers the orders of superiors legitimately (Lunenberg ve Ornstein, 2000, 114; Etzioni,1961,15; Hall, 1977, 197; Özel, 2008). Relations shaped by pure authority could no longer be comprehensive and effective enough. Senge (1996, 506), states that learning organizations are process of ignoring traditional authority and control based structure of organizations. Kotter (1996, 429) also stressed that leaders could enhance their power by using formal authority, nevertheless it is not significant and effective. Consequently, authority defined narrowly than power and have been comprehended more legitimate than power in organizations. It is legitimate power depending on the statue and mostly applicable forms of power; since authority is positionally rooted, members could no longer resist to obey (Gibson et al, 2003, 277).



Hierarchy is defined by Weber as a basic characteristic of classical, bureaucratic organizations attributed to power of leader. It is role system that is based on the relation of subordinate and superior, and symbolizes the formal structure of organizations such as roles, duties, division of labor and informal structure such as climate, values and informal relations both provide clear sense of understanding about organization (Wynn, 2006, 458; Balcı, 2005, 76; Barnard, 1992, 96). Democratic organizational model differs from hierarchical specifically in the points that aspects of power which are fused in hierarchy. The distribution of power with respect to certain kinds of decision is characteristically different in democratic organizations, being shared among the members. Specific and crucial to distinction between democratic and hierarchical structures in the separation of legislative from executive power. Executive power in democratic organizations are usually distributed in accord with the pyramidal structure of authority (Katz ve Kahn, 1966, 212). Sayles (1985, 87) states that power relations are the result of hierarchical structure in organizations. All decision in organization is at the same time a process of power display. In this sense power is generally considered hierarchically and defined as authority of superiors over subordinates (Pfeffer, 1987, 310). Since hierarchy depends the subordinates' certain obedience to superiors, it may cause alienation, resistance and dissatisfaction. Nonetheless hierarchical levels such as leadership, control, accountability, and cooperation are the basic dynamics of organizations (Wynn, 2006, 459; Pfeffer, 1992, 36). Consequently, in relation with power in organization influence, authority, and hierarchy are most prevalent concepts that similarities and distinctions of these concepts have been underlined below:

- Power is potential of A to influence B despite resistance. In other words, power is the capacity required to influence others or ability to manage.
- Influence is the result of A's changeable act over B's behaviour and attitudes. If the act of object results in certain degree of alteration over B, then, influence could appear.
- Authority that is bound to position in organization generally power and legitimacy based. It is legitimate power source stemming from organizational structure and roles.
- Control is compliance behaviour that A manages over B. It is success of influence process. If A has some degree of control over B, it means influence happen to managed and resistance has been overcome.

- Hierarchy refers to formal structure of organization and emphasized structure, roles and division of labour.

As the paradigms have been continually changed in times, power use have also been subjected to change. Paradigms prevalent of time have caused transformation over the use of power bases that leaders need. Aftermath of 21st. century leadership, team spirit, post positivist approaches had begun to replace to bureaucracy and leaders preferred expertise more than authority based power sources (Barbour, 2006, 27). For Mintzberg, (1987, 364) organizational behaviour is a kind of power games that actors try to control, decide and manage for organizations. In order to understand organizational behaviour it should be clear that who is influential, what is required to influence and what could be done for power use in organization. It is more complicated and confusing in modern times that service sector is wide spread. Multicultural society that is governed by democracy, management style had better not be monolytic and leaders should have rich repertoire enough to appeal diversity. Diverse, mutiple and situational approaches could be best aplicable than autocratic styles that gathers all power and decision making process unique to leaders.

### *The Significance of Study*

Social power that of French and Raven's conceptualization (1959) and Raven's further reformulation (1999) have long been accepted as basic classification of power sources for more than half of the century. The importance of effective leadership to motivate teachers have been studied for a long time, in this respect, principals' power sources to influence teachers evoked attention. For this, it is intended to define and map to principals' power sources in school administrtation. The importance of the study has emerged to clarify the views of teachers and to underline the views of principals in educational settings.

### *Types of Power Bases*

Power has been numerously classified according to power holders in literature. It sometimes referred to different concept but usually includes similar characteristics of leader and member. The reason why power is ignored in social sciences generally referred to vague boundaries of social sciences between the other branches of sciences. When looked closely to

power issues in literature, some key points have been underlined that were listed below (Lunenberg ve Ornstein, 2000, 115):

- Legitimate power is alleged to have been the first type of power and if it is overused, it may result in dissatisfaction and resistance if not supported by expertise. If leader only rely on legitimacy will possibly face to resistance.
- Reward power could directly influence performance in the short run, if it is overused subordinate could possibly have the feeling of dissatisfaction or manipulation.
- Coercive power has temporary effect on subordinates and mostly cause side effects such as fear, revenge, prohibition and alienation.
- Expert power is closely attributed to the climate of trust in organization. Behaviours of leader could easily been internalized and it leads to compliance. Being motivated internally, subordinates no longer need to be controlled as it is the case for reward and coercion.
- Referent power evokes the sense of trust, loyalty, compliance and responsibility in respect to subordinates as well as enthusiasm to leader.

The five specific power bases consisted of coercive, reward, legitimate, referent and expert power bases. Expert and referent are personal power bases because they were derived from power holder where as legitimate, reward and coercive powers were positional bases since they typically had stemmed from a position in hierarchy (Nesler, Quigley, Aguinis, Lee ve Tedeschi (1999, 751).

Coercive power is based on target's perception that a source has the ability to provide punishment respectively for target. It is basically caused from the perception of the subordinates about superior. Punishment is the basic consequence of Taylor's Scientific Management process. If the committed behaviour occurs as a result of punishment, then it is termed coercion; if it implies an expectation of reward, then reward power. The degree of power holder's application is crucially important, if there is big reward after targetted behaviour is achieved, in that case little punishment is for mistakes. If the reward is simple for targetted behaviour, the degree of punishment is respectively high (Webb ve Norton, 1999, 37; Hall, 1977, 202). Leaders's coercive power usage in organization could not only directly include punishment such as to arm, shoot, fire out but it can be indirectly that to cancel the rights such as additional pays, day off. It is

fact that those who feel a sense of powerlessness make exceptionally high use of power assertion.

Reward power is established when a power holder has the ability either to reward a target's compliance with something positive or to remove something negative. Power holder's authority is due to his position. It is an important instrument to reward effective and high production for Taylor's philosophy. Reward power is a kind of reinforcement for subordinates presented by the power holder. Reward and coercive power rely on others believing that the agent can provide them the desired reward or can punish them respectively. Using either of these bases will induce only superficial change in the target. Only public compliance is obtained, the continuation of which depends on successful surveillance of the target by the agent. Power holder may use reward in a different way. Increase of performance both qualitatively or quantitatively, continuity of work order may result in pay increase, promotion, more responsibility, job opportunity, praises, privilege could be maintained in organizations. Power holder sometimes provides reward removing obstacles and presenting positive job settings. It is considered a tangible reward and real physical threats, threat of being fired or fined, promises of monetary reward and bonuses or promotion within an organization. (Koçel, 1989, 248; French ve Raven, 1959, 264; Katz ve Kahn, 1966, 205; Bugental and Lewis, 1999, 52; Webb and Norton, 1999, 37; Hall, 1977, 202; Leithwood, 1992, 8; Bruins, 1999, 9; Munduate ve Gravenhorst, 2003, 6; Elias ve Loomis, 2004, 938).

Referent power is a base that subordinates attribute to characteristics, reputation or esteem of the power holder. It is established when a target identifies himself or has a feeling of oneness with the power holder. It leads to private acceptance of the target by enabling him to maintain a satisfactory relationship with the agent and see himself as similar to the agent or certain relevant dimensions (Gibson ve diğerleri, 2003, 275). Referent power implies attraction that the power holder has with his characteristics on the side of the subordinate, nevertheless the power holder sometimes couldn't be aware of such kind of charisma, but subordinates still have compliance to the power holder. The much aspiration, attribution and compliance are in an organization, the higher the power that the power holder has (French and Raven, 1959, 266; Hall, 1977, 202; Koçel, 1989, 249; Munduate ve Gravenhorst, 2003, 6). Although Weber identified traditional and charismatic authority belonging to pre-modern times and legitimate/rational authority to modern times, charisma as a spirit of legitimacy has alleged to have been

discovered again. Aspiration and enthusiastic aspects of leadership is weak in modern bureaucracy and there is risk in routinization of charisma. Charisma that is not backed up in continuation with success, coherence, trust and ideal will inevitably subject to repetition, dissatisfaction and institutionalization that is termed routinization (Aktay, 2009).

Expert power refers to a situation in which a target complies with a power holder's request, because the target perceives the power holder as being someone with superior knowledge. This is a very common form of power and the bases of very large proportion of human collaboration including most companies where the principle specialization allows large and complex enterprises to be undertaken. Leader's expertise can contribute to the level of power in organization and it also provides equal, untreatening and motivating relationship with subordinates (Cartwright ve Zander, 1959, 218; Fiedler, 1959, 379). Expert power depends of individuals perception of having expertise or knowledge on specific domain. If a target perceives an agent as an expert, it will possibly result in private acceptance on the side of target. Subordinate feels that leader's knowledge or expertise is so high that of the others. A patient is no longer have suspicion of the expertise of doctor and tries to do whatever doctor advices. Expert power could be internalized and fulfilled easier than other sources since it depends unique knowledge and experience (Hall, 1977, 202; Bruins, 1999, 9).

Legitimate power is that which is invested in a role. Legitimacy can come from a higher power usually results in acceptable behaviour. It is when a power holder has a legitimate right to make request of the target and an obligation to comply. It leads to private acceptance that comes from within the target and as such it initially is socially dependent on the influencing agent, but it does not require by surveillance of agent in order to be successful. Legitimate power differs from tyrannical use of power since it depends to legitimacy and hierarchy (Koçel, 1989, 248; Hall, 1977, 2002; Wehmeier, 2001, 1294; Munduate ve Gravenhorst, 2003, 6; Elias ve Loomis, 2004, 938; İşbilir, 2005, 105). Modern organizational theory attributes high importance on legitimate authority that flows down through the organizational hierarchy and formal rules promulgated and enforced by those in authority to ensure that organizational behaviour is directed the attainment of established organizational goals (Shafritz ve Ott, 1987, 305).

After sorted out power sources as five bases, French and Raven (1959, 268) led to following hypothesis:

- For all five types, the stronger the basis of power, the greater the power.
- For any type of power, the size of the range may vary greatly, but in general referent power will have the broadest range.
- Any attempt to utilize power outside the range of power will tend to reduce the power.
- A new state of system produced by reward power or coercive power will be highly dependent an agent and the more observable conformity, the more dependent state. For the other three types of power, the new state is usually dependent, at least in the beginning, but in any case the level of observability has no effect on the degree of dependence.
- Coercion results in decreased attraction of target's toward agent and high resistance; reward power results in increased attraction and low resistance.
- The more legitimate the coercion is, the less it will reduce resistance and decreased attraction.

Informational power, later added by Raven to power sources, may exist if a power holder presents information that is logical to target. It leads to internalized and lasting changes in the target's belief, attitude and values. Compared the other bases of social power, the changed behaviour resulting from information is maintained without continued social dependence on the influencing agent and instead, based on the perceived relevance and validity of information. Informational power mostly depends on the target's perceived belief about the agents ability to persuasion and his knowledge to continue that is different from expert power. Positional power refers to reinforcement and punishment that is depending on the agent's formal roles in organization, personal power mostly depends on charisma, expertise and information that is bases of characters of agents (Wilson, 2005, 15; Peiro and Melia, 2003, 17). Expert power may be sufficient to transform person's belief, attitudes and behaviours if the consequence of such a change have no great effect on the target. But informational power seems to become more necessary if the consequences of changes have important practical implication (Munduate ve Gravenhorst, 2003, 8). As a result of continuous research findings and developments, Raven (1999, 165) developed an expanded formulation

power bases and delinates the process involved in the preference of power bases. Further analyses indicated that power base strategies could be subsumed under the underlying structure as harsh and soft bases.

### *Harsh Power Bases*

Harsh bases include reward, coercion and legitimacy of reciprocity while the soft bases include expertise, reference, information, legitimacy of dependence. Harsh sources available to the influencing agent due to the position held in organization. The usage of these sources may be perceived by target as somewhat arbitrary less task based relevant and utilism one's positional advantage in an attempt to gain compliance. It is a downward orientation in the exercise of power. Harsh bases tend to be overt, punitive and heavy handed. It may be through direct assertive request for compliance mediated through manipulative threats and aggression (Schwarzwalde ve Koslowsky, 1999, 17; Koslowsky, Schwarzwalde ve Ashuri, 2001, 470; Erchul, Raven ve Whichard, 2001, 486; Somech ve Drach-Zahavy, 2002, 168; Wilson, 2005, 23; Schwarzwalde, Koslowsky ve Allouf, 2005, 646).

### *Soft Power Bases*

Soft power bases include expertise, referent and legitimate dependence. Soft sources are more task relevant and gain compliance through personal rather than organizational resources. It is lateral power category and deemphasizes the positional advantage of the supervisor and focus on his or her personal resources. Soft strategies said to be invoked when the agent seeks compliance in a polite, friendly and humble. Soft bases tend to be more subtle, positive and non coercive manner by flattering and sympathizing with the influence target. They involve less aggressive and more psychological means of influence and designed to secure a target's volitional compliance. It would also predicted that job satisfaction could be best gained in soft power bases. Soft bases that are generally depending on communicative and personal bases could satisfy needs and expectations of subordinates than harsh strategies (Schwarzwalde ve Koslowsky, 1999, 17; Koslowsky, Schwarzwalde ve Ashuri, 2001, 470; Erchul, Raven ve Whichard, 2001, 486; Somech ve Drach-Zahavy, 2002, 168; Wilson, 2005, 23; Schwarzwalde, Koslowsky ve Allouf, 2005, 646).



It has been shown that compliance to power bases were related to personal qualities of leader, work setting and organizational type, relationship satisfaction among dating couples, organizational commitment and job satisfaction and self esteem. Harsh power bases as being overt, punitive and heavy handed when compared to soft power types which tend to be more subtle, positive and non coercive. The summary of harsh-soft power bases have been displayed in Table 1. below (Wilson, 2005, 16; Schwarzwald, Koslowsky ve Allouf, 2005, 647).

**Table 1.** *Power bases according to target's compliance*

HARSH POWER BASES	Coercive Power	Target complies because he perceives that the agent has the power to punish, disapprove and dislike him.
	Reward Power	Target complies because he perceives that the agent can provide a tangible rewards and or will approve him.
	Legitimacy of Reciprocity	Target complies after the agent has done something positive for the target. The target feels a need to reciprocate this prior good deed.
SOFT POWER BASES	Expert Power	Target complies because the agent is an expert in the field.
	Referent Power	Target complies because he wants to be associated with or be viewed as similar to the agent.
	Informational Power	Target complies because the information provided by the agent makes logical sense.
	Legitimacy of Dependence	Target complies because the agent is unable to do it himself.

As it is displayed in Table 1 harsh power bases investigated as three bases of coercive, reward and legitimacy of reciprocity; soft power bases were investigated as four bases of informative, expert, referent and legitimacy of dependence.

It is stated that soft power sources refer to higher level of interactive, cognitive and psychological learning. It is not only limited to subordinate and superior relation. It is perceived that interpersonal relations among friendship and extrovert students are more powerfull than others. Furthermore those who are less powerfull, regarded as introvert, are characteristically tend to apply more pysical power. It is reported that when graduate student perceive their supervising professor as using coercive power, the quality of professor-student relationship is reduced significantly. Contrary, if professor are perceived as having high referent, expert and reward power, the quality of interaction significantly increased. With regard to actual compliance, the higher rates were obtained when professors were perceived as having expert and legitimate power. Similarly for gaining comliance in class the most effective power types informational, expert, impersonal reward and legitimate positional power. In other studies, superiors generally tended to use rational and



soft strategies more often than harsh strategies; that is the influenced subordinate by less aggressive, instrumental and psychological means. A significant interaction of instructor gender and race were observed when soft bases were utilized. It is also the fact that power holder who wants to be effective in communication, needs to adopt behaviour that motivate and reward expected behaviour where as to punish unexpected one's (Somech ve Drach-Zahavy, 2002, 175; Elias ve Loomis, 2004, 954; Ring and Kelley, 1959, 270).

Studies conducted in Turkey to observe the power holders' style in schools have resulted to appear certain points and problems in terms of power relations between teacher, students and principals. When to sum up common points of the studies about teachers' thought that principals were appeared to rely on structural and legitimate form of schools more than humanistic and communicative level; they adopt structural based such as setting performance standarts, supervising and ordering; they have not considered sufficient to obey ethical principles such as appreciating others, welcoming critics, tolerating diversities, displaying empathy and wishing to take responsibility; they aren't comprehensive enough to motivate unsuccessfull teachers and displaying poor leadership to foster team work; they give more importance to supervise and evaluate outcomes; have tendency of applying legitimate power that is far from guiding teachers and coping with the problems; principals have been criticized to administer school biased, far from work analysis process and tries to do jobs by themselves instead of building team spirit and cooperation (Bursalıoğlu, 1981, 81; Balcı, 1997, 95; Pehlivan, 1997, 67; Ayvacı ve Küçük, 2005, 155; Töremen ve Kolay, 2003, 344; Uygun, 2004, 210; Akçay, 2003, 83; Okutan, 2003, 95).

## **Method**

### *Purpose of Study*

The purpose of the study is to determine in which power source(s) of expert power, coercive power, reward power, referent power, informational power, legitimate power of reciprocity and legitimate power of dependence that principals handle most in the public elementary and high schools. The following questions are intended to be responded in order to reach the general aim of the study.

a. According to teachers' view, which power sources principals mostly use, harsh or soft? Among them which of these power sources such as expert, reward, information, referent, coercion, legitimacy of dependence and legitimacy of reciprocity have mostly been applied?

b. Have teachers' view been differed according to the sub-groups such as sex, age, education, subject, school type and teaching years?

c. According to principals' view, which power sources they mostly use, harsh or soft? Among them which of these power sources such as expert, reward, information, referent, coercion, legitimacy of dependence and legitimacy of reciprocity have mostly been applied?

d. Have the principals' view been differed according to sub-groups such as sex, age, education, subject, school type and teaching years?

e. Have the principals and teachers views been differed in respect to principals use of power in schools?

### *Data Analysis*

Data analysis involves both parametric and non-parametric descriptive statistics, the statistical testing of associational relationship, analysis of variance, t-test, Mann Whitney U and Kruskal Wallis. The number of data that were analysed listed below in Table 2.

**Table 2.** *Numbers of sampling both for teachers and principals*

City	Number of Schools	Number of Teachers	Percentage	Teachers included to study
Eskişehir	157	3571	% 71	337
Bilecik	41	1441	% 29	138
Total	198	5012	100	475

Source: Statistical Department of Directorate of the cities of Bilecik and Eskişehir (2009).

There are 3571 teachers working at 157 schools in the city center of Eskişehir and 1441 teachers at 41 schools in Bilecik. Schools that have more than 20 teachers were included to study and scala were delivered those by researcher. Since gender is one of the variable in the study, male and female teachers were considered similar to each other proportionately. Power Sources Scala has been developed by the researcher in order to map principals' power sources, were divided into two sections one of which is about personal information and the other is about power sources questionnaire.

After long investigation and reading of literature about social power, power sources scala were developed depending on the French and Raven's classification (1959) and Raven's later reformulation (1998, 1999). Power source scala has grouped as harsh and soft bases; then reward, coercive, expert, referent, legitimate (dependence-reciprocity) and information depending on the original forms and delivered to teachers and principals.

### *Participant and Procedure*

The population of this survey type study which was carried out with quantitative method consisted of the teachers and principals working at public schools located at city centers of Eskişehir and Bilecik in Turkey. There were 475 teachers and 144 principals in the sample of the study. The sample consisted of 475 teachers, 230 females and 220 males, and 102 principals, 13 females and 89 males. 450 teachers and 102 principals were reached and the data was collected by hand with "Power Sources Scale" developed by the researcher.

After having collected the data of teachers and principals, they were analyzed with SPSS. In the analysis of personal details of teachers and principals, percentage and frequency were considered. In the analysis of subdimensions of the power sources of their applicability mean and standart deviation were used. Moreover, in the analysis of subdimensions of the power sorces applicability according to variables like sex, education, age, school type, subject taught at school, experience at subject and school were analysed. In the study, in order to examine the sub problems, one-way ANOVA, t-test, Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis H test and to be able to determine the differences between groups, Tukey HSD test was used.

Consequently it is investigated in this study that the outcomes of the harsh and soft bases listed above intended to be analyzed in terms of teachers views. More prevalent use of power in school settings by principals could have an idea of the power relationship between teacher and principal in school administration. This study employs mixed method research design. In March 2009, the questionnaire was distribute to the state schools' teachers and principals working at the city center of Bilecik and Eskişehir in Turkey. Included in the survey were questions on power source of principals that were generally about the building school climate,

interactive and communicative style of principals towards teachers and students, school effectiveness. The survey elicited a response rate of 85 percent.

## Results and Implication

Findings have been divided into two main groups of power bases as harsh and soft categories. Table 3 shows the principals usage rates of these power bases.

The test score of teachers and principals in terms of harsh and soft power bases generally differ significantly ( $t_{(550)}=2.880$ ;  $p<.05$ ). It is viewed that soft power bases are more often applied in schools than harsh bases and principals' statements ( $\bar{X}=3.61$ ) of power usage in schools appeared higher than those of teachers' ( $\bar{X}=3.46$ ).

**Table 3.** *Test Results of Harsh and Soft Power Bases*

Power Bases	Categories	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Harsh Power Bases	Teacher	450	3,46	8,01	550	2,880	,004
	Principal	102	3,61	5,63			
Soft Power Bases	Teacher	450	3,63	10,58	550	3,496	,001
	Principal	102	3,90	6,87			

The rates of power sources that principals apply greater than teachers could symbolise the excessive use of power in schools. Principals have tended to have the control in schools by applying different types of power. Since principals selection and appointment system in Turkey mostly centralized to Ministry of National Education (MoNE), principals feel himself only responsible to superiors rather than teachers. Principals are aware of the power holder that is effective for schools and act accordingly. Furthermore, the results of both power bases rates higher in principals could be the cause that principals' illusion of using more power.

Since soft power bases are greater in use in schools according to teachers and principals, interaction and communication based relations are considered significant in schools as it is the case in similar studies (Güzelay, 2007, 3; Somech ve Drach-Zahavy, 2002, 175).

Table 4 shows the power type usage of principals in schools.

**Table 4. Test Results of the Power Types in Schools**

Power Types	Categories	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Reward Power	Teacher	450	3,41	3,40	550	1,225	,221
	Principal	102	3,50	3,38			
Coercive Power	Teacher	450	3,39	3,74	550	2,113	,035
	Principal	102	3,56	3,16			
Legitimacy of Reciprocity	Teacher	450	3,56	4,35	550	2,399	,017
	Principal	102	3,74	3,58			
Expert Power	Teacher	450	3,74	4,28	550	1,177	,240
	Principal	102	3,84	3,26			
Informational Power	Teacher	450	3,50	2,29	550	4,673	,000
	Principal	102	3,88	1,90			
Legitimacy of Dependence	Teacher	450	3,92	2,59	550	5,933	,000
	Principal	102	4,45	1,52			
Referent power	Teacher	450	3,27	2,73	550	2,024	,043
	Principal	102	3,46	2,03			

The response of the teachers and principals in terms of coercion ( $t_{(550)}=2.113$ ;  $p<,05$ ), legitimacy of reciprocity ( $t_{(550)}=2.399$ ;  $p<,05$ ), information ( $t_{(550)}=4.673$ ;  $p<,05$ ), legitimacy of dependence ( $t_{(550)}=5.933$ ;  $p<,05$ ) and reference ( $t_{(550)}=2.024$ ;  $p<,05$ ) have been found significant enough to interpret. Principals thought that they all use multiple power types more than teachers have thought, and it means multiple and excessive use of power is prevalent in schools. Referent power and legitimacy of dependence are the soft power sources that is said to be more dominant in schools much for both teachers and principals.

As a result of the study, it is understood by the perception of the principals and teachers that principals generally handled the soft power sources in the school administration. Teachers' views have tended to be condensed at legitimacy of dependence, informational and expert power sources where as principals alleged to handle legitimacy of dependence, informational and expert power sources. Both teachers and principals pointed out that principals handled the reward, coercive and charismatic power at lower levels.

Although there is similar differences about the applicability of power sources in the school administration respectively, it is interesting that the behaviors of legitimate dependence power were displayed at highest level where as the behaviors of referent power were displayed at the lowest level both for administrators' and teachers' perceptions. Since both the most and the least handled power sources are in soft categories,

it could be said that there isn't clear distinction between the soft and harsh power sources, then administrators could have chance to use either soft or harsh power sources considering the psycho-social and situational factors.

According to the result of this study that investigate the principals' power sources in school administrations in respect to teachers and principals, some implications have been developed together with the similarities and distinctions from literature below:

- Principals response are of higher level than teachers both for harsh and soft power. Principals often reported to use soft power such as legitimacy of dependence, informative and expert power where as teachers thoughts slightly differed in sequence of power types of principals such as legitimacy of dependence, expert and informational power. Legitimacy of dependence is reported to be applied the most where as referent power is the least power sources both for principals and teachers. Erchul and his colleague (2001, 493) reported that that information, expert, legitimacy of dependence and referent power types could be the most effective types to influence teacher by social psychologist. They added that soft power bases especially informational and expert powers could be preferred much by teacher and social psychologist.
- Principals and teachers come to an agreement on the least applied power sources. It is referent power of soft power bases as well as reward and coercive of harsh power bases that principals need to use.
- When to overview, teachers reported that principals sometimes use reward, referent and coercive powers where as they generally use legitimacy of reciprocity, expert, informational and legitimacy of dependence. Principals asserted that they generally use legitimacy of dependence where as they pointed out to use generally coercive, reward, expert, informational, referent and legitimacy of reciprocity.
- Teachers opinions about principals' power sources have generally differed more significantly than principals in terms of variables.
- Teachers opinions for reward power have not differed significantly in the variables of sex, education, subject, types of schools and teaching years, but there is significant difference for the variable of age. Experienced teachers thought that principals

use reward power more than younger teachers. Teachers' opinions only differ in working years significantly for reward power that principals who have less working years in schools stated to use reward power more than others. Chairpersons of departments in faculties are reported to be more prevalent use of reward power with similar studies, then expert power comes. Since reward power mostly depends to monetary resources of organizations, it will inevitably be subjected to run out of monetary sources. However personal power bases are alleged to be more permanent and last respectively. It is also reported that top leaders use more reward, coercion and legitimacy than medium leader (Özaslan and Gürsel, 2008, 102; Schwarzwald, Koslowsky and Allouf, 2005, 649).

In health organizations, doctors are reported to have used reward power mostly when to get things done in their institutions. Teachers in primary schools were suspicious about tangible rewards by principals and this evokes consideration linked to injustice. This study shows that principals applied reward power in fifth sequence among seven power sources is supported by similar studies. Although reward power is less applied power sources in general, excessive use of reward could provide continuity of expected behaviour and motivate individuals. Excessive use of coercive power may sometimes result in expected behaviour.

- In terms of coercive power, teachers' opinions have significantly differed on the variables of sex, age, types of school and teaching years in schools. Women according to men, younger teachers according to olders, high school teachers according to primary school teachers, less experienced teachers according to more experienced have stated that principals use more coercive power. Principals opinions have not differed significantly in coercive power. Coercive power is less used one and have negative impressions on individuals.

Coercion based behaviour in schools have reported to result in dissatisfaction and aggressions. The study investigates the relation power types and satisfaction stated that coercive power have negatively influenced to performance and led satisfaction in organizations. It is also case for the health and educational settings that coercion could not appreciated positively. Excessive bureaucratic organizations could cause teacher feel themselves less powerful due to the fact that power mostly

depends to superiors (Hornstein, 1968; Bachman, Bowers ve Marcus, 1968; Kasapoğlu, 1999, 96; Yücel, 1999, 19). Situational factors that affect leaders' behaviour have some implications on democratic-autocratic and group-individual target relations. Democratic style that is far from coercion could be less stressful and not group oriented where as autocratic style is opposite. It is also stated that coercive power use have negative effect of downward and lateral ways of communication in organizations (Korton, 1959, 351; Julian, 1966; Hall, 1977, 214).

- In terms of legitimacy of reciprocity, teachers view have reported to differ in the variables of age, subjects, types of school and teaching years significantly. Younger teachers, primary school teachers and less experienced teachers thought that principals use more legitimacy of reciprocity. Principals opinions only differ in terms of working years that principals who have been working less in the same school stated to use legitimacy of reciprocity more than others.

- For expert power, teachers opinions differ significantly in the variables of subjects, school type and teaching years. Physical education, art and music teachers, primary school teachers and more experienced teachers have thought that principals use more expert power. Principals opinions only differ in age for expert power that older principals reported to apply expert power more than younger teachers. Expert and referent power have positive inclination on the performance and satisfaction in organization different from coercion. When the perception of teachers about principals focused on expertise, the level of satisfaction could be the highest degree (Bachman, Bowers and Marcus, 1968; Hornstein, 1968). Power source of university professors that were investigated by the perceptions of 346 students concluded that legitimate and expert power sources were the highest level. Similarly, expert power is the most influential to lead subordinate inclination to change. School principals application of exchange theory also displayed that expertise relations are the basic determinants between teachers and principals (Nesler, Aguinis, Lee and Tedeschi, 1999, 752; Myers, 1977; Üstüner, 1999; Çıldır, 2008).

Teachers' professional satisfaction is also influenced by the use of expert power of principals. Principals who help students to learn, support



innovative and diversified teachers and leads teachers to try new methods could be appreciated more than other. Authoritative manner is on the contrary perceived as irritative. According to the study between managerial power and relational trust, the result showed that coercive power, referent power and expert power are important point for communication and personal traits in organizations. Leaders who provide employee with special knowledge, i.e expert power, can encourage and facilitate specific behavioral skills and traits of knowledge workers. That are essential for knowledge acquisition. Furthermore referent does facilitate negotiation between knowledge worker (Politis, 2003).

- For informational power, teachers opinions have differed significantly in the variables of age and school types. Younger teachers and primary school teachers thought that principals use informational power more than the other groups. Principals opinions only differ in working years in same schools for informational power that principals who have worked less in the same school stated to use informational power more than other groups.
- For legitimacy of dependence, teachers opinions differed significantly on the variables of sex, age, subject, types of school and working years. Female teachers, younger teachers, primary school teachers and less experienced teachers have thought that principals use informational power more than other groups. Principals' opinions in this section is similar to informational power that who have worked less in the same school stated to use legitimacy of dependence more than other groups.
- For referent power, teachers opinions have significantly differed in the variables of age, subject, type of school and working years that younger teachers, primary school teachers and less experienced teachers thought that principals use referent power more than other variables. Principals' opinions only differed in types that older principals stated to use referent power more than other groups.

Top managers of companies have responded a study what the most influential personal characteristics of organizational politics and use of power is that speaking fluent and accurate, sensitiveness, expertise of social relation, competence, being admired extrovertness and self-esteem. These are the characteristics that contribute to leader effectiveness which could be classified and headings of expert and referent power (Pfeffer, 1992, 90).

## Recommodation

According to study, application of principals' power sources in school administration have fluctuated between the choices of 'generally' and 'sometimes'. The keys of the recommodations summarized below.

- Principals stated that they have generally applied reward power where as teachers thought principals sometimes do it. Principals need to use reward power more directly in order not to cause ambiguity and misunderstandings in administration. Principals not only use reward power for experienced and older teachers, they should also motivate younger teachers by rewards. Younger and less experienced teachers could be empowered with more responsibility to be activated.
- Although coercive power use appeared less in respect to other power sources, principals should better avoid applying it as a means of authority. Destructive consequence of coercive power could be emphasized more so as not to be applied any more in school administration.
- On the outcomes of the study, women teachers' perception of the more coercive power use in schools than men requires principals who are mostly male to be informed when to communicate with women. Vertical use of interaction instead of downward communication could be underlined when decision making.
- Teachers between the ages of 20-30 have stated to face to coercive power more, required principals to rearrange their behaviours; better to guide and lead instead of formal and directive manner.
- Since both teachers and principals came to an agreement of generally use of legitimacy of reciprocity that statements were mostly related to promotion of hardworking teachers differed significantly. Higher rates of these statements that principals asserted have not been shared with teachers required principals to be more open to communication, democratic and transparent in administration.
- Teachers between the ages of 20-30 stated that they have subjected to legitimacy of reciprocity as it was the case for coercive power. Principals need to diversified his power types in order to share power with teachers.

- Teachers who have been teaching one to five years stated that they have subjected to legitimacy of reciprocity more than other groups. It requires principals to focus on expertise in administration instead of formal and structured behaviors.
- It is reported that both principals and teachers have thought the expert power use in school administration of higher rates. Although the expert power use perceived more often than the other power sources, it is not significant and high enough as expected. Principals should consider the importance and keys of expertise and had better to focus on humanistic side of school administration more than technical side.
- Primary school teachers thought that principals use expert power more often than high school teachers. Since most of the primary school principals have been class teachers recently, they could have interacted easily with primary school teachers. Principals have better to be more open and professional to all teachers and personnel in schools.
- Principals assertion that they have applied more informational power than teachers have thought, required more open communication and democracy in schools. Principals should elicit themselves more information based behaviours and honesty in order not to cause misunderstandings and ambiguity.
- Legitimate power of dependence and reciprocity have reported by both principals and teachers of higher rates symbolize the schools mostly administrated legitimately. Legitimacy in administration could be appreciated in some degree but should better be elicited hand in hand with other soft power bases such as expert and referent in order to build positive school climate.
- Referent power is the least preferred bases both for principals and teachers. Since charisma is considered old fashioned and belonged to traditional authority, it is the charisma that create enthusiasm and attractiveness in administration more than the other power types. It could have been favorable to appoint or select principals not only efficient enough for academic knowledge but also effective enough to attract subordinates and create synergy in organizations.

## Kaynaklar / References

- Akçay, A. (2003). Müdürler Öğretmenleri Etkileyebiliyor mu? *Milli Eğitim*, 157, 75-88.
- Aktay, Y. (2009). *Karizmanın Rutinleşmesi*, Yeni Şafak Gazetesi, 06.04.2009.
- Ayvacı, H. Ş. ve Küçük, M. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Fen Bilgisi Laboratuvarlarının Kullanımı Üzerindeki Etkileri. *Milli Eğitim*, 32 (165), 150-161.
- Bachman, J. G., Bowers, D. G. ve Marcus, P. M. (1968). Bases of Supervisory Power: a Comparative Study In Five Organisational Settings. In A. S. Tannenbaum (eds) *Control In Organisation* (224-236). NY: Mc Graw.
- Balcı, A. (1997). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri. *Türkiye'de Eğitim Yönetimi*, Prof. Dr. Ziya Bursalıoğluna Armağan, Ankara: Kültür Vakfı Koleji Yayınları.
- Balcı, A. (2005). *Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç.
- Barbour, J. D. (2006). Theories of Administration. In F. W. English (Eds.) *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration* (p. 23-27) Volume 1, London: Sage.
- Barnard, C. (1992). Informal Organisations and Their Relation to Formal Organisations. In J. M. Shafritz ve A. C. Hyde (Eds), *Classics of Public Administration* (p.96-101). Third edition, California: Wadsworth Publishing Company.
- Bruins, J. (1999). Social Power and Influence Tactics: A Theoretical Introduction. *Journal of Social Issues*, 55(1), 7-14.
- Bugental, D.B. ve Lewis, J.C. (1999). The Paradoxical Misuse of Power by Those Who See Themselves as Powerless. *Journal of Social Issues*, 55(1), 51-64.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri, İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Araştırma*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yay.
- Cartwright, D. ve Zander, A. (1959). Power and Influence in Groups: Introduction. In D.Cartwright ve A. Zander (Eds.) *Studies in Social Power* (p.215-235). Ann Arbor MI: Research Center For Group Dynamics, University of Michigan.
- Cevizci, A. (2002). *Felsefe Sözlüğü*,5. Basım. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Çıldır, T. K. (2008). *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Peter Blau'nun Sosyal Takas Kuramının Ankara İli İlköğretim Okullarında Uygulanma Durumu*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Elias, S.M. ve Loomis, R.J. (2004). The Effect of Instructor Gender and Race/Ethnicity on Gaining Compliance in class. *Journal of Applied Social Psychology*, 34 (5), 937-958.
- Erchul, W.P., Raven, B.H., ve Whichard, S.M. (2001). Social Psychologist and Teacher Perceptions of Social Power in Consultation. *Journal of School Psychology*, 39 (6), 483-497.
- Etzioni, A. (1961). *A Comparative Analysis of Complex Organisations, On Power, Involvement and Their Correlates*. NY: The Free Press.
- Fiedler, F. E. (1959). Personality and Situational Determinants of Leadership Effectiveness. In D.Cartwright ve A. Zander (Eds.) *Studies in Social Power* (p.362-380). Ann Arbor MI: Research Center For Group Dynamics, University of Michigan.
- French, J. R. ve Raven, B. (1959). The Bases Of Social Power. In D.Cartwright ve A. Zander (Eds.) *Studies in Social Power* (p.259-269). Ann Arbor MI: University of Michigan.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., Donnely, J. H. ve Konopaske, R. (2003). *Organisations, Behaviour, Structure, Processes*. Eleventh Edition. NY: Mc Graw Hill.
- Gold, M. (1959). Power in the classroom. In D.Cartwright ve A. Zander (Eds.) *Studies in Social Power* (p.251-258). Ann Arbor MI: Research Center For Group Dynamics.
- Gong, J. (2006). Power. In F. W. English (Eds.) *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration* (p. 784-785) Volume 2, London: Sage.
- Güzelay, G. (2007). *İnsan Kaynağı ve Önemi*. Hürriyet, İnsan Kaynakları. 30.09.2007.
- Hall, R. H. (1977). *Organisations: Structure and Processes*. London: Prentice.

- Hales, C. (1997). Power, Authority and Influence. In A. Harris, N. Bennett and M. Preedy (Eds.) *Organisational Effectiveness and Improvement in Education*. Buckingham: OUP.
- Hornby, A. S. (2001). *Oxford Advanced Learners' Dictionary*. Oxford: OUP.
- Hornstein, H. A. (1968). Influence and Satisfaction in Organisations: A Replication, *Sociology of Education*, 41, 380-389).
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2001). *Educational Administration Theory, Research and Practice*. NY: Mc Graw Hill.
- İşbilir, H. (2005). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Yeterlikleri ile Kullandıkları Yönetimsel Güç Kaynakları Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algularına Dayalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, SBE.
- Julian, J. (1966). Compliance Pattern and Communication Blocks in Complex Organisations. *American Sociological Research*, 31(3), 382-389.
- Kasapoğlu, M. A. (1999). *Sağlık Sosyolojisi: Türkiye'den Araştırmalar*. Ankara: Sosyoloji Derneği Yayınları.
- Katz, D. ve Kahn, L. K. (1966). *The Social Psychology of Organisations*, NY: John Wiley and Sons.
- Kızılcılık, S. ve Erjem, Y. (1992). *Açıklamalı Sosyoloji Terimleri Sözlüğü*. Konya: Göksu Matbaası.
- King, R. (1983). *The Sociology of School Organization*. San Francisco: Jossey Bass.
- Koçel, T. (1989). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yay.
- Korton, D. C. (1959). Situational Determinants of Leadership Structure. In D.Cartwright ve A. Zander (Eds.) *Studies in Social Power* (p.351-361). Ann Arbor MI: Research Center For Group Dynamics, Michigan.
- Koslowsky, M., Schwarzwald, J. ve Ashuri, S. (2001). On Relationship between Subordinates Compliance to Power Sources and Organizational Attitudes. *Applied Psychology: An International Review*, 5(3), 455-476.
- Kotter, J. P. (1996). Power, Dependence and Effective Management. In J.S.Ott *Classic Readings In Organisational Behaviour* (p.425-434), Florida: Harcourt Brace.
- Leithwood, K. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 8-12.
- Lippitt, R., Polansky, N., Redl, F. ve Rosen, S. (1959). The Dynamics of Power. In D.Cartwright ve A. Zander (Eds.) *Studies in Social Power* (p.236-250). Ann Arbor MI: Research Center For Group Dynamics, Michigan.
- Lunenberg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2000). *Educational Administration, Concept and Practices*, Third Edition, Stamford: T. L.
- Luthans, F. (1992). *Organizational Behaviour*, Toronto: Mc Graw Hill.
- Milton, K. (2000). Connected Learning Spaces: *The Role of power dynamics in the Social Construction of Knowledge*. www.public.asa. edu/ kmilton/cls. Retrieved 15.5.2005.
- Mintzberg, H. (1987). The Power Game and the Players. In J.M. Shafritz ve J.S. Ott (Eds.) *Classics of Organisation Theory* (p.364-373). California: The Dorsey Press.
- Munduate, L. ve Gravenhorst, K.M.B., (2003). Power Dynamics and Organisational Change: An Introduction. *Applied Psychology: An International Review*, 52(1), 1-13.
- Myers, R. J. (1977). *Fear, Anger and Depression in Organisations: A Study of the Functional Consequences of Power*, Unpublished Doctoral Dissertation, St. John's University.
- Nesler, M.S., Quigley, B.M., Aguinis, H, Lee, S.J. ve Tedeschi, J.T. (1999). The Development and Validation of a Scale Measuring Social Power Based French and Raven's Power Taxonomy, *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (4), 750-771.
- Okutan, M. (2003). Müdürlerin İdari Davranışları. *Milli Eğitim*, 157, 89-97.
- Ott, J. S. (1996). Power and Influence. In J. S. Ott (Eds.) *Classic Readings In Organizational Behaviour*. (p.379-388). Florida: Harcour Brace.

- Özaslan, G. ve Gürsel, M. (2008). Eğitim Yöneticilerinin Güç Tipi Tercihlerinin Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 88-111.
- Özel, M. (2008). *İşleri Güzellikle Yürütün!* Yeni Şafak, 28 Aralık 2008.
- Pehlivan, İ. (1997). Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları Üzerine Araştırma. *Türkiye’de Eğitim Yönetimi*, Ziya Bursalıoğluna Armağan, Ankara: Kültür Vakfı Koleji Yay. 3.
- Peiro, J.M. ve Melia, J.L.(2003). Formal and Informal Interpersonal Power in Organisations: Testing a Bifactorial Model of Power in Role sets. *Applied Psychology: An International Review*, 52(1), 14–35.
- Pfeffer, J. (1987). Understanding the Role of Power in Decision Making. In J.M. Shafritz ve J.S. Ott (Eds.) *Classics of Organisation Theory* (p.309-334). California: The Dorsey.
- Pfeffer, J. (1992). *Güç Merkezli Yönetim, Örgütlerde Politika ve Nüfus* İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
- Politis, J. D. (2003). *The effect of Mnagerial Powerand Relational Trust on the Skills and Traits of Knowledge Acquisition: Evidence from the United Arap Emirates*. <http://www.62.233.187.104>. Retrieved 21.04.2008.
- Raven, B. H. (1998). Conceptualizing and Measuring a Power/Interaction Model of Interpersonal Influence. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(4), 307-332.
- Raven, B. H. (1999). Kurt Lewin Address: Influence, Power, Religion and the Mechanism of Social Control. *Journal of Social Issues*, 55(1), 161-186.
- Ring, K. ve Kelly, H.H. (1959). A Comparison of Augmentation and Reduction as Modes of Inluence. In D.Cartwright ve A. Zander (Eds.) *Studies in Social Power* (p.270–277). Ann Arbor MI: Research Center For Group Dynamics.
- Sayles, L. R. (1985). *Leadership: What Effective Managers Really Do and How they Do It*. USA: Mc Graw Hill.
- Schwarzwald, J. ve Koslowsky, M. (1999). Gender, Self Esteem and Focus of Interest in the use of Power Strategies by Adolescentsın Conflict Situations. *Journal of Social Issues*, 55 (1), 15–32.
- Schwarzwald, J. , Koslowsky, M. ve Allouf, M. (2005). Group Membership, Status and Social Power Preferences. *Journal of Applied Social Psychology*, 35 (3), (pp. 644–665).
- Senge, P. M. (1996). The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organisation. In J.S.Ott (Eds.) *Classic Readings In Organisational Behaviour* (p.506–513), Florida: Harcourt Brace.
- Shafritz, J. M. ve Ott, J. S. (1987). Power and Politics. In J.M. Shafritz ve J.S. Ott (Eds.) *Classics of Organisation Theory* (p.304–309), California: The Dorsey Press.
- Somech, A. ve Drach-Zahavy, A. (2002). Relative power and influence strategy: the effects of agent/target power on superiors’ choices of influence strategies. *Journal of Organisational Behaviour*, 23, 167-179.
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler. *Milli Eğitim*, 160. 341-351.
- Uygun, T. (2004). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Katılımcı Yönetim Yeterlikleri. *Milli Eğitim*, 162, 203-214.
- Üstüner, M. (1999). *Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkilemekte Kullandıkları Güçler ve Öğretmen Moralî*. Hacettepe Üniversitesi, SBE., Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Webb, L. D. ve Norton M. S. (1999). *Human Resource Administration, Personal Issues and Needs in Education*, Third Edition, New Jersey: Prentice Hall.
- Welheimer, S. (2001). *Oxford Advanced Learners’ Dictionary*, London: OUP.
- Wilson, K. E. (2005). *The Likelihood of Use And Acceptability of Social Power Bases In School Consultation*. Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University for the Degree of Doctor of Philosophy in Social Psychology, Raleigh.
- Wynn, S. R. (2006). Hierarchy in Organisations. In F. W. English (Eds.) *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration* (pp. 458–459) Volume 1 London: Sage.
- Yücel, C. (1999). *Bureaucracy and Teachers’ Sense of Power*. Dissertation Submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University for the Degree of Doctor of Philosophy in Education Leadership, Blacksburg, Virginia.



## Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi'nin Öğrenci Kayıtlarında Esas Alınmasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri<sup>1</sup>

Mehmet SİNCAR

Merve ÖZBEK

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi

**Özet:** Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarına öğrenci kayıtları yapılırken Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi'nin (ADNKS) esas alınmasının ortaya çıkardığı sonuçları ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşlerine belirlemektir. Araştırma nitel bir durum çalışması olup katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde tematik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman il merkezinde yer alan 8 ve Gaziantep il merkezinde yer alan 4 okul olmak üzere toplam 12 ilköğretim okulunun müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, ilköğretim okullarına öğrenci kayıtları yapılırken bir yönetim bilgi sistemi olan Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi'nin (ADNKS) esas alınmasının okula ulaşım, akademik yapı, okul gelirleri, bürokrasi ve fırsat eşitliği temaları altında çeşitli olumlu ve olumsuz sonuçları ortaya koyduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi, yönetim bilgi sistemleri

## School administrators' Opinions on the Enrollment of Students Through the Address-Based Population Register System

**Abstract:** The purpose of this study was to investigate elementary school administrators' opinions on the effects and outcome of enrolling students in elementary schools through the Address-Based Population Register System. In this qualitative study, the maximum variation sampling method, a purposeful sampling approach, was utilized to select the participants. In order to analyze the data, the thematic analysis approach was used. The participants were 12 elementary school principals, 8 from Adıyaman and 4 from Gaziantep cities. The findings indicate that the school principals perceived that the Address-Based Population Register System contains both positive and negative aspects which were investigated under five different themes: transportation to the school, academic structure, school revenues, bureaucracy and equal opportunities.

**KEYWORDS:** address-based population register system, management information systems

<sup>1</sup> Bu makalenin ilk hali, 16-17 Nisan 2011 tarihleri arasında KKTC'de Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri tarafından düzenlenen VI. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulmuştur.

Toplumların yaşam standartlarının ve tarzlarının değişmesi sonucunda ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar, bu ihtiyaçların karşılanmasından doğrudan ya da dolaylı bir şekilde sorumlu olan devletlerin kendilerini yenilemeleri ve bu bağlamda işleyişi kolaylaştıracak, bürokrasiyi azaltacak tedbirler almalarını gerekli kılmıştır. Bu tedbirlerden bazıları, alınmak istenen hizmete ilişkin çok sayıda bürokratik işlemi en asgariye indirecek şekilde gerçekleştirildiği takdirde hızlı ve işlevsel olmaktadır.

Son kırk yılda bilgi teknolojilerinin başrol oynadığı değişim, kamu ve özel sektörün verdikleri hizmetlere erişime, hizmetlerin niteliğine ve alınan hizmetlere ilişkin bireylerin memnuniyetine de yansımıştır. Bu değişimin sonucunda üretilen ancak ulaşılmada sorun yaşanan bilgiye erişim kolaylaşmıştır. Sözelimi çocukları farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören veliler, okula gitmeden onların devamsızlık durumlarını ve ders notlarını internet aracılığıyla öğrenebilmektedirler. Benzer şekilde herhangi bir vergi mükellefi internet marifetiyle sahip olduğu otomobilin vergisinin miktarını öğrenip elektronik ortamda ödemesini gerçekleştirebilmektedir. Bu tür örnekler kamu ve özel sektörün verdiği başka hizmetler için de çoğaltılabilir. Bu durum bilgi teknolojilerinin toplumsal yaşama getirdiği yenilikler olarak tanımlanabilir. Ancak bu yeniliklerin temelinde bilgi yatmaktadır. Üretilen bilgi miktarı arttıkça bu bilgilerin organize bir şekilde kullanılması ve kullanıma sunulması zorlaşmaktadır. Bu durum üretilen bilginin yönetiminin önemini gündeme getirmiştir. Bilgi yönetimi, mevcut bilginin en uygun zaman da doğru kişi ve kurumlara ulaştırılması ve paylaşılması; kurumsal performansın iyileştirilmesi sürecinde enformasyonun harekete geçirilme stratejisi olarak tanımlanabilir (Adamson, 2005; Alazmi ve Zairi, 2003; Bhatt, 2002; Blair, 2002; Boder, 2006; Berewer ve Brewer, 2010; Carayannis, 1999; Davenport ve Dölpel, 2001; Lee ve Yang, 2000; Zack, 1999).

Kurumlarda bilgi yönetimi gün geçtikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Sözelimi konuya eğitim örgütleri açısından bakıldığında bilgi yönetimi, gelecek 10 yıl içerisinde okul öncesi ve ilköğretime kaç öğrencinin kayıt yaptıracağına bilinmesi, okul ve öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bunlara ilişkin tedbirler alınması gibi hususlarda daha planlı hareket edilmesine yardımcı olabilir. Benzer şekilde bu tür planlamalara kaynaklık eden bilgi akışının da sürekli olarak kontrol edilmesi ve güncellenmesi de gerekmektedir. Bu nedenle bilgi yönetimi sürecini daha güncel, daha verimli ve daha hızlı gerçekleştirmek amacıyla yönetim bilgi sistemlerinin kullanılması tercih edilmektedir. Yönetim bilgi sistemleri,



bilgiyi insan katkısını da sağlayarak bilişim teknolojileri yardımıyla elde etme, yönetme ve paylaşma becerileri olarak tanımlanmaktadır. (Alavi ve Leidner, 2001; Bourdreau, 1999; Evans ve Alleyne, 2009; Fernandez, 2000; Jackson ve Clobas, 2008; O'Connor, ve Martinsons, 2006). Mevcut işleyişin hızlanmasına katkı sağlayacak en işlevsel çözümlerden birisinin de devlet kurumlarında yönetim bilgi sistemlerinin kullanılmasının yaygınlaştırılması olarak gösterilebilir. Vatandaşlarına daha kaliteli hizmet götürmek ve bunu yaparken de kamuda yer alan tüm birimlerin performansını en üst düzeyde tutabilmek amacıyla bilgisayar tarihi açısından oldukça kısa sayılacak bir sürede ciddi bir elektronik dönüşüm başlatan Türkiye, hızla bilgi teknolojilerinin bürokraside egemen olduğu bir yapılanmaya gitmektedir. Bu amaçla kamuda bürokrasi basamaklarında yer alan çok sayıda işlemi elektronik platformlara taşımış ve işlemlerin bu platformlar aracılığıyla gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Bu platformlardan birisi de Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) olarak adlandırılmaktadır.

Türkiye'de 2006 yılında çıkarılan 5490 sayılı Nüfus Hizmetleri Kanunu ile 2007 yılında ülkemizdeki nüfus sayımlarının da veri kaynağını oluşturacak yeni bir sistem kurulmuştur. Sistemin kurulmasına yönelik tüm çalışmalar, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) koordinasyonunda il ve ilçelerde vali ve kaymakamların başkanlığında oluşturulan yürütme komiteleri marifetiyle gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede, önce Türkiye'deki tüm adres bilgilerinin kaydedildiği Ulusal Adres Veri Tabanı oluşturulmuştur. Daha sonra, bu adreslerde ikamet eden vatandaşlar T.C. kimlik numaraları, yabancı uyruklu kişiler ise pasaport numaraları aracılığıyla adresle ilişkilendirilerek kayıt altına alınmış ve Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) oluşturulmuştur. Böylece, nüfus sayımlarında yaşanan mükerrer kayıt ya da kayıt olmama gibi sorunlar ortadan kaldırılmıştır. TÜİK tarafından kurulan ADNKS, 5490 sayılı Kanun gereği İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü'ne (NVİGM) devredilmiştir.

Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi ülke içi göç, medeni durum ve eğitim durumu gibi parametrelere ilişkin en güncel bilginin en hızlı şekilde elde edilmesini sağlamaktadır. Bu sistemin kullanılması devletin sağladığı hizmetlerin vatandaşlara en kolay ve en etkin yoldan kaliteli, hızlı, kesintisiz ve güvenli bir şekilde ulaştırılması amacı taşımaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 16. maddesinde; “öğrencilerin Ulusal Adres Veri Tabanında belirtilen ikametgâhlarına en yakın ilköğretim okuluna kaydedilmeleri esastır” ifadesi yer almaktadır. Belirtilen yönetmelik dayanak alınarak 2009-2010 eğitim öğretim yılından itibaren ülke genelindeki öğrenci kayıtlarının Ulusal Adres Veri Tabanındaki adresler esas alınarak gerçekleştirileceği Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2009/30 Sayılı genelgesinde belirtilmiştir. Bu bağlamda bu çalışma, uygulamanın başladığı 2009-2010 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında ilköğretim okullarına öğrenci kayıtları yapılırken Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi’nin (ADNKS) esas alınmasının ortaya çıkardığı sonuçları okul yöneticilerinin görüşlerine göre belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

## **Yöntem**

### *Desen*

Araştırma nitel bir durum çalışması olup katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Buradaki amaç, Yıldırım ve Şimşek (2005:108) tarafından önerilen görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmak olarak belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde (Boyatzı, 1998; Dey, 1993; Patton, 2002) tarafından önerilen tematik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Boyatzı (1998) tematik analizin kullanıldığı bilimsel çalışmaların;

- Araştırma konusunun ve ilgili örneklemin belirlenmesi,
- Temaların ve bunlara ilişkin kodların oluşturulması,
- Geçerlik-güvenirlilik çalışmalarının yapılması ve kodların kullanılması biçiminde üç aşamadan oluştuğunu belirtmektedir.

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman il merkezinde yer alan 8 ve Gaziantep il merkezinde yer alan 4 okul olmak üzere toplam 12 ilköğretim okulunun müdürleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesi sırasında Adıyaman ve Gaziantep il merkezleri sosyo-ekonomik düzey bağlamında alt, orta ve üst düzey olmak üzere üç bölgeye

ayrılmış ve her bölgeden en az bir ilköğretim okulu çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada kimliklerini korumak amacıyla katılımcılara birer takma isim verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ilköğretim okulu yöneticilerinin illere göre dağılımı tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1  
*Araştırmanın Çalışma Grubunun İllere Göre Dağılımı*

Okulun Yer Aldığı Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi (SED)	Adıyaman		Gaziantep	
	Yönetici Sayısı	Yönetici Takma İsmi	Yönetici Sayısı	Yönetici Takma İsmi
Alt	3	Ali, İlker, Cengiz	2	Engin, Cemil
Orta	3	Cevat, Kadir, Tayyar	1	Feridun
Üst	2	Battal, Talip	1	Adnan
TOPLAM	8		4	

### *Verilerin Toplanması ve Analizi*

Araştırmaya ilişkin veriler yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşmeler öncesinde okul yöneticileriyle önce telefonla iletişim kurulmuş ve daha sonra randevu alınarak okullarında birer ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu ön görüşmelerde araştırma hakkında detaylı bilgiler kendilerine aktarılmış ve çalışmaya katılıp katılmayacaklarına ilişkin beyanları alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler 2010 yılının Mart, Nisan, Mayıs ve Haziran aylarında gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan soruların işleyişini görmek ve görüşmelerin daha nitelikli olmasını sağlamak hedefiyle Adıyaman ve Gaziantep il merkezlerinde yer alan birer ilköğretim okulu müdürüyle 2010 yılının Şubat ayında yarı yapılandırılmış ön görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmelerin tamamlanmasından sonra araştırmacılar tarafından görüşme metinleri dikkatle incelenerek araştırma çerçevesini oluşturan temalarla bunlara ilişkin kodlar (Patton, 2002) belirlenmiştir. Temaların ve kodların belirlenmesinden sonra veriler yeniden incelenmiş ve hangi kodun hangi sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir. Elde edilen verilere ilişkin oluşturulan temalar ve kodlar tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

*Araştırma Kapsamında Belirlenen Temalar, Kodlar ve İşlevsel Tanımları*

Temalar	Kodlar	İşlevsel Tanımlar
Okula Ulaşım	Düşük Maliyet	Öğrenci servislerine aile bütçesinden aktarılan meblağların azalması
	Zindelik	Öğrencilerin uzak mesafelerdeki okullara gitmek için sabahın erken saatlerinde uyanmak zorunda kalmamaları sonucu daha zinde bir şekilde derslere girmeleri
	Zamandan Tasarruf	Öğrencilerin evlerine en yakın okula devam ederek yollarda asgari düzeyde zaman harcamaları
	Trafikte Rahatlama	Büyükşehirlerde öğrenci servislerinin daha az tercih edilmesi sonucu trafik problemlerinde azalma meydana gelmesi
Akademik Yapı	Öğrenci Dağılımı	Öğrencilerin okullara dengeli bir dağılımla yerleştirilmesi
	Okul Başarısı	Başarılı öğrencilerin yaşadıkları semtlerdeki okullara devam etmeleri ve okul başarılarının belirli okullarda toplanmasının önüne geçilmesi
	Normal Öğretim	Yakın gelecekte öğrencilerin dengeli bir şekilde dağılımından dolayı ilköğretim okullarında normal öğretime geçilmesi
Okul Gelirleri	Gelir Kaybı	Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerde yer alan okullara kayıtlarda yapılan bağışlarda azalmanın gözlenmesi
	Usulsüz Bağış	Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerde yer alan okullara başka semtlerden kayıt yaptırmaya gelen velilerden alınan usulsüz bağışın önüne geçilmesi
Bürokrasi	Veli Baskısının Azalması	Öğrenci kayıtları sırasında gerçekleşen velilerin gerek kendilerinin gerekse kamuda çalışan yakınlarının okul yönetimi üzerinde kurduğu baskının ortadan kalkması
	Evrak İşlerinde Azalma	Öğrenci kayıtlarının elektronik ortamda gerçekleşmesinden dolayı evrak işlerinin azalması
	Öğrenci Takibinde Kolaylık	Öğrencilerin elektronik ortamda yer alan bilgilerinin kullanılarak daha rahat takip edilmesi ve velilere daha rahat ulaşılabilmesi
	Planlamada Kolaylık	Elektronik ortamda okullar açılmadan hangi okula kaç öğrencinin kayıt yaptırmaya geleceğinin önceden bilinmesinin okul yöneticilerine daha planlı hareket etme kolaylığı sağlaması
Fırsat Eşitliği	Demokrasiye Aykırılık	Velilerin okul seçme hakkından mahrum bırakılması
	Usulsüz Adres Değişikliği	Velilerin çocuklarını istedikleri okula göndermek için ikamet etmedikleri halde adreslerini değiştirmeleri
	Okul İçi Bölünme	Velilerin okul tercihi yapamadıkları için öğretmen tercihi yapmak amacıyla okul yönetimine baskı kurması sonucu öğretmenler arasında huzursuzluğun ortaya çıkması

### *Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması*

Bu çalışmada elde edilen verilerin geçerliği Lincoln ve Guba (1985, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005: 264) tarafından önerilen iç geçerlik (inandırıcılık) ve dış geçerlik (aktarılabirlik) kavramlarına ilişkin süreçler yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Bilimsel bir çalışmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için *uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman görüşü ve katılımcı teyidi* olarak belirtilen stratejilerin kullanılması, dış geçerliğin belirlenmesinde ise *ayrıntılı betimleme* stratejisinin kullanılması önerilmektedir.

Çalışmanın verilerinin güvenirliliği Lincoln ve Guba (1985, Akt:Yıldırım ve Şimşek, 2005: 271) tarafından önerilen iç güvenirlilik (tutarlık) ve dış güvenirlilik (teyit edilebilirlik) kavramlarına ilişkin süreçler yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirliliklerinin sağlanmasına ilişkin gerçekleştirilen işlemler tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3  
*Araştırma Verilerinin Geçerlik - Güvenirlilik Çalışmaları*

<b>Süreçler</b>	<b>Strateji</b>	<b>Eylem</b>
İç Geçerlik (İnandırıcılık)	Uzun Süreli Etkileşim Derin Odaklı Veri Toplama	<ul style="list-style-type: none"><li>• Telefonla görüşme</li><li>• Yüz yüze detaylı ön görüşme</li><li>• Araştırmacıların bağımsız olarak her bir metni ayrıntılı bir şekilde incelemesi ve daha sonra karşılaştırmaları ve yorumlamaları</li></ul> Verilerin özgünlüğü korunarak katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.
Dış Geçerlik (Aktarılabirlik)	Ayrıntılı Betimleme	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elde edilen verilerin bağımsız uzmanlar tarafından incelenmesi ve araştırmacıardan birisi ile uzmanların elde ettikleri verileri karşılaştırmaları</li></ul>
İç Güvenirlilik (Tutarlık)	Tutarlılık İncelemesi	
Dış Güvenirlilik (Teyit Edilebilirlik)	Teyit İncelemesi	<ul style="list-style-type: none"><li>• Verilerin detaylandırılmış formatının ham verilerle yeniden karşılaştırılması</li></ul>

### **Bulgular**

Araştırmadan elde edilen bulgular;

- *Okula ulaşım*
- *Akademik yapı*
- *Okul gelirleri*
- *Bürokrasi ve*
- *Fırsat Eşitliği* başlıklarından oluşmaktadır.

### *Okula Ulaşım*

Katılımcıların görüşleri *okula ulaşım* teması altında yer almıştır. Elde edilen veriler dikkatle incelendiğinde göze çarpan en önemli husus, okul yöneticilerinin tamamının *okula ulaşım* temasına ilişkin görüş birliği içinde olmasıdır. Bu görüşlere dayalı olarak elde edilen veriler *düşük maliyet, zindelik, zamandan tasarruf ve trafikte rahatlama* olarak adlandırılan kodlar altında toplanmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler, öğrencilerin ilköğretim okullarına kabulünde ADNKS'nin esas alınmasının öğrencilerin ikamet ettikleri semtlere en yakın okula gitmelerini sağladığını, bu durumun da velilerin okula ulaşım için öğrenci servislerine olan taleplerini azalttığını göstermektedir. Yaklaşık beş yıldır bulunduğu okulda yöneticilik yapan Ali Bey'in sözleri, çalışma grubundaki bireylerin ortak görüşünü yansıtmaktadır:

*Bu sistemin uygulamaya geçmesiyle birlikte veliler için bir maliyetmiş gibi görünen servis olayına son veriliyor. Veli için eğitim masrafları azalıyor. Büyük şehirlerde ortaya çıkan trafik çilesinin azalmasına katkı sağlıyor. Ayrıca çocukların yollarda harcadıkları zamanı kısalttığı gibi okula yorgun gelmelerinin de önüne geçiliyor.*

Katılımcıların tamamının okula ulaşım temasına ilişkin *düşük maliyet, zindelik, zamandan tasarruf ve trafikte rahatlama* başlıklarında hem olumlu ifadeler kullanmaları hem de bu görüşlerde birliktelik sergilemeleri, ilköğretim okullarına öğrenci kayıtları yapılırken ADNKS'nin esas alınmasının faydalı sonuçlar ortaya koyduğunun göstergelerinden birisi olarak kabul edilebilir.

### *Akademik Yapı*

Araştırma sürecinde elde edilen verilerden bazıları *öğrenci dağılımı, okul başarısı ve normal öğretim* kodları altında yer almış ve bu kodlar da akademik yapı teması altında toplanmıştır.

Katılımcılar, ilköğretim okullarına öğrenci kayıtları yapılırken ADNKS'nin esas alınmasının okulların sadece buldukları bölgelerdeki öğrencileri bünyelerine kabul etmelerine neden olduğunu, bu durumun da öğrencilerin tüm okullara dengeli bir şekilde dağılımını sağladığını

belirtmişlerdir. Katılımcıların tamamı bu konuda görüş birliği sergilemişlerdir. Bir ilköğretim okulu yöneticisi olan Cevat Bey'in sözleri, çalışma grubundaki diğer yöneticilerin benzer görüşlerini de yansıtmaktadır:

*Güzel bir sistem. Bazı devlet okulları kapasitelerinin üzerinde çalışıyordu. Bunun önüne geçildi bu sistemle. Dengeli öğrenci dağılımıyla öğretmenlerin iş yükü de dengeli hale geliyor. İyi eğitim verdiği söylenen okullarda sınıf başına öğrenci mevcudu ortalama 50 iken, kenar mahalledeki bir okulda 20 oluyordu. Ayrıca bazı okullar ikili öğretim yaparken bazıları yapamıyordu. Bu sistemle birlikte yığılmalara son veriliyor. Öğrenci dağılımı normalleşiyor.*

Bunun yanında öğrenci dağılımının dengeli olmasının eğitimde kaliteyi de artıracığına ilişkin görüşlerde katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu konuda çok sayıda okulda yöneticilik yapmış olan İlker Bey'in sözleri daha açıklayıcı olacaktır:

*Bu uygulama daha avantajlı. Öğrenciler kayıt alanı dışından alınmıyorlar. Sınıfların kalabalık olması engelleniyor. Bu durum eğitimde kaliteyi artırıyor. Aslında şu an için çok büyük bir değişim yok. 5-6 yıl sonra anlaşılır ne kadar katkı sağladığı. Benimkiler sadece bir öngörü...*

Benzer şekilde okullar arasındaki öğrenci dağılımının dengeli bir şekilde gerçekleşmesi sonucunda sınıf mevcutlarında azalma meydana geleceği ve öğretmenlerin öğrencilere ayıracağı zamanda artış olacağına ilişkin görüşler de katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bir ilköğretim okulu yöneticisi olan Cengiz Bey bu konuya şu sözleriyle dikkat çekmektedir:

*Bu sistem uygulanmaya başlamadan önce her yıl 320 civarında öğrenci kaydı alırken şimdi 210 civarında kayıt alıyorum ve bu da her yıl okulumdaki öğrenci sayısının 100 kişi azalması anlamına geliyor. Öğrenci sayısının az olması da sınıfların kalabalık olmasının önüne geçiyor ve öğretmenlerin öğrencilere ayırdığı zaman artıyor.*

Akademik yapı teması altında yer alan bir diğer başlık ise okul başarısı olarak belirlenmiştir. Katılımcılar, ilköğretim okullarının sadece buldukları bölgelerdeki öğrencileri bünyelerine kabul edebilmelerinin başarı potansiyeli yüksek öğrencilerin belirli okullarda toplanmasının önüne geçtiğini ve tüm okullara dengeli bir şekilde dağıldığını ifade etmişlerdir. Ancak bu durumun sonuçlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri farklılık göstermektedir. Uzun yıllardır okul yöneticiliği yapan Tayyar Bey'in ifadeleri ADNKS'nin öğrenci kayıtlarında kullanılmasıyla birlikte olumlu sonuçlar alındığına örnek olarak gösterilebilir:

*Kendini kanıtlamış, isim yapmış okullar için sıkıntı oluşturmuştur bu sistemin uygulanması. Çünkü seçip aldıkları öğrencilere kısıtlama gelmiştir. Bunun için mutluyum:) Ancak şunu da unutmamak gerekir: Başarı potansiyeli yüksek öğrencileri kendi başarılarıymış gibi yansıtmak başarı değildir.*

Sosyo-ekonomik anlamda alt düzeydeki bir bölgede yer alan bir ilköğretim okulunun müdürü Engin Bey'in görüşleri ise okul başarısına ilişkin dikkat çekici cümleler içermektedir:

*Reklamını yapan okullar ekonomik durumu iyi olup başka semtlerde ikamet eden velilerin çocuklarını bağış yoluyla okullarına transfer ederken, ekonomik durumu iyi olmayıp çocukları başarılı olan velileri de ikna yoluna gitmeyi tercih ediyorlardı. Başarılı öğrenciler belirli bir okulda bir araya geldiklerinde ortaya çıkan olumlu sonuçlar o okulun başarısı gibi yansıtılıyordu. Şimdi bu durum ortadan kalktı.*

Yukarıdaki ifadelerle benzer nitelik taşıyan bazı ifadelerden en dikkat çekici olanları ise şunlardır:

- *Benim okulumun bulunduğu çevre zaten maddi açıdan düşük gelirli insanları barındırdığından aman aman bir başarıma etkisi olmaz. Ama başarılı öğrencilerimi diğer okullar alıp götürünce sıkıntı oluyor (Cemil Bey).*



- *Başarılı öğrencilerimizin gözde okullara gidemeyip okulumuzda eğitim görmelerinin okul başarımızı artıracığını düşünüyorum (Kadir Bey).*
- *Başarı bir yerde yığılmayacak (Feridun Bey).*

Katılımcılardan üçü (*Battal, Talip ve Adnan Beyler*) bu duruma tamamen karşı olan ifadeler kullanmışlardır. Burada dikkat çeken en önemli husus üç katılımcının da üst düzey sos-ekonomik bölgelerdeki okullarda yöneticilik yapmalarıdır. Katılımcılardan Talip Bey, ADNKS'nin öğrenci kayıtlarında kullanılmasının kendi okulunun genel başarısı açısından olumsuz sonuçlar ortaya çıkaracağını ifade etmektedir:

*Şimdi bu kayıt sistemiyle sadece kendi alanımdaki öğrencilere yönelik hizmet vermem gerekiyor. Yani başarılı olacak öğrencileri seçemiyorum. Bundan dolayı okulun başarısının düşeceğini düşünüyorum.*

Akademik yapı teması altında yer alan bir diğer başlık ise normal öğretim olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan bazıları *ilköğretim okullarına öğrenci kayıtları yapılırken ADNKS'nin esas alınmasının öğrencilerin okullara dengeli bir sayıyla dağılmasını sağlayacağını belirtmişler, bu durumun yığılmaları engellemesiyle yakın gelecekte ikili eğitim yapan okulların normal eğitime geçeceğini ifade etmişlerdir (Cengiz, Kadir, Tayyar, Engin ve Feridun Beyler).*

### *Okul Gelirleri*

Araştırmadan elde edilen veriler ilköğretim okullarına öğrenci kayıtları yapılırken ADNKS'nin esas alınmasının okul aile birliklerine yapılan bağışlar açısından olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Okul gelirleri teması altında katılımcıların çoğunluğunun olumlu olarak belirttiği ifadeler usulsüz bağış, olumsuz olarak belirtilen ifadeler ise gelir kaybı başlıkları altında incelenmiştir. Bu konuda alt ve orta sosyo-ekonomik düzeylere sahip bölgelerde yer alan ilköğretim okullarının yöneticileriyle (*Ali, İlker, Cengiz, Cevat, Kadir, Tayyar, Engin, Cemil, Feridun Beyler*), üst düzey sosyo-ekonomik bölgelerde yer alan ilköğretim okullarının yöneticileri (*Battal, Talip ve Adnan Beyler*) birbirlerine zıt görüşler sunmuşlardır. Ali Bey'in ifadeleri ADNKS'nin

öğrenci kayıtlarında esas alınmasının olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu savunan okul yöneticilerinin görüşlerini destekler niteliktedir:

*Bu sistemle usulsüzlüklerin de bir nebze önüne geçiliyor diyebilirim. Bazı okul yöneticileri bu sistemin uygulamada olmadığı dönemde başka semtlerden kayıt için gelen velilerden okula bağış yapmaları halinde taleplerinin karşılanacağını beyan ediyorlardı. Şu anda bunun önüne geçiliyor.*

Katılımcılardan okul gelirleri temasına ilişkin dikkat çekici ifadeler ise Cengiz Bey tarafından diler getirilmiştir:

*Çocuğunun başarısız olduğunu bilen veliler okulun çok başarılı olduğunu belirten türdeki reklamlara kendilerini o kadar kaptırmışlardı ki çocuklarını reklamı yapılan okula gönderdiklerinde başarının artacağını düşünüyorlardı. Okullar da bunun bedelini velilerden temin ediyorlardı. Okul için X TL, eğer öğretmen seçimi de varsa bir X TL daha. Sanki bir otelde kral dairesi kiralanıyor. Bundan dolayı bu sistemin uygulanması okulların itibarının kurtarılmasını sağlayacaktır.*

Ancak Ali ve Cengiz Beylerin aksine üst düzey bir sosyo-ekonomik bölgede görev yapan Adnan Bey farklı görüşler beyan etmiştir:

*Bu sistemin uygulanmasıyla birlikte velilerden aldığımız maddi desteğin önemli ölçüde önlenmesi ve ilköğretime ayrılan ödenek yetersizliğinden dolayı eğitim faaliyetlerinin desteklenmesi zorlaşıyor. Veli bağışları sayesinde okul temizliği için şirketlerle anlaşıyoruz ya da ek hizmetler sunuyoruz. Bağışların bu sistemle dolaylı olarak engellenmesi ve ayrı bir ödenek sağlanamaması durumunda eğitimdeki kalite düşer.*

*Bürokrasi*

Araştırma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin çoğunluğu, ilköğretim okullarına öğrenci kayıtlarında ADNKS'nin esas alınmasıyla

birlikte kayıt zamanlarında sorun teşkil eden bazı uygulamaların ortadan kalkma eğiliminde olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bürokrasi teması altında toplanan görüşleri *veli baskısının azalması, evrak işlerinde azalma, öğrenci takibinde kolaylık ve planlamada kolaylık başlıklarıyla bürokrasi teması altında toplanmıştır.*

Katılımcıların bürokrasi teması altında en çok üzerinde durdukları husus, öğrenci kayıtlarında ortaya çıkan veli baskılarının azalması olarak görülmüştür. Bu konuda Battal Bey'in görüşleri çoğunluğun görüşlerini yansıtır şekilde dikkat çekmektedir:

*Önceden kayıt işlemleri okul yöneticileri için çok sıkıntılı geçiyordu. Bunun en önemli nedeni başka semtlerde oturan velilerin çocuklarını bizim okulumuza yazdırmak istemeleriydi. Kontenjan çabucak doluyordu ve okulumuzun bulunduğu semtlerde oturan öğrencilerin kayıtlarını alamıyorduk. Veliler de haliyle ısrarlı olunca çok sıkıntı çekiyorduk. Şimdi ADNKS marifetiyle kaç öğrencinin okulumuza geleceğini önceden biliyoruz ve yasal olmayan taleplere yasal dayanak gösterip hayır diyebiliyoruz.*

Battal Bey'in görüşlerine benzer şekilde Kadir Bey'in görüşlerinin de katılımcıların çoğunluğunun görüşlerini yansıtacak ifadeler içerdiği görülmektedir:

*Yönetici olarak işimizi çok kolaylaştırdı. Kayıt sırasında kimseyle muhatap olmuyoruz. Bu konuda problem yaşamıyoruz. Listeler kayıt alanında yer alan öğrencileri içeriyor. Herkes kendi çevresindeki okullara gidiyor. Başarılı-başarısız öğrenci ya da ilgili-ilgisiz veli yığılmaları olmuyor. Karma veli ve öğrenci profili çiziliyor. Böylece dengeli ve adaletli bir kayıt gerçekleşiyor.*

Katılımcı görüşlerinin işaret ettiği bir diğer hususun ilköğretim okullarına öğrenci kayıtlarında ADNKS'nin esas alınmasıyla birlikte okul yöneticilerinin üzerlerinde büyük bir yük olarak gördükleri evrak işlerindeki rahatlama olduğu görülmüştür. Katılımcıların tamamı uygulamanın hayata geçirilmesiyle birlikte öğrenci kayıtlarında sadece öğrencinin nüfus cüzdanı ile işlem yaptıklarını ve bu durumun emek ve

zamandan tasarruf sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Feridun Bey'in görüşleri bu duruma dikkat çeker niteliktedir:

*Bu sistemin uygulanması bazı okullardaki aşırı yığılmaları önlemekte, evrak işlerini azaltmakta, velilerle yaşanan gerginlikleri sona erdirmekte, alan taraması yapmaya son vermekte. Bunlardan dolayı faydalı buluyorum. Kayıt bölgemiz dışından kimseyi almıyoruz ve velilerle de tartışmaya girmek zorunda kalmıyoruz.*

Elde edilen verilere göre ilköğretim okullarına öğrenci kayıtlarında ADNKS'nin esas alınmasının getirmiş olduğu bir diğer olumlu sonuç öğrenci takibinde kolaylık olarak belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunluğu uygulamanın alan taraması olarak adlandırılan kapı kapı gezip öğrenci taraması yapmak zahmetinden öğretmen ve yöneticileri kurtardığını ifade etmişlerdir. Cevat Bey'in ifadeleri bu konuda düşüncelerini aktaran katılımcıların ortak görüşünü yansıtmaktadır:

*Önceden mahalle mahalle gezilirdi. Ancak yine de hangi çocukların okula gönderilmediği tam olarak tespit edilemezdi. Şimdi tam olarak tespit edebiliyoruz. Eğitime katılan öğrenci sayısı arttı bu sistem sayesinde.*

Bürokrasi teması altında incelenen son başlık planlamada kolaylık olarak adlandırılmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tamamı öğrenci kayıtlarında ADNKS'nin esas alınmasının okullarına kaç öğrencinin geleceğini önceden belirlediğini, bu durumda hedefleri, ihtiyaçları ve alınması gereken tedbirleri önceden belirlemede netlik ve kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda İlker Bey'in görüşleri katılımcıların görüşleriyle örtüşen ifadeler içermektedir:

*Şimdi kayıt çevremiz belli, Öğrenci sayımızı önceden görebiliyoruz. Buna göre bir planlama yapabiliriz. Tüm bunlardan dolayı eğitim-öğretimle ilgili daha planlı olabiliyoruz. İhtiyaçları önceden daha iyi tahmin edebiliyoruz. Gereksinimlerimizi buna göre karşılayabiliyoruz.*

### *Fırsat Eşitliği*

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin çoğunluğu (*Ali, Cengiz, Cevat, Kadir, Engin, Feridun, Talip ve Adnan Beyler*), çalıştıkları illerde yer alan ilköğretim okullarının eşit eğitim imkânlarına sahip olmadığını, bu durumun da eğitimde fırsat eşitsizliği olarak ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan Cengiz Bey'in sözleri bu konudaki diğer katılımcıların görüşlerini özetler niteliktedir:

*Veliler okul binasının yapısı, okulun bulunduğu çevre ve özellikle çevrenin ekonomisi, kültürü, okuldaki sınıf mevcutları gibi özellikleri tercih nedenleri arasında sayıyorlar. Tüm bu özelliklerle eğitimin kalitesinin arttığını düşünüyorlar. Tüm okullar saydığım özelliklere sahip olmadıkları için veliler de çocuklarını en iyi devlet okuluna göndermek istiyorlar. Bu sistemin uygulanmasıyla onların bu taleplerinin önüne geçilmiş oldu Bu sistemle öğrenciler için okullar önceden belirleniyor ve farklı bir okul seçilemiyor. Bu bağlamda tüm okulların imkânlarının aynı olmadığı düşünülürse eğitim alma koşulları da eşit olmuyor.*

Katılımcıların çoğunluğu, ADNKS marifetiyle velilerin çocukları için okul seçme haklarının ortadan kaldırılmasını demokratik bulmadıklarını belirtmişler ve bu sistemi bir dayatma olarak tanımlamışlardır. Bu şekilde düşünen katılımcılara, ADNKS'nin öğrenci kayıtlarında esas alınmasının okul yöneticilerinin evrak işlerini azalttığını, planlamada kolaylık sağladığını, öğrenci servislerinden kaynaklanan mali yükü hafiflettiğini, öğrencilerin okula giderken daha az zaman harcadığını, daha erken kalkmak zorunda kalmadıkları için dinlenmiş olarak derslere gittiklerini daha önce ifade ettikleri hatırlatılmıştır. Bu hatırlatmadan sonra okul yöneticilerine “*şimdi bu sistemin demokratik olmadığını belirtmeniz bir çelişki oluşturuyor mu?*” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan Ali Bey'in konuya ilişkin düşünceleri şunlardır:

*Bir okul yöneticisi gözüyle değil de bir veli gözüyle duruma baktığımda çocuğumu istediğim okula gönderebilme yani okul seçebilme özgürlüğüne sahip olmam gerektiğini*

*düşünüyorum. En azından pozitif ayrımcılık yapıp eğitimcilerin çocuklarının istedikleri okula göndermelerine olanak tanınmalı diye düşünüyorum.*

İlköğretim okullarına öğrenci kayıtlarında ADNKS'nin esas alınmasının demokratik bir uygulama olmadığına ilişkin benzer görüşlerden bazıları şunlardır:

- *Bence veliler ve öğrenciler açısından olumsuz bir uygulama. Velilerin çocukları için okul seçme haklarının ellerinden alındığını düşünüyorum. Bir okul yönetici olarak bu sistemin uygulanmasının avantajları gerçekten çok fazla ancak bir veli olarak duruma bakınca çocuğumu istediğim okula gönderebilmeliyim diye düşünüyorum. Benim çocuğum neden daha az eğitim imkânlarına sahip olan ve daha kötü bir çevrede yer alan bir okulda okuma zorunda kalsın ki? (Cemil Bey).*
- *İlimizde yaşayan insanların hiçbirisi eşit koşullara sahip değil. Mahallelerdeki insanların çalışma koşulları da bakış açıları da bir olamaz. Haliyle okullarımızın sahip olduğu imkânlar da eşit değil. Aslında veli profili okul profilini de belirliyor. Bu bağlamda bu sistemin bir dayatma olduğunu düşünüyorum. Velilere çıkış yolu gösterilmeli (Kadir Bey).*
- *Çevrenin sahip olduğu imkânlar çok önemli. Aile desteğini alan okullar genelde başarıyı daha rahat yakalıyorlar. İlgili ailelerin çocuklarını gönderdikleri okula ellerinden gelen her türlü desteği sağlıyorlar. Böyle bir okulda öğretmenler de imkânlar sağlandığı için verimli çalışıyorlar. Bu bağlamda ekonomik durumu iyi olan aileler çocuklarını istedikleri okula göndermek istiyorlar. Eğitimde verim alınmasını sağlayan öğretmen-veli işbirliğidir. Veli katkısı da daha çok ekonomiyle bağdaştırıldığı için her okulun bağlı olduğu çevre büyük önem kazanıyor. Aslında ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarını her okul yöneticisi ister (Talip Bey).*

Katılımcılar fırsat eşitliği teması altında ADNKS'nin öğrenci kayıtlarında esas alınmasının velileri usulsüz adres değişikliği yapmaya

yönlendirdiği görüşlerini de belirtmişlerdir. Bu konuda Adnan Bey'in görüşleri katılımcıların ortak görüşünü yansıtmaktadır:

*Aslında bu sistemin emlakçılar için iyi olduğunu düşünüyorum. Adres değişikliği için boş mevkiler aranacak ve emlakçılar da zamanla sahte evrak işine girecekler. Önce muhtarlar yapıyorlardı şimdi emlakçılar yapacaklar. Pek bir değişiklik olmayacak.*

Velilerin çocuklarını istedikleri okullara gönderebilmek için usulsüz adres değişikliği yaptıklarını dile getiren okul yöneticilerinden bazılarının görüşleri şunlardır:

- *Bu sistemin kısmen eksik kaldığı noktalardan bir tanesinin adres değişikliği yoluyla velilerin çocuklarını yine istedikleri okullara göndermelerinin önüne geçilememesi olduğunu düşünüyorum (Cevat Bey).*
- *Burada veliler çocuklarını istedikleri okula gönderememekten şikâyetçi. Problem olarak yansıttıkları bu durumu sahte adres değişikliği yoluna giderek çözmeye çalışıyorlar (Engin Bey).*
- *Velilerimiz yine de sahte adres değişikliği yaparak çocuklarını istedikleri okullara göndermeye çalışıyorlar (Feridun Bey).*

Araştırma kapsamında okul yöneticilerinden bir tanesi ADNKS'nin öğrenci kayıtlarında esas alınmasının velilerin okul tercih yapmalarını engellediğini, bu durumun da velilerin öğretmen tercihi yapmak amacıyla okul yönetimine baskı kurmasına neden olduğu ve bu baskının sonucunda da öğretmenler arasında huzursuzluğun ortaya çıktığını ifade etmiştir (Cemil Bey). Aynı katılımcı bu durumun mümkün olmaması halinde velilerin bütçelerini zorlayarak çocuklarını özel okullara göndermeye başladıklarını, bu durumun devam etmesi halinde ilgili velilerin devlet okullarından yavaş yavaş çekileceği öngörüsünde bulunmuştur.

İlköğretim okullarına öğrenci kayıtlarında Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sisteminin esas alınmasının olumsuz sonuçları üzerinde duran okul yöneticileri bu olumsuzlukların ortadan kaldırılması için benzer önerilerde bulunmuşlardır. Sözgelimi Tayyar Bey'in görüşleri diğer katılımcıların görüşlerini özetler niteliktedir:



*Bence tüm okullar aynı standartlara sahip değiller. Bu durum eğitimde fırsat eşitliğine de aykırı. Okulların aynı standartlara sahip olması Bakanlığın inisiyatifindedir. Okullar sahip oldukları özelliklere göre (derslik sayısı, öğrenci sayısı vb.) ödenek alırlarsa bu farklılığın ortadan kalkacağını düşünüyorum. Okulların sahip oldukları imkânların standartlaştırılması eğitimde fırsat eşitliğine de katkı sağlayacaktır. Okullar arasındaki ekonomi temelli dengesizlikler ortadan kaldırılmalı ki velisi başış yapan öğrenciye gelir kaynağım, okulumun süper kahramanı olarak belirginleşen bakış açısı ortadan kalksın.*

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, ilköğretim okullarına öğrenci kayıtlarında Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sisteminin esas alınmasının okul yöneticilerinin görüşlerine göre olumlu ve olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığını göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ulaşılan olumlu sonuçlar şunlardır:

1. Öğrenci servislerine aile bütçesinden aktarılan meblağlar azalmaktadır (*düşük maliyet*).
2. Öğrenciler uzak mesafelerdeki okullara gitmek için sabahın erken saatlerinde uyanmak zorunda kalmadıkları için dinlenmiş bir şekilde derslere girmektedirler (*zindelik*).
3. Öğrencilerin evlerine en yakın okula devam ederek yollarda asgari düzeyde zaman harcamaktadırlar (*zamandan tasarruf*).
4. Büyükşehirlerde öğrenci servislerinin daha az tercih edilmesi sonucu trafik problemlerinde azalma meydana gelmektedir (*trafikte rahatlama*).
5. Okullardaki öğrenci sayılarında dengeli bir dağılım oluşmuştur. Bu durum sınıf mevcutlarına da yansımış, öğretmenlerin öğrenci başına ayırdıkları zamanda artma meydana gelmiştir. Bu bağlamda bu uygulama eğitimin daha nitelikli olmasına katkı sağlamaktadır (*öğrenci dağılımı*).

6. Başarı potansiyeli yüksek öğrencilerin ikamet ettikleri bölgelerdeki okullara devam etmeleri sonucunda genel başarının belirli okullarda toplanmasının önüne geçilecektir (*okul başarısı*). Bu durum okulların birbirleri olan rekabetlerinin de eşit koşullarda gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır.
7. Okullardaki öğrencilerin dengeli dağılımından dolayı ikili öğretim yapılan okullardaki yığılmalar ortadan kalkacak ve bu okullarda yakın gelecekte normal öğretime geçilecektir (*normal öğretim*).
8. Bu sistemin uygulamaya geçmesiyle birlikte okul tercihi yapılması engellendiği için, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerde yer alan okullara başka semtlerden kayıt yaptırmaya gelen velilerden etik olmayan bir şekilde alınan bağışların önüne geçilmeye başlanmıştır (*usulsüz bağış*).
9. Kayıtlar sırasında velilerin gerek kendilerinin gerekse kamuda çalışan yakınlarının okul yönetimi üzerinde kurduğu baskı ortadan kalkacaktır (*veli baskısında azalma*).
10. Öğrenci kayıtlarının elektronik ortamda gerçekleşmesinden dolayı okul yöneticilerini meşgul eden evrak işleri azalmıştır (*evrak işlerinde azalma*).
11. Elektronik ortamda yer alan bilgilerin kullanılmaya başlaması sonucunda öğrencilerin daha rahat takip edilmesi ve velilere daha rahat ulaşılabilmesi sağlanmıştır (*öğrenci takibinde kolaylık*).
12. Elektronik ortamda okullar açılmadan hangi okula kaç öğrencinin kayıt yaptırmaya geleceğinin önceden bilinmesi okul yöneticilerine daha planlı hareket etme kolaylığı sağlamıştır (*planlamada kolaylık*).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ulaşılan olumsuz sonuçlar ise şunlardır:

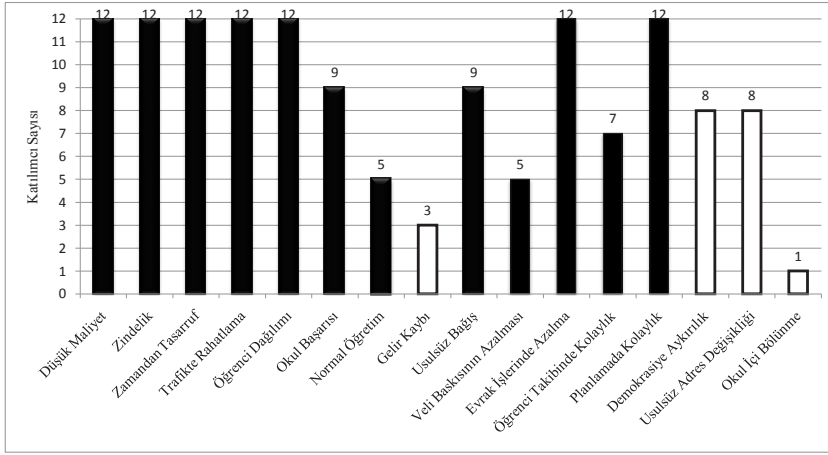
1. Veliler okul seçme hakkından mahrum bırakılmıştır. Bu durum velilerin ikamet etmedikleri halde usulsüz bir şekilde adreslerini değiştirme yoluyla çocuklarını istedikleri okula göndermelerine neden olmaktadır (*demokrasiye aykırılık ve usulsüz adres değişikliği*).
2. Velilerin okul tercihi yapamadıkları için öğretmen tercihi yapmak amacıyla okul yönetimine baskı kurması sonucu öğretmenler arasında huzursuzluklar ortaya çıkmaya başlamış, bir anlamda okul içi bölünmeler meydana gelmiştir (*okul içi bölünme*). Bu durum aslında velilerin öğretmenlere ilişkin yaptıkları performans değerlendirilmesi olarak da düşünülebilir. Ancak konuya ilişkin görüş belirten katılımcı bu durumu bir olumsuzluk olarak ele almıştır.
3. Başka semtlerde ikamet ettikleri halde okul tercihi yapamadıkları için sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerde yer alan okullarda çocuklarının eğitim almasını isteyen velilerin yaptıkları bağışlar ortadan kalkmış ve bu durum üst düzey sosyo-ekonomik bölgelerdeki okulların gelirlerinde azalmaya neden olmuştur (*gelir kaybı*).

Bir yönetim bilgi sistemi olan ADNKS, kamu hizmetlerinin vatandaşlara ulaştırılmasında kolaylık ve kalite sağlamak adına uygulamaya geçirilmiştir. Bu uygulamanın farklı yönlerden kamu hizmetlerinin (belediye, sağlık, eğitim vb.) planlanmasına ve uygulanmasına katkılar sağladığı aşikârdır. Elde edilen sonuçlar ADNKS'nin ilköğretim okullarına öğrenci kayıtlarında esas alınmasının, okul yöneticileri, veliler ve öğrenciler için olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda ilköğretim okullarına öğrenci kayıtları yapılırken ADNKS'nin esas alınmasına ilişkin uygulamada ısrarcı olunması araştırmadan elde edilen bulgular ışığında önerilmektedir.

Ancak okulların farklı standartlara sahip olmalarının eğitimde fırsat eşitliği açısından problem oluşturduğu da açıkça görülmektedir. Sözelimi sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan semtlerde yer alan okullarda eğitim görmekte olan öğrencilerin özellikle eğitim standartları açısından ciddi bir eşitsizliğe maruz kaldığı katılımcıların alınan olumsuz sonuçlar kapsamında üzerinde durdukları en önemli konu olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar, okulların eşit koşullara sahip olmamalarının velilerin okul tercihini belirleyen öncelikli konu olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda zaten var olan ve Adrese Dayalı Kayıt Nüfus Sisteminin kullanılmasıyla da iyice belirginleşen okullar arasındaki eşitsizliklerin ortadan kaldırılması, konuyla bağlantılı olan tüm kamu kurumlarının organize bir şekilde sorunun çözümüne ilişkin adımlar atmalarını gerekli kılmaktadır. Katılımcılar tarafından tanımlanan bu fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmak için ADNKS'nin öğrenci kayıtlarında esas alınması tetikleyici bir unsur olabilir.

Bu araştırma, Adıyaman ve Gaziantep il merkezlerinde yer alan toplam 12 ilköğretim okulu yöneticisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda elde edilen verilere ilişkin yapılan değerlendirmeler seçilen örneklemle ilişkilendirilebilir. Bu çalışmanın uygulamanın başladığı 2009-2010 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında ve uygulamanın daha ilk yılını doldurmadan gerçekleştirildiği düşünüldüğünde, elde edilen bulguların ve ulaşılan sonuçların oldukça sınırlı olduğu da söylenebilir. Bu nedenle gerek uygulamanın hamisi olan Milli Eğitim Bakanlığı gerekse alanda çalışan diğer araştırmacılar tarafından, Türkiye genelinde daha büyük örneklem ve daha fazla katılımcıyla bu araştırma genişletilip, derinlemesine incelemelerin yapılması önerilmektedir. Derinlemesine gerçekleştirilecek bu araştırmalar, ilköğretim okullarına öğrenci kayıtlarında esas alınan ADNKS'nin sosyo-ekonomik bağlamda fayda ve zararlarının neler ve hangi düzeyde olduğunu belirleme açısından önem arz etmektedir.



**Grafik 1:** Araştırma Bulgularına İlişkin Katılımcıların Görüşlerini Belirten Bar Grafiği<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Bar grafiğinde, katılımcıların ilköğretim okullarına öğrenci kayıtlarında Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi'nin esas alınmasının ortaya çıkardığı olumlu sonuçları siyah renkli dolu çubuklar; olumsuz sonuçları ise siyah çerçeveli renksiz çubuklar belirtmektedir. Çubukların üzerlerindeki rakamlar ise olumlu ve olumsuz sonuçlara ilişkin görüş beyan eden yönetici sayılarını göstermektedir.

## Kaynaklar / References

Adamson, I. (2005). Knowledge management - The next generation of TQM?, *Total Quality Management & Business Excellence*, 16:8, 987-1000.

Alavi, M. & Leidner, D.E. (2001). Knowledge management and knowledge management systems: conceptual foundations and research issues. *Mis Quarterly*, 25 (1), 107-136.

Alavi, M. & Leidner, D.E. (2001). Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *Mis Quarterly*, 25 (1), 107-136.

Alazmi, M. & Zairi, M. (2003). Knowledge management critical success factors, *Total Quality Management & Business Excellence*, 14:2, 199-204.

Bhatt, G.D. (2002). Management strategies for individual knowledge and organizational knowledge. *Journal of Knowledge Management*, 6, 1, 31-39.

Blair, C.D. (2002). Knowledge management: Hype, hope, or help? *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53:12, pg. 1019-1028.

Boder, A. (2006). Collective intelligence: a keystone in knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 2006, 10:1, pg. 81-93.

Bourdreau, A. & Couillard, G. (1999). Systems integration and knowledge management. *Information Systems Management*, 16(4), 1-9.

Boyatzis, R.E. (1998). *Thematic Analysis and Code Development: Transforming Qualitative Information*. Thousands Oaks, London: Sage Publications.

Brewer, D.P & Brewer, K.L. (2010). Knowledge Management, Human Resource Management, and Higher Education: A Theoretical Model. *Journal of Education for Business*, 85, 330-335.

Carayannis, E.G. (1999). Fostering synergies between information technology and managerial and organizational cognition: the role of knowledge management. *Technovation*, 19, 219-231.

Davenport, T.H. & Dörj, S.C. (2001). The rise of knowledge towards attention management. *Journal of Knowledge Management*; 5: 3, 212-221.

Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis: A user friendly guide for social sciences*. London: Taylor and Francis Group.

Evans, M. M. & Allyne, J. (2009). The concept of knowledge in KM: A knowledge domain process model applied to inter-professional care. *Knowledge and Process Management*, 16 (4), 147-161.

Fernandez, I.B. (2000). The role of artificial intelligence technologies in the implementation of People-Finder knowledge management systems. *Knowledge-Based Systems* 13, 315-320.

Jackson, P. & Clobas, J. (2008). Building knowledge in projects: A practical application of social constructivism to information systems development. *International Journal of Project Management* 26, 329–337.

Lee, C.C. & Yang, J. (2000). Knowledge value chain. *The Journal of Management Development*; 19, 783-793.

O'Connor, N.G. & Martinsons, M.G. (2006). Management of information systems: Insights from accounting research. *Information & Management* 43, 1014-1024.

Patton, M. Q. (2002). *Variety in qualitative inquiry: theoretical orientations*. In C.D. Laughton, V. Novak, D. E. Axelsen, K. Journey, & K. Peterson (Eds.), *Qualitative research & evaluation methods*. Thousands Oaks, London: Sage Publications.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zack, M.H. (1999). Developing a knowledge strategy. *California Management Review*, 41(3), 125-145.



## Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi

**SELÇUK BEŞİR DEMİR**

*Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

**Özet:** Araştırmanın amacı; farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile ilgili görüş ve önerilerini belirleyerek uygulamanın doğurduğu olumlu ve olumsuz sonuçları saptamaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada; olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları; Muş il merkezinde görev yapan dört başöğretmen, dört uzman öğretmen ve dört öğretmen olmak üzere toplam 12 öğretmendir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucu; 1. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği hakkındaki genel değerlendirmeler, 2. Öğretmen kariyer basamakları uygulaması sonucunda ortaya çıkan veya çıkabilecek olumlu ve olumsuz sonuçlar, 3. Öğretmen kariyer basamakları uygulamasına ilişkin eksiklikler ve öneriler olmak üzere üç temel kategori ortaya çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, genel olarak liyakat ve adalet ölçütleri dikkate alınarak hazırlanmış olsa da, uygulamanın süreklilik arz etmemesi ve plansız olarak yürütülmesi nedeniyle uygulamanın tam olarak amacına hizmet etmekten uzak olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği öğretmenler arasında olumlu ve olumsuz sonuçlara neden olmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen Kariyer Basamakları, Eğitim Politikaları, Öğretmenlik Mesleği

## An Examination of Teacher Ladders as Perceived by Teachers

**Abstract:** *The aim of this search is to determine the opinions and suggestions of the teachers at different career stages and to find out negative and positive results resulted from the application. The research was carried out with qualitative research methods and patterned with factualism. Of the purposive sampling methods, criterion-sampling method was employed. The participants of the research are consisted of twelve teachers, four of whom are head teachers who are currently working in Muş city centre, four of whom are master teachers and four teachers. As a data collection instrument, semi-structured interview form was used. As a result of the data analysis, three principal categories were found out: 1) General reviews on the regulations of teacher career promotions, 2) Possible negative and positive existing results or the results to exist resulted from Teacher Career Promotion Application, 3) Deficiencies and suggestions about Teacher Career Promotion Application. Although this regulation, which was put into practice by the National Ministry of Education, was prepared in terms of general liability and justice criterion, it is possible to claim that the application does not serve efficiently owing to the discontinuity and unplanned implementation. Teacher Career Promotion Regulation causes some positive and negative results among teachers.*

**KEYWORDS:** teacher career promotion, education policies, teaching profession

Öğretmen, hem sürekli öğrenen, hem de alan bilgilerini kişiye veya kişilere öğreten ve davranışlarıyla öğrenenlere model olan biridir (Temel, 2005). Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve meslekî formasyonu gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanıdır (Küçükahmet, 1999; Hacıoğlu ve Alkan, 1997; 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1979). Bu bağlamda öğretmenlerin teknolojik, bilimsel, kültürel, sosyal v.b. gelişmelere paralel olarak mesleği ile ilgili tüm hususlarda kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri beklenir.

Bu beklentiden hareketle, Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik mesleğindeki kalitenin yükseltilmesini sağlamak, öğretmenleri araştırma ve incelemeye yönlendirerek meslekleri ile ilgili yeni gelişmeleri takip etmelerini teşvik etmek, öğretmenin eğitim sistemindeki işlev ve verimliliğini arttırmak ve meslekî tükenmişliği engelleyerek öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği haline dönüştürebilmek amacıyla bir takım yeni düzenlemeler gerçekleştirmiştir. Bu düzenlemelerden biri de öğretmen kariyer basamakları uygulamasıdır. Bu uygulamayla, Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini sürekli kılmak, öğretmen yeterliliklerini sağlamak, meslekî tükenmişliği engelleyerek,

öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği haline dönüştürmek arzusu güttüğünü kamuoyuna duyurmuştur.

2005 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği çerçevesinde öğretmenlik mesleği; öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği'nde kariyer; öğretmenlikten uzman öğretmenliğe, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe gerekli yeterlikler kazanılarak ilerlemek şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2006). Bu yönetmelik çerçevesinde eğitim-öğretim hizmetleri sınıfındaki toplam öğretmen serbest kadrosunun % 20'si kadar uzman öğretmen, % 10'u kadarının da başöğretmen olarak istihdam edilebilmesi öngörülmüştür.

Yönetmeliğe göre, alanında veya eğitim bilimleri ile ilgili alanlarda lisansüstü eğitimlerini tamamlamış olanlar, kariyer basamaklarına geçiş için yapılacak yükselme sınavından muaf sayılarak, yüksek lisans öğrenimini tamamlayan öğretmenler, uzman öğretmen, doktora eğitimini tamamlayan öğretmenler ise, başöğretmen kariyer basamağına alınmıştır.

Lisansüstü eğitim yapmamış olan kadrolu öğretmenlerden yedi yıldan fazla hizmet süresine sahip olanlara kariyer basamaklarında yükselmek için yapılan sınava katılma hakkı tanınmıştır. Bu sınavda başarılı olan öğretmenler; kariyer basamaklarında yükselme sınavında elde ettiği puan, kıdem, aldığı ödüller, cezalar, sicil ve teftiş puanları meslekî, sosyal ve kültürel çalışmaları yönetmelikte belirtildiği şekilde puanlanarak, belirlenen kadro sayısına göre uzman ve başöğretmenlik basamaklarına alınmıştır. Bu uygulamayla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'nda, eğitim-öğretim sınıfında hizmet veren kadrolu statüdeki öğretmenler; öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere kariyer basamağına ayrılmıştır.

İlgili alanyazında Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği; gerek uygulanış biçimi gerekse yönetmelikteki maddeler bakımından önemli eleştirilere tabi tutulmuştur. Örneğin Türk Eğitim Sendikası (2005), yönetmeliğin unvan ve ücret farklılığı dolayısıyla öğretmenler arasında sorunlar yaratacağını, meslekî dayanışmanın yerini yarışa bırakarak karşılıklı güven ilişkisini zedeleyeceğini ileri sürmüştür. Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (2005) ise, kariyer basamaklarının belirlenmesi sürecinde Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavının yanında kıdem, ödül v.b.

ölçütlerin dikkate alınmasından dolayı yönetmelikte yanlışlıklar olduğunu ve bu yanlışlıkların öğretmenler arasında güvensizliğe, adam kayırmaya neden olabileceğini ileri sürmüştür.

Gümüşeli (2005), yönetmeliğin içi boş bir unvan ve yapılacak sınırlı ücret artışı dışında bir anlam taşımadığını ve eşit işe eşit ücret ilkesine aykırı olduğunu öne sürerken; Çelikten (2005), uygulanmaya çalışılan kariyer sisteminin olumsuz sonuçlar doğuracağını, unvanı ne olursa olsun, bütün öğretmenlerin sonuçta aynı işi yaptıklarını fakat sadece aldıkları ücretlerin farklı olacağını iddia etmiştir. Ayrıca uzman veya başöğretmen olmayan okul yöneticileri ile uzman ve başöğretmenler arasında ast-üst karmaşasının yaşanacağını, bu durumun da örgüt içinde kargaşaya neden olacağını, ayrıca velilerin çocukları için uzman ve başöğretmenleri seçmek isteyeceklerini, tüm bu hususlar nedeniyle uygulamanın hiçbir olumlu sonucunun olmayacağını ileri sürmüştür.

Türk Eğitim Derneği (2009) tarafından hazırlanan “Öğretmen Yeterlikleri” isimli özet raporda; öğretmenlik kariyer sistemi ile öğretmen yeterliliklerinin ilişkilendirilmesi ve kariyer basamakları çerçevesinde öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının yeniden tanımlanması gerektiği önerisinde bulunulmuştur. Raporda, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinde farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin görev, yetki ve sorumluluklarının tam olarak tanımlanmadığını bu yönüyle de yönetmeliğin önemli eksiklikler taşıdığı dile getirilmiştir.

Turan ve Turan (2009) “Çalışma Statüleri Farklı Öğretmenlerin Kendi Algılarına Göre Yeterlik Düzeyleri” başlıklı çalışmada, farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin yeterlilik düzeylerini kendi algılarına göre belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada uzman öğretmenlerin, öğretmenlere göre yeterlilik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiş ve bu sonuçtan hareketle kariyer basamaklarında yükselme sürecinin kısmen verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dağlı (2007), ilköğretim öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sistemine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik görüşlerinin birbirlerinden farklı olduğu, öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemini “orta derece”de benimsedikleri, hem cinsiyete göre hem de hizmet yılı değişkenine göre farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Boydak-Ozan ve Kaya (2009) tarafından, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kariyer basamaklarında yükselme sistemi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada Dağlı (2007) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlara benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Lâçin (2006) “İlköğretim Öğretmenlerinin Kariyer Basamaklarında Yükselme Sisteminde Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri” başlıklı tezinde öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği kapsamında kariyer basamaklarına geçişte; eğitim düzeyi, bilimsel ve sosyal etkinliklere katılım gibi kriterlerin dikkate alınmasını destekledikleri ancak teftiş-sicil raporlarının değerlendirmede kullanılmasına karşı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Artan (2007) tarafından yapılan çalışmada, Lâçin (2006) tarafından ulaşılan sonuçlara benzer olarak öğretmenlerin sicil ve teftiş puanlarının kariyer basamaklarına geçişte bir ölçüt olarak alınmaması gerektiğini ileri sürmüştür.

İlgili alanyazında farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin öğretmen kariyer basamakları uygulamasına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak derinlemesine irdelenmemiştir. Ayrıca yönetmeliğin ve yönetmeliğin uygulanış biçiminin doğurduğu olumlu ve olumsuz sonuçlar farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenler tarafından değerlendirildiği araştırmalar bulunmamaktadır. Yapılan araştırmalarda yönetmeliğin ve yönetmeliğin uygulanış biçiminin genellikle olumsuz sonuçlar doğurduğu iddia edilmiş, uygulamanın öğretmenlik mesleğinin geleceğine yönelik katkısının olup olmadığı belirlemeye yönelik yeterli çalışma yapılmamıştır. Ayrıca bu konuya ilişkin nitel araştırma yöntemleriyle desenlenmiş az sayıda araştırma bulunmamaktadır.

Bütün bu hususlardan hareketle, bu araştırmanın amacı; 2005 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan ‘*Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği*’ çerçevesinde, farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin, kariyer basamakları ile ilgili görüş ve önerilerini belirleyerek, uygulamanın doğurduğu sonuçları saptamaktır. Bu araştırma, öğretmen kariyer basamakları modelinin farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve yönetmeliğin doğurduğu olumlu veya olumsuz sonuçların ayrıntılı olarak incelenmesi amaç edinildiğinden dolayı önem arz etmektedir. Ayrıca konunun güncelliği ve geniş öğretmen kitlesini ilgilendirmesi hususları göz önüne alındığında, çalışmanın ilgili alanyazına ve eğitim-öğretim sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Bu araştırmada, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği çerçevesinde, farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili görüş ve önerilerini belirleyerek, uygulamanın doğurduğu olumlu ve olumsuz sonuçların derinlemesine irdelenmesi amaçlandığından; çalışma nitel araştırma (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Silverman, 2009; Punch, 2009; Bernard ve Ryan, 2009) metot ve prosedürleri kullanılarak yürütülmüştür.

Araştırmada farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği hakkındaki görüşlerini belirleyerek, var olan durumu derinlemesine resmetmek amaç edinildiği için, çalışma, araştırmanın konusunun ve amacının doğasına en uygun olan Olgubilim/Fenomenoloji deseniyle desenlenmiştir. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktır. Olgular; yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Olgularla günlük yaşantıda sık sık karşılaşılrsa da bu tanışıklık onların tam olarak anlaşıldığı anlamına gelmez. İnsanlara tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamının kavranamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için Olgubilim iyi bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Punch, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışmada farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğine ve bu yönetmeliğe bağlı olarak yaşanan olay ve olgular hakkındaki görüşlerini bakış açılarını, deneyimlerini, eğilimlerini, fikirlerini, duygularını, tutum ve alışkanlıklarını belirlemek ve var olan durumu derinlemesine resmedebilmek amaçlandığından, araştırma süreci Olgubilim desenine uygun olarak yürütülmüştür.

### *Katılımcılar*

Araştırmanın katılımcıları; Muş il merkezinde görev yapan dört başöğretmen, dört uzman öğretmen ve dört öğretmen olmak üzere toplam 12 öğretmendir. Olgubilim araştırmalarında konunun

derinlemesine irdelenebilmesi için katılımcı sayısı 6 ile 12 kişi arasında sınırlandırılmalıdır (Silverman, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda araştırmada mülakat yapılan katılımcı sayısı 12 öğretmen ile sınırlandırılmıştır. Katılımcıların 6'sı bayan 6'sı erkektir. Katılımcıların hizmet süreleri 8 ile 14 yıl arasında değişmektedir.

Araştırmada amaçlı örnekleme (Punch, 2009) yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanan bir ölçüt listesi kullanılabilir (Punch, 2009; Bernard ve Ryan, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Katılımcılar belirlenmeden önce araştırmacı tarafından bir ölçüt listesi oluşturulmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt olarak, gönüllü ve istekli olma durumu esas alınmıştır. Ayrıca farklı kariyer basamaklarında bulunan eşit sayıda öğretmen çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubu belirlenirken farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmen sayılarının eşit olması amaçlanmıştır. Ayrıca katılımcılar cinsiyete göre de eşit sayıda çalışma grubuna alınmıştır.

Araştırmada gizlilik ilkesine uygun olarak her katılımcıya bir takma isim (rumuz) verilmiştir. Başöğretmenler; Başöğretmen-1(E), Başöğretmen-2(K), Başöğretmen-3(E) ve Başöğretmen-4(K) olarak isimlendirilmiştir. Uzman öğretmenler; Uzmanöğretmen-1(E), Uzmanöğretmen-2(K), Uzmanöğretmen-3(E) ve Uzmanöğretmen-4(K) olarak isimlendirilirken, öğretmenlere ise; Öğretmen-1(E), Öğretmen-2(K), Öğretmen-3(E) ve Öğretmen-4(K) şeklinde isim verilmiştir. Farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler**

Rumuz	Cinsiyet	Branş	Hizmet Süresi (Yıl)	Yönetim Görevi	Kariyer Basmağı	Görev Yeri
Başöğretmen-1	Erkek	Matematik	12	Var	Başöğretmen	İl merkezi
Başöğretmen-2	Kadın	Sınıf	9	Yok	Başöğretmen	İl merkezi
Başöğretmen-3	Erkek	Tarih	11	Var	Başöğretmen	İl merkezi
Başöğretmen-4	Kadın	Fizik	14	Var	Başöğretmen	İl merkezi
Uzm. öğretmen-1	Erkek	Beden Eğitimi	13	Yok	Uzman öğretmen	İl merkezi
Uzm. öğretmen-2	Kadın	Fen ve Teknoloji	14	Var	Uzman öğretmen	İl merkezi
Uzm. öğretmen-3	Erkek	Kimya	15	Var	Uzman öğretmen	İl merkezi
Uzm. öğretmen-4	Kadın	Coğrafya	9	Yok	Uzman öğretmen	İl merkezi
Öğretmen-1	Erkek	Sosyal Bilgiler	8	Var	Öğretmen	İl merkezi
Öğretmen-2	Kadın	Sınıf	11	Var	Öğretmen	İl merkezi
Öğretmen-3	Erkek	Matematik	10	Yok	Öğretmen	İl merkezi
Öğretmen-4	Kadın	Fen ve Teknoloji	9	Yok	Öğretmen	İl merkezi



### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmada, farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan Yarı Yapılandırılmış (Semi Structured) Görüşme Formu kullanılmıştır. Katılımcıların görüşme esnasında verdikleri cevapların altında yatan nedenleri derinlemesine irdeleyebilmek ve sürece bağlı olarak katılımcılara yeni sorular yöneltebilmek amacıyla, çalışmada; Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu tercih edilmiştir. Görüşme formunda farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği hakkındaki görüşlerini ve bu yönetmeliğin doğurduğu sonuçları belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Görüşme formunda bulunan sorular genel başlıklar altında; *Öğretmenlik kariyer basamakları ile ilgili genel kanaatiniz nedir. Genel olarak anlatır mısınız? Yönetmeliği ve yönetmeliğin uygulamasını değerlendirir misiniz? Yönetmelikten kaynaklanan olumlu veya olumsuz sonuçlar sizce nelerdir? Yönetmelikten kaynaklanan olumsuz ve olumlu sonuçlar ile ilgi örnekler verebilir misiniz? Yönetmelikten kaynaklanan olumlu ve olumsuz sonuçların altında yatan neden sizce nedir, açıklar mısınız? Yönetmeliğin olumlu yönleri eksiklikleri nelerdir? Size göre yönetmelikte bulunan eksiklikleri gidermek için neler yapılmalıdır, önerilerinizi paylaşır mısınız?* şeklinde özetlenebilir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan taslak görüşme formu soruları, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Plânlaması ve Ekonomisi alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda değerlendirilmiştir. Ayrıca nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından, açık uçlu sorular ayrıntılı bir incelemeye tabi tutulmuştur. Daha sonra iki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni tarafından ifade bozukluğu olan veya anlaşılması güç olabilecek sorular yeniden değerlendirilmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda görüşme formunda yer alan sorular üzerinde gerekli olan tüm düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden şekillendirilen görüşme formu için pilot uygulama, araştırmanın katılımcılar arasında yer almayan kariyer basamaklarına göre bir başöğretmen, bir uzman öğretmen ve bir öğretmen olmak üzere toplam üç öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Tüm bu uygulamalarla; inandırıcı, tutarlı, teyit edilebilir ve aktarılabilir bir görüşme formu hazırlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada tüm katılımcılarla ayrı ayrı görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce her katılımcıyla ayrı ayrı sohbet edilmiştir. Katılımcılara kişisel ve meslekî bilgilerinin saklı tutulacağı, görüş ve önerilerinin rumuz verilerek kullanılacağı bildirilmiştir. Görüşmeler, sessiz ve fizikî olarak uygun bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından; katılımcıların görüşlerini rahatça ifade edebilmeleri, duygularını daha rahat yansıtabilmeleri için, güvene ve empatiye dayanan sağlıklı bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır.

### *Verilerin Analizi*

*Görüşmelerin Dökümü:* Araştırma sürecinde tüm görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırma kapsamında 360 dakikalık görüşme yapılmış, ses kayıtları elemeye tabi tutulmadan, ham veri olarak Word yazı işleme programıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu yolla veriler, ham veri olarak dijital ortama alınmıştır. Görüşme dökümleriyle ve orijinal ses kasetleri, kodlama sürecinde yer almayan ve nitel araştırmalar hakkında bilgi sahibi bir uzmana verilerek görüşme dökümlerinde var olabilecek yanlışlıklar veya eksiklikler önceden tespit edilmiştir. Bu uygulamayla, dijital ortama aktarılan veriler ile orijinal halde olan verilerin birbiriyle tutarlı olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. İlgili uzmanın geri bildirimleri doğrultusunda, orijinal halde olan verilerle dijital ortama aktarılan verilerin birbirleri ile tutarlı olduğu anlaşılmıştır.

*Verilerin Kodlanması:* Verilerin kodlanması sürecinde; daha önce belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlamalar, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlamalar ve genel bir çerçeve içinde yapılan kodlamalar olmak üzere üç tür kodlama biçimi bulunmaktadır. Araştırmacıya göre toplanan verilerin analizinde rehberlik edecek bir kavramsal yapı olmadığından dolayı, verilerin kodlanması “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlamalar” biçiminde yürütülmüştür. Verilerin kodlanması, araştırmacı ve nitel araştırmalar konusunda deneyim sahibi bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Elde edilen kodlar; toplanan verilerin tümevarımcı yaklaşıma tabi tutulması sonucu araştırmacı ve kodlama yapan diğer öğretim üyesi tarafından ortaya çıkartılmıştır. Araştırmacı ve diğer öğretim üyesi, var olan görüşme dökümlerini baştan sona iki defa okuyarak bütüncül bir bakış açısı kazanmaya çalışmış, daha sonra verileri anlamlı bölümlere ayırmış ve her bölümün kavramsal olarak ne ifade ettiğini belirlemeye çalışmışlardır. Daha sonra her bir transkript kelime kelime ve cümle cümle analiz edilerek iki uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır.

Kodlama sürecinde, genel olarak katılımcıların görüş bildirirken kullandıkları kelimeler kullanılmıştır. Bazı durumlarda ise katılımcıların görüş ve duygularını daha iyi ifade edebilecek kodlar kullanılmıştır. Bu şekilde araştırmacı, kendisine süreç içinde rehber olacak ve uzmanlar arası görüş birliği sağlanmış kod listesine sahip olmuştur. Daha sonra transkriptlerden elde edilen kodlar ışığında tematik kodlama yapılarak kodları genel olarak ifade eden kategoriler belirlenmiştir. Kategoriler de temaların oluşturulmasına dayanak teşkil etmiş ve en son aşamada temalar belirlenmiştir.

*Yorumlama Teknikleri:* Görüşme verilerinin yorumlanması süresinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma (constant comparison) teknikleri kullanılmıştır (Coffey ve Atkinson, 1996; Marshall ve Rossman, 1999).

Araştırmada betimsel analiz süreci; tematik çerçevenin oluşturulması, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört ana aşamadan oluşmuştur. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulguların, katılımcıların görüşlerini yansıttığını göstermek için, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Doğrudan alıntılar okuyucuya sunulurken gereksiz tekrarlardan kaçınılmış, çalışmanın anlaşılır ve okunabilir olmasına özen gösterilmiştir.

Bu araştırmada, betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler üzerinde içerik analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört temel aşamada yapılmıştır.

İçerik analizinin ilk aşamasında veriler anlamlı olarak bölümlere ayrılmış ve her bölümün ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen temaların saptanması sürecinde kodlar bir araya getirilmiş ve incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda kodlar arasındaki ortak ve farklı yönler bulunarak tematik kodlama süreci gerçekleştirilmiştir. Tematik kodlama sürecinde özellikle kodlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar saptanmış, birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilmiştir. Tematik kodlama sürecinde, elde edilen temaların altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturmasına büyük hassasiyet gösterilmiştir. Araştırmacı, tematik kodlama sürecinde ortaya çıkan her tema altında yer alan verilerin bütünü kapsayıp kapsamadığını belirlemek için, alan uzmanlarının görüşlerine sıklıkla başvurmuş ve geri bildirimler doğrultusunda tematik kodlama sürecinde yapılan eksiklikler ve yanlışlıklar düzeltilmiştir.

Verilerin analizi sürecinde açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla; elde edilen temalar ve bu temalar arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılarak, sistematik analiz yapılmaya çalışılmıştır. Süreç içerisinde araştırmacı, elde edilen verileri etkin bir şekilde yorumlamaya çalışmıştır. Araştırmada elde edilen veriler sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiştir. Daha sonra betimlemeler neden-sonuç ilişkisi içerisinde incelenerek sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan temalar birbiriyle ilişkilendirilerek geleceğe yönelik tahminlerde bulunulmuştur. Araştırmada bulgulardan hareketle sonuçlara ulaşılmış ve elde edilen sonuçların ne anlam ifade ettiğine ve önemine ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur.

*Araştırmanın Güvenirliği:* Uygulama sonrasında yazılı hale dönüştürülen görüşme dökümleri araştırmacı ve nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyim sahibi bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı okunarak kodlanmış, kodlarda uzmanlar arası “görüş ayrılığına” düşülen hususlar tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

$$R \text{ (Güvenirlik)} = \frac{Na \text{ (Görüş Birliği)} + Nd \text{ (Görüş Ayrılığı)}}{Na \text{ (Görüş Birliği)} + Nd \text{ (Görüş Ayrılığı)}}$$

Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği, birinci soru için % 84, ikinci soru için % 92, üçüncü soru için % 89, dördüncü soru için % 94, beşinci soru için % 81, altıncı soru için % 93, yedinci soru için % 97, ortalama ise % 90 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, araştırmanın güvenilir kabul edilebileceğinin göstergesidir.

## **Bulgular ve Yorum**

Verilerin analizi sonucu; 1. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği hakkındaki genel değerlendirmeler, 2. Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması sonucunda ortaya çıkan veya çıkabilecek olumlu ve olumsuz sonuçlar, 3. Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasına ilişkin eksiklikler ve öneriler olmak üzere üç temel kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler birbiriyle yakından ilişkili ve bağımlıdır.

Verilerin analizi sonucunda elde edilen kategoriler alt başlıklar altında aktarılmıştır.

### *Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği Hakkındaki Genel Değerlendirmeler*

Araştırmada katılımcılar, genel olarak Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinin liyakat ölçütlerine göre hazırlandığını fakat uygulamanın süreklilik arz etmediğini ve plânsız olarak uygulandığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar yönetmeliğin süreklilik arz etmemesinden ve uygulamada yaşanan aksaklıklardan dolayı yönetmeliğin amacı ile uygulaması arasında paralellik yaşanmadığını vurgulamışlardır.

Uzman öğretmen-2(K) rumuzlu katılımcı, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinin liyakat esas alınarak hazırlandığını ve uygulandığını, öğretmenler kariyer basamaklarına ayrılırken sınav puanı, eğitim düzeyi, sicil notları ve meslekî çalışmaların dikkate alındığını ifade etmiştir. Öğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı ise, yönetmeliğin liyakat ve adalet ölçütlerine göre hazırlandığı fakat öğretmenler kariyer basamaklarına ayrılırken meslekteki hizmet süresinin daha fazla dikkate alınması gerektiğini ve uygulamanın tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Başöğretmen-3(E) rumuzlu katılımcı öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlik mesleğinin itibarını artırdığını ifade ederek, kariyer basamakları uygulamalarının çeşitli meslek gruplarında uygulandığını şu şekilde ifade etmiştir. *“Meslekte kariyer mevzusu sadece öğretmenlik mesleği için değil birçok meslek dalında uygulanmaktadır. Öğretmenlik içinde de olması bence sakıncalı değildir.”*

Öğretmen-4(K) rumuzlu katılımcı, yönetmeliğin çıkarılış amacına paralel olarak bu uygulamanın süreklilik arz etmesi gerektiğini, uygulamanın sadece bir defa yapıldığını bu nedenle yönetmeliğin amaca hizmet etmediğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen kariyer basamakları sınavının sürekli yapılmaması sonucu bir haksızlık yaşandığını dile getirmiştir. Öğretmen-2(K) rumuzlu katılımcı, öğretmenlerin kariyer basamaklarına geçişlerinin sınava dayalı olmasından dolayı bu uygulamayı adaletli bulduğunu, fakat yönetmeliğe göre her yıl yapılması gereken sınavın yıllardır yapılmamasının adaletsizliğe neden olduğunu şu şekilde ifade etmiştir. *“Yönetmelik gereği her yıl sınav yapılması gerekirken beş yıldır yapılmamıştır. Bundan dolayı mağduriyetler yaşanmaktadır.”*

Veriler bütüncül olarak incelendiğinde uzman ve başöğretmenler Öğretmen Kariyer Basamakları Yönetmeliğinin liyakat ve adalet prensiplerine uygun olarak hazırlandığını, kariyer basamaklarında geçiş kriterlerinin açık ve şeffaf olduğunu ifade ederken; öğretmenler ise yönetmeliğin genel olarak adaletli olduğunu fakat uygulamanın süreklilik göstermemesinden dolayı haksızlıkların ve adaletsizliklerin ortaya çıktığını ifade ederek, uygulamanın süreklilik arz etmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

**Tablo 2.** Katılımcıların Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği Hakkındaki Genel Değerlendirmeleri

		Kariyer Basamağı						Toplam	
		Baş Öğretmenler		Uzman Öğretmenler		Öğretmenler			
		f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği</b>	a) Liyakat ölçütleri dikkate alınarak hazırlanmıştır	4	100	4	100	4	100	12	100
	b) Adaletlidir	4	100	4	100	4	100	12	100
	c) Geçiş kriterlerinin açık ve şeffaftır	4	100	4	100	3	75	11	91
	d) Plansız olarak uygulamaya konulmuştur	3	75	3	75	4	100	11	91
<b>Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması</b>	a) Kariyer basamaklarında geçişler adalet ve liyakat gözetilerek yapılmıştır.	3	75	3	75	1	25	7	58
	b) Kariyer basamaklarında geçişler şeffaf olarak yürütülmüştür	2	50	2	50	0	0	4	42
	c) Kariyer basamaklarında geçişlerin süreklilik arz etmemesi adaletsizliğe neden olmaktadır	3	75	3	75	4	100	10	83

\*Katılımcı Sayısı:12 (4 Başöğretmen, 4 Uzman Öğretmen, 4 öğretmen)

Farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinde yer alan kariyer basamaklarına geçiş ölçütlerinin içerik olarak adalet ve liyakat mefhumlarına uygun olduğu ve yönetmeliğin bu doğrultuda hazırlandığı noktasında ortak kanaat sahibi oldukları belirlenmiştir. Öğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı dışındaki diğer katılımcılar, yönetmelikte yer alan kariyer basamaklarında geçiş kriterlerinin açık ve şeffaf olduğu fikrine sahiptir. Öğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı ise yönetmeliği anlamakta zorlandığını, yönetmelikte kariyer basamaklarında geçiş kriterlerinin açık ve şeffaf olarak açıklanmadığını iddia etmiştir. Ayrıca Başöğretmen-1(E),

Uzmanöğretmen-4(K) rumuzlu katılımcılar dışındaki tüm katılımcılar uygulamanın plansız olarak uygulamaya konulduğunu düşünmektedirler.

Katılımcılar yönetmeliğin liyakat ve adalet gözetilerek hazırlanmış olmasına rağmen uygulamada bu meftunlara istenilen düzeyde uyulmadığı, haksız ödüllendirmeler yapılarak bazı öğretmenlere çıkar sağlandığı, sürecin gizli olarak yürütüldüğü ve başvuru yapan adaylara gerekli bilgilendirmelerin yapılmadığı bu nedenlerden dolayı da kariyer basamaklarında geçiş sürecinin genel olarak şeffaf olarak yürütülmediği kanaatine sahiptirler.

Çalışmada farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenler, yönetmeliğin içeriğine ve yönetmelikte var olan geçiş ölçütlerine değil uygulamada yaşanan sıkıntılardan dolayı kariyer basamakları uygulamasına eleştiri yönelttikleri tespit edilmiştir. Tüm bu verilerden hareketle yönetmeliğin adalet ve liyakat ölçütleri gözetilerek hazırlanmış olmasına rağmen uygulamada yaşanan sorunlar nedeniyle sürecin zarar gördüğünü söylemek mümkündür.

### *Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması Sonucunda Ortaya Çıkan veya Çıkabilecek Olumlu ve Olumsuz Sonuçlar*

Araştırmada katılımcılar, öğretmen kariyer basamakları uygulamasının olumlu ve olumsuz sonuçlara neden olduğu veya gelecekte olabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan elde edilen veriler ışığında öğretmen kariyer basamakları uygulaması sonucunda ortaya çıkan veya çıkabileceği öngörülen olumsuz sonuçları genel olarak; ast üst ilişkileri ve örgüt içi hiyerarşi ile ilgili sorunlar, öğretmenler arası olumsuz duygu ve tutumlar, öğretmenler arası bölünme ve gruplaşma kategorileri altında toplamak mümkündür.

Öğretmen-2(K) rumuzlu katılımcı, okul içinde görev yapan öğretmenlerin kariyer basamağı olarak uzman veya başöğretmen; okul yöneticilerinin ise kariyer basamağı olarak öğretmen olması durumunda okul içinde huzursuzlukların yaşanabileceğini öngörmüştür. Katılımcı görüşlerini şu şekilde desteklemiştir “*Örneğin öğretmenin biri başöğretmense müdür değilse okulda problemler doğabilir. Başöğretmen “Ben senden üstünüm” diyerek okul müdürünün verdiği görevleri yapmayabilir ya da müdür aşağılık kompleksine kapılarak başöğretmene zarar vermek isteyebilir.*”



Uzmanöğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, kariyer basamakları uygulamasının eğitim yönetiminde yararlı olan hiyerarşiyi bozabileceğini fakat şüana kadar böyle bir olayla karşılaşmadığını ifade etmiştir. Başöğretmen-3(E) katılımcı ise kariyer basamaklarının okul içi hiyerarşi oluşturmada kısmen etkili olduğunu dile getirerek, uzman ve başöğretmenlerin okullarda genellikle müdür veya müdür yardımcısı olarak çalıştığını bu nedenle ast üst ilişkilerinde sorun yaşanmadığını öne sürmüştür. Mülâkatlardan elde edilen veriler ışığında katılımcıların öğretmen kariyer basamakları uygulamasından kaynaklanan örgüt içi hiyerarşik problemlerle şüana kadar karşılaşmadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olarak kariyer basamaklarına ayrılması, öğretmenlerin birbirlerine karşı olumsuz duygu ve tutumların oluşmasına neden olduğu genel olarak katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Öğretmen-4(K) rumuzlu katılımcı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenler arasında ayrılıklara ve gruplaşmaya neden olduğunu, öğretmenlerin kategorilere ayrılmasının yanlış olduğunu ifade ederken; Uzmanöğretmen-2(K) rumuzlu katılımcı, uygulamanın öğretmenler arası kıskançlığa neden olduğunu dile getirmiştir. Öğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı ise uygulamanın sonucunda öğretmenler arasında iletişim problemleri yaşandığını ve farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin birbirlerini düşman olarak gördüğünü vurgulamaya çalışmıştır. Uzmanöğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, öğretmenlerin uzman ve başöğretmenlere karşı bir önyargı ile baktığını dile getirmiş ayrıca uygulamanın öğretmenlerde eziklik kompleksi oluşmasına neden olabileceğini öngörmüştür.

Araştırmada elde edilen veriler ışığında genel olarak; katılımcılar, öğretmen kariyer basamakları uygulamasının olumsuz sonuçlarından daha çok olumlu sonuçlar doğurduğunu, uygulamada süreklilik sağlanabilirse yönetmeliğin eğitim sistemimiz içinde olumlu sonuçlar doğurabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenin kendini yenilemesi, alanındaki gelişmeleri takip etmesi bakımından olumlu sonuçlar doğurduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca uygulamanın öğretmenlik mesleğini tekdüzelikten kurtardığını, öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleği haline dönüşerek yenilikçi bir yapıya büründüğünü dile getirmişlerdir.

Katılımcılar, öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının öğretmenleri sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere teşvik etmenin yanı

sıra kendilerini geliştirmelerine ve kariyer basamaklarında ilerlemek için lisansüstü eğitim yapmaya teşvik ettiğini, bu sonuçlar doğrultusunda eğitimde kalitenin artabileceğini ifade etmişlerdir.

Uzmanöğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, uygulamanın öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi ve yetiştirmesi konusunda faydalı olduğunu, öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmek için emek sarf ettiklerini dile getirirken, Başöğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili; *“Öğretmenlerin tekdüze düşünceden ve sabit memurluk anlayışından kurtarmaktadır. Ayrıca yönetmelik, öğretmenleri çeşitli hizmet içi eğitim faaliyetleri ve etkinliklere katılması yönünde teşvik edici özelliktedir.”* diyerek uygulamanın olumlu sonuçlar doğurduğunu vurgulama arzusu gütmüştür. Öğretmen-3(E) rumuzlu katılımcı ise uygulamanın olumlu sonuçlarına ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir. *“Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve motive olmaları açısından gerçekten olumlu... Göreve başlayan öğretmenin hedefleri olabilmeli. Örneğin: ‘Ben ilerde uzman veya başöğretmen olmalıyım’ düşüncesi olmalı..”* Öğretmen-4(K) rumuzlu katılımcı öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenleri daha fazla çalışmaya teşvik ettiğini belirtirken, Başöğretmen-3(E) rumuzlu katılımcı ise bulunduğu kariyer basamağından dolayı üzerinde olumlu bir baskı hissettiğini, bu yüzden örnek bir model olmak zorunda olduğunu ifade etmiştir. Başöğretmen-2(K) rumuzlu katılımcı ise kariyer basamakları uygulamasının öğretmenleri işini daha iyi yapmaya teşvik ettiği yönündeki gözlemlerini şu şekilde ifade etmiştir. *“‘Uzman’ veya ‘baş’ ibaresi bile öğretmene farklı bir sorumluluk yüklediğini, etraftan da olumlu bir baskı kurulduğunu ve işini daha iyi yaptığını gördüm.”*

Öğretmen-3(E) rumuzlu katılımcı öğretmenlerin kendilerini geliştirmek veya kariyer basamaklarında ilerlemek için lisansüstü eğitime yöneldiklerini dile getirirken; Öğretmen-2(K) rumuzlu katılımcı ise uygulamanın öğretmenleri yarış ortamına soktuğunu, bu nedenle öğretmenlerin daha fazla emek sarf ettiklerini ifade etmiştir. Uzmanöğretmen-3(E) rumuzlu katılımcı, kariyer basamakları uygulamasının öğretmenleri sosyal etkinliklere özendirmediği yönündeki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir *“Daha önce okulda bir kutlama programını angarya gören öğretmen artık bu etkinliklerde yer almak için okul idaresine müracaat etmeye başladı.”*

Başöğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, başöğretmenlere ödenen fazla ücretin kendisini daha fazla motive ettiğini, sonuç olarak uygulamanın

eğitimin kalitesini arttıracaklarını öne sürmüştür. Öğretmen-3(E) rumuzlu katılımcı ise öğretmen kariyer basamakları uygulaması hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir. *“Yükselme veya daha iyi bir yere gelme arzusu tüm insanlarda var. Uzman ve başöğretmenler, öğretmenler için örnek olduğundan öğretmenlerde de kariyer basamaklarında yükselme düşüncesi öğretmenleri olumlu yönde motive ediyor.”*

Katılımcılar öğretmen kariyer basamakları uygulamasının tam olarak toplum tarafından anlaşılmasa da, uygulamanın toplum içinde yansımabulduğunu, velilerin öğretmenlere bakışının öğretmenlerin bulunduğu kariyer basamağına göre değişme gösterdiği dile getirmişlerdir. Velilerin, öğrencisinin kariyer basamağı olarak uzman veya başöğretmenlerin sınıflarında öğrenim görmesini istedikleri katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Velilerin bu tutumu uzman ve başöğretmenler tarafından olumlu karşılanırken, öğretmenlerin ise bu durumdan dolayı rahatsız olduğunu ve incindiklerini söylemek mümkündür. Öğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, velilerin öğrencilerinin uzman veya başöğretmenin sınıfında öğrenim görmesini isteyebilecekleri böyle bir durum yaşanması durumunda bu durumun kendisini incitebileceğini ifade ederken, Uzman öğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, uzman ve başöğretmenliğin öğrenci kayıtları sırasında velinin öğretmen seçiminde aranan kriter olduğunu dile getirmiştir. Öğretmen-2(K) rumuzlu katılımcı ise velilerin tutumunu şu şekilde özetlemiştir. *“Veliler birinci sınıfa kayıt yaptırırken ‘ben uzman öğretmene çocuğumu vermek istiyorum’ diyor. ‘Madem uzman var niye diğerine vereyim’ şeklindeki cümleler kulaklarımı tırmaladı ve beni biraz üzdü.”*

Öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı öncesinde öğretmenlerin sınavda başarılı olmak amacı ile rapor olarak sınava çalıştıkları, bu nedenle derslerin boş geçtiği tüm katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Uzman öğretmen-2(K) rumuzlu katılımcı durumu şu şekilde ifade etmiştir. *“Sınava girmek için birçok öğretmen arkadaş rapor olarak uzmanlık sınavına hazırlandı. Dersler boş geçti, bazen de sınava hazırlanan öğretmenler ders çalıştığı için öğrenciye yönelik önceden hazırlık yapmadı.”*

Öğretmen-3(E) rumuzlu katılımcı, sınava hazırlanarak uzman öğretmen olmaya çalışan öğretmenlerin bu davranışlarından dolayı öğrencilerini mağdur ettiklerini şu şekilde özetlemiştir. *“Bir öğretmen düşünün ki uzman olmak için rapor alsın öğrenciler mağdur olsun, sonuçta sınavda başarılı olsun ve uzman öğretmen olsun. Öğrencisinin eğitim hakkını ihlâl eden bir uzman...”*

Öğretmen kariyer basamakları uygulaması sonucunda, uzman ve başöğretmenlerin öğretmenlere oranla daha fazla ücret alması, uzman ve başöğretmen kariyer basamağında bulunan katılımcılar tarafından olumlu bulunurken, öğretmen kariyer basamağında bulunan katılımcılar ise uygulamanın bir kez yapılmış olması ve süreklilik arz etmemesinden dolayı haksızlık yaşandığını, bu haksızlığın da maddî yansımalarının olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılar kariyer basamaklarını değerlendirirken daha çok ücret konusu üzerinde vurgu yapmışlardır.

Öğretmen-4(K) rumuzlu katılımcı, başöğretmen, uzman öğretmen ve öğretmenler arasında ücret farklılığı dışında bir fark olmadığını ileri sürerken, Uzmanöğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı kendisinin maddi olarak avantaj kazandığını, bu durumun da motivasyonu ve iş doyumunu üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğunu vurgulamıştır. Öğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasında sadece ücret bakımından farka neden olduğunu, uzman veya başöğretmen olmanın iyi öğretmen olmak anlamına gelmediğini ifade ederek görüşlerini, “*Toplum nezdinde öğretmen öğretmendir. Eğer bir öğretmen öğrenciye olumlu katkı sağlamışsa iyi, sağlamamışsa kötü öğretmendir. Uzman veya başöğretmen olması önemli değil.*” şeklinde özetlemiştir.

**Tablo 3.** Katılımcıların Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması Sonucunda Ortaya Çıkan veya Çıkabilecek Olumlu ve Olumsuz Sonuçlara İlişkin Değerlendirmeleri

		Kariyer Basamağı						Toplam	
		Baş Öğretmenler		Uzman Öğretmenler		Öğretmenler		f	%
		f	%	f	%	f	%		
<b>Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması</b>	a) Öğretmenlerin kendini yenilemesi, alanındaki gelişmeleri takip etmesi bakımından yararlıdır	4	100	4	100	4	100	12	100
	b) Öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleği haline dönüştürmüştür	1	25	1	25	0	0	2	17
	c) Örgüt içi hiyerarşi ile ilgili sorunlara neden olur/olabilir	0	0	1	25	2	50	3	25
	d) Öğretmenler arası olumsuz duygu ve tutumlara neden olur	4	100	4	100	3	100	11	91

\*Katılımcı Sayısı:12 (4 Başöğretmen,4 Uzman Öğretmen, 4 öğretmen)

Çalışmada farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin tamamı, öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri, alanındaki gelişmeleri takip etmeleri bakımından teşvik edici bir rol üstlendiği kanısına sahiplerdir. Katılımcılar, özellikle kariyer basamakları arasında geçişlerin süreklilik arz etmesi ve sürecin planlı yürütülmesi durumunda, uygulamanın öğretmenleri motive edici bir misyon üstleneceği ve öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleği haline dönüşebilmesi noktasında önemli bir adım olacağı kanaatine sahiptirler.

Çalışmada başöğretmen-3(E) rumuzlu katılımcı dışında tüm katılımcılar öğretmen kariyer basamakları uygulamasının bu haliyle öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleği haline dönüştürmediği kanaatine sahiplerdir. Katılımcılar gerek yönetmeliğin uygulanması sürecinde yaşanan sıkıntılar gerekse yönetmelikte var olan eksiklikler nedeniyle uygulamanın bu haliyle öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği haline dönüştürmediği kanısındadırlar.

Katılımcılar söylemlerinde, öğretmen kariyer basamakları uygulamasının eğitim-öğretim sürecine ve öğretmenlik mesleğinin geleceğine yönelik olumlu katkıları bulunsa da uygulamanın bu haliyle amaca hizmet etmekten uzak olduğunu vurgulama arzusu gütmüşlerdir.

Çalışmada katılımcılar, öğretmenlerin; başöğretmen, uzman öğretmen ve öğretmen olarak kariyer basamaklarına ayrılmasının örgüt içi hiyerarşi ile ilgili sorunlara neden olduğuna yönelik açık bir örnek veya delil sunamamışlardır. Ancak Öğretmen-2(K) ve Uzmanöğretmen-1(E) rumuzlu katılımcılar geleceğe yönelik öngörülerde bulunarak, okul yöneticilerine göre üst kariyer basamağında yer alan ve yönetim görevi olmayan öğretmenlerle okul yönetimi arasında ast-üst kargaşasının doğabileceğini böylece örgüt içi hiyerarşinin bozulabileceğini öngörmüşlerdir.

Çalışmada farklı kariyer basamaklarında bulunan katılımcılarda öğretmenlerin kariyer basamaklarına ayrılması ile birlikte öğretmenler arasında kıskançlıkların yaşandığı, bu durumun da öğretmenlerin birbirlerine karşı istenmeyen duygu ve tutumlar beslemelerine neden olduğu kanısı hâkimdir. Ancak katılımcılar her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de alt kariyer basamağında bulunanların üst kariyer basamağında bulunan bireylerin konumlarına imrenmeleri veya kıskanmaları insan olmanın doğal bir sonucu olduğu açık bir gerçektir.

### *Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasına İlişkin Eksiklikler ve Öneriler*

Katılımcılar, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinde ve yönetmeliğin uygulanış biçiminde eksiklikler olduğunu, bu eksikliklerin düzeltilmemesi halinde uygulamanın adaletsizliklere sebep olabileceği kanaatinde dir. Katılımcılar, uygulamanın adaletli olabilmesi için süreklilik arz etmesi gerektiğini sıklıkla vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme sürecinin sınav odaklı olmaması ürün ve süreç odaklı olmasının daha doğru olacağı kanaatinde dirler.

Öğretmen-3(E) rumuzlu katılımcı, kariyer basamakları yükselme sınavında bilgi düzeyinin ölçüldüğünü dile getirerek görüşlerini; “*‘Yazılıda başarılı olan liyakatlidir’ demek çok mantıklı değil*” şeklinde desteklemiştir. Uzmanöğretmen-4(K) rumuzlu katılımcı ise kariyer basamaklarında yükselme sürecinin sadece sınav odaklı değil; ürün ve süreç odaklı olmasının daha uygun olacağını ifade etmiştir.

Öğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, sınavın her yıl yenilenmesi gerektiğini, bu şekilde adalet sağlanabileceği görüşünü savunurken; Başöğretmen-3(E) rumuzlu katılımcı, yönetmelik adaletli olarak hazırlanmış olsa da her yıl uygulanmamasının adaletsizliğe neden olduğunu dile getirmiştir. Uzmanöğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı ise yönetmeliğe göre uygulamanın her yıl gerçekleşmesi gerektiğini vurgulayarak, yargı kararları dikkate alınarak yönetmeliğin yeniden düzenlenmesi ve uygulamanın süreklilik arz etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinin gözden geçirilerek düzenlenmesi ve yeniden uygulamaya konulması gerekliliği bütün katılımcıların ortak görüşüdür.

Öğretmen-3(E) rumuzlu katılımcı, yönetmelikte yapılması gereken düzenlemelerin şu şekilde yapılmasını önermiştir; “*Hazırlanacak yeni bir uygulamanın tüm kesimlerin görüşlerine başvurularak ve adalet göz önünde bulundurularak hazırlanmasında yarar vardır.*” Yönetmeliğe ilişkin başka bir öneri de Uzmanöğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Katılımcı, uzman ve başöğretmen unvanlarının hizmet süresine göre değil, çalışmalarına göre verilmesi gerektiğini vurgulayarak, görüşlerini şu şekilde özetlemiştir; “*Uzmanlık ve başöğretmenlik hizmet süresine göre değil akademik çalışmaya göre verilmeli. Hizmete yeni başlayan bir öğretmen 15 yılını doldurmuş birçok öğretmenden daha iyi eğitim veriyor.*”

Uzmanöğretmen-2(K) rumuzlu katılımcı ise kariyer basamakları yükselme sürecinde hizmet sürelerinin dikkate alınmaması gerektiğini vurgularken, Başöğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı hizmet süresi ile tecrübe arasında ilişki olduğunu ileri sürerek, başöğretmen ve uzman öğretmen kariyer basamaklarına geçişlerde hizmet süresinin daha fazla önem arz etmesi gerektiğini öne sürmüştür.

Başöğretmen-4(K) rumuzlu katılımcı, kariyer basamaklarına geçişlerde velinin de etkin olarak görüş bildirmesi gerektiğini, yönetmeliğin velinin de sürece katılarak yeniden düzenlenmesinin faydalı olacağı kanaatinde. Öğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, yönetmelikteki bazı maddelerin yargı organları tarafından durdurulduğunu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın da bu kararları dikkate alarak yönetmelikte acilen düzenlemeye gitmesi gerektiğini dile getirmiştir. Öğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, yönetmeliğin ciddiyetle uygulanarak, uzman ve başöğretmenlik sınavlarının belirli takvimlere bağlanması gerektiğini, bu şekilde yönetmeliğin amacına hizmet edebileceğini ifade etmiştir. Öğretmen-2(K) rumuzlu katılımcı, öğretmen kariyer basamaklarında yükselme sürecinde branşlar arası puanlamada aksaklıklar yaşandığını şu şekilde ifade etmiştir. *“Puanlamada yaşanan aksaklıklar var. Meselâ okul öncesi alanında bir öğretmen düşük puanla uzman olurken daha yüksek bir puan alan bir sınıf öğretmeni uzman olamadı. Aralarında sözlü mahiyetinde atışma oldu.”*

Öğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, kariyer basamaklarına geçiş uygulamasının adaletli olduğunu ancak branşlar arasında farklı puanlama yapılmasının hatalı olduğunu ileri sürerek görüşlerini şu şekilde özetlemiştir *“Sistem adaletli... Ama 70 alan bir öğretmen A branşında başöğretmen olurken; 70 puan alan bir öğretmen B branşında uzman sayılıyor.”*



**Tablo 4. Katılımcıların Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasına İlişkin Tespit Ettiği Eksiklikler ve Önerileri**

		Kariyer Basamağı						Toplam	
		Baş Öğretmenler		Uzman Öğretmenler		Öğretmenler			
		f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasında Var Olan Eksiklikler ve Öneriler</b>	a) Uygulamanın süreklilik arz etmemesi adaletsizliğe neden olmuştur.	4	100	4	100	4	100	12	100
	b) Kariyer Basamaklarında yükselme süreci süreklilik arz etmemiştir.	4	100	4	100	4	100	12	100
	c) Kariyer basamaklarında yükselme sınavın belirli bir takvim içerisinde devamlı yapılmalıdır.	4	100	4	100	4	100	12	100
	d) Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği yargı kararları doğrultusunda, ilgili tüm kesimlerin görüşleri alınarak yeniden düzenlenmelidir.	4	100	4	100	4	100	12	100

\*Katılımcı Sayısı:12 (4 Başöğretmen,4 Uzman Öğretmen, 4 öğretmen)

Çalışmada, katılımcılar Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğine ilişkin birbirlerinden farklı eksikler tespit ettiği gibi kendilerine göre var olan eksikliklerin giderilmesi noktasında farklı önerilerde bulunmuşlardır. Ancak katılımcıların tamamı Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinin yargı kararları doğrultusunda ilgili tüm kesimlerin görüşleri alınarak geniş bir mutabakat sağlanarak yeniden düzenlenmesi gerektiği noktasında ortak kanaat sahibi oldukları belirlenmiştir.

Çalışmada katılımcıların tamamının Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının süreklilik arz etmemesi nedeniyle uygulamanın adaletsizliğe neden olduğu kanısına sahiplerdir. Katılımcılar öğretmenlere 2007 yılından bu yana öğretmen kariyer basamaklarında geçiş hakkının tanınmamasının adaletsizliğe neden olduğunu bu yönüyle de uygulamanın önemli bir eksiklik taşıdığını vurgulama arzusu gütmüşlerdir.

Çalışmada farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin tamamının öğretmen kariyer basamakları uygulama sürecinin süreklilik arz etmediği, bu yönüyle uygulamanın önemli bir eksiklik arz ettiği, Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı'nın belirli bir takvim içerisinde devamlı yapılması gerektiği kanaatine sahiptirler.



Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen Kariyer Basamaklarında Geçiş Uygulaması 2007 yılında, ilgili yönetmelik doğrultusunda bir defaya mahsus olarak gerçekleştirilmiş ve öğretmenler; başöğretmen, uzman öğretmen ve öğretmen olarak kariyer basamaklarına ayrılmıştır. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2007 yılından bu yana öğretmenlerin kariyer basamaklarında geçişi için yeni bir sınav yapılmadığı gibi uygulama ve yönetmelik âdeta rafa kaldırılmıştır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, genel olarak liyakat ve adalet ölçütleri dikkate alınarak hazırlanmış olsa da, uygulamanın süreklilik arz etmemesi ve plânsız olarak yürütülmesi nedeniyle uygulamanın tam olarak amacına hizmet etmekten uzak olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuç, Aydın (2007) ve Ural (2007) tarafından yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, başöğretmen, uzman öğretmen ve öğretmenler tarafından genel olarak olumlu karşılanırsa da, uygulamanın süreklilik arz etmemesi nedeniyle öğretmen kariyer basamağında bulunanlar aleyhine adaletsizliklere ve haksızlıklara neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, öğretmenler arasında olumlu ve olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre, uygulamanın; ast üst ilişkileri ve örgüt içi hiyerarşi ile ilgili sorunlar, öğretmenler arası olumsuz duygu ve tutumlar oluşması, öğretmenler arası bölünme ve gruplaşma gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu veya doğurabileceği öngörülmüştür. Bu öngörüler; Türk Eğitim Sendikası (2005), Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (2005) ve Çelikten (2005)'in öngörülleri ile paralellik göstermektedir. Ancak öğretmen kariyer basamakları uygulamasının olumsuz sonuçlardan daha çok olumlu sonuçlar doğurduğunu, uygulamada süreklilik sağlanabilirse yönetmeliğin eğitim sistemimiz içinde olumlu sonuçlar doğurabileceği söylenebilir. Uygulamanın öğretmenlik mesleğini tekdüzelikten kurtarabileceği, öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği haline dönüştürerek yenilikçi bir yapıya bürünmesine katkı sağlayabileceği söylenebilir. Ayrıca uygulamanın öğretmenleri sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere teşvik etmenin yanı sıra kendilerini geliştirmek ve kariyer

basamaklarında ilerlemek için lisansüstü eğitim yapmaya teşvik ettiğini, bu sonuçlar doğrultusunda eğitimde kalitenin artabileceğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği sonucunda öğretmenlerin başöğretmen, uzman öğretmen ve öğretmen kariyer basamaklarına ayrılması nedeniyle velilerin öğretmenlere bakış açısı, öğretmenin bulunduğu kariyer basamağına göre değişme göstermektedir. Velilerin öğrencisini kariyer basamağı uzman veya başöğretmen olanların sınıflarında öğrenim görmesini istemeleri uzman ve başöğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, velinin çocuğunu uzman veya başöğretmenin sınıfına vermek istemesinin öğretmenleri rahatsız edebileceği ve incinmelerine neden olabileceği saptanmıştır. Öğretmen kariyer basamakları uygulaması sonucunda uzman ve başöğretmenlerin öğretmenlere oranla daha fazla ücret alması, uzman ve başöğretmen kariyer basamağında bulunan katılımcılar tarafından olumlu bulunmuştur. Öğretmen kariyer basamağında bulunan katılımcıların ise uygulamanın bir kez yapılmış olması ve süreklilik arz etmemesinden dolayı haksızlık yaşandığını, bu haksızlığın da maddî yansımalarının olduğu şeklinde kanaatlere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç; Kocakaya (2006), Dağlı (2007) ve Boydak-Ozan ve Kaya (2009) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında uygulamaya konulan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği uzman ve başöğretmenler tarafından olumlu karşılanırken, öğretmenler tarafından yönetmelikte ve yönetmeliğin uygulanış biçiminde eksiklikler olduğu, bu eksiklerin düzeltilmesi ve uygulamaya süreklilik kazandırılması halinde yönetmeliğin amacına ulaşabileceği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında uygulamaya konulan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği yargı kararları dikkate alınarak yeniden gözden geçirilmeli, öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme sürecinin sınav odaklı olmamasının yanı sıra ürün ve süreç odaklı olmasının gerekliliği daha fazla dikkate alınmalıdır. Ayrıca yönetmelikte belirtildiği gibi, kariyer basamakları yükselme sınavı belirli bir plân ve takvim içinde her yıl tekrarlanmalıdır.

Araştırmada Uzman ve başöğretmenlik kariyer basamaklarına geçişlerde bakanlığın belirlediği kontenjan nedeniyle branşlar arasında puan farklılığının yaşandığı belirlenmiştir. Bu husus “öğretmen” kariyer basamağında olan katılımcılar tarafından adaletsizlik olarak algılanmıştır.

Ancak kariyer basamaklarında geçişlerde tüm branşlar için aynı puanı alma koşulunun bir kriter olarak belirlenmesi tartışmaya açık bir husustur. Bu hususa ilişkin çalışmalar yapılarak konunun bu bağlamda değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği çerçevesinde 2005 yılında yapılan sınavda başarı göstererek uzman öğretmen olmaya hak kazanan öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, yönetmelikte belirtilen kadro sayısındaki yetersizlik gerekçe gösterilerek hak ettikleri kariyer basamaklarına geçirilmemiştir. Bu kapsamda Anayasa Mahkemesinin 21.05.2008 tarih, 2004/83E ve 2008/107K sayılı kararına uygun olarak üst kariyer basamağına geçiş hakkı kazanmış öğretmenlerin kazanılmış hakları verilmelidir.

Çalışmada uzman ve başöğretmen unvanlarına sahip öğretmenlerin unvanlarından dolayı daha fazla sorumluluk hissettiklerini, bu nedenle örnek bir öğretmen olma yolunda çaba sarf ettiklerini araştırmada elde edilen bulgular ışığında söylemek mümkündür. Bu durum öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler üzerinde olumlu etkilerinin olduğunun önemli bir kanıtı niteliğindedir. Bu sonuç Kurt (2007)'nin uzman ve başöğretmenlik kavramlarının öğretmenlere yükledikleri sorumluluklara ilişkin araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği genel olarak olumlu sonuçlar doğursa da yönetmelikten kaynaklanan problemler göz ardı edilmemelidir. Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlik mesleğini kariyer mesleği haline dönüştürebilme amacının gerçekleşebilmesi için konuya daha fazla önem vermesi ve süreci ciddiyetle yürütmesinin gerekliliği açıktır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğini objektif kriterlere dayandırarak, geniş katılımlı bir işbirliği ile yeniden gözden geçirmeli, böylece yönetmelik nedeniyle yaşanan veya yaşanabilecek sorunlar önceden engellenmelidir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği haline dönüştürebilmek için daha plânlı ve istikrarlı adımlar atması yararlı olacaktır. İlgili alanyazında, öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Sisteminin ve ilgili yönetmeliğin ve bu yönetmeliğin uygulanış biçiminin genellikle olumsuz sonuçlar doğurduğu, eğitim-öğretim sürecine anlamlı bir katkısının olmadığı ileri sürülmüştür. Ancak bu araştırmada elde edilen bulgular ışığında Öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Sisteminin kendi içinde eksiklikler taşısa da, öğretmenlik mesleğine yeni bir soluk getirdiği, öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleği

haline dönüşebilmesi sürecinde kayda değer bir adım olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bu araştırmada ve ilgili araştırmalarda dile getirilen yönetmelikten ve bu yönetmeliğin uygulanış biçiminden kaynaklanan sorunların acilen giderilmesi yararlı bir yaklaşım olacaktır.

Araştırmacılar tarafından öğretmen kariyer basamakları yükselme yönetmeliği ve yönetmeliğin uygulanışı ile ilgili tüm hususlarda nicel, özellikle nitel araştırma yöntemleri ile desenlenmiş araştırmalar yapılmalıdır. Ayrıca ileride yapılacak çalışmalarda uzman ve başöğretmen unvanlarına sahip öğretmenlerin yeterliliklerini belirlemeye yönelik betimsel ve deneysel araştırmaların yapılması öğretmen yeterlilikleri ve kariyer basamakları arasındaki ilişkinin tespiti noktasında yararlı olacaktır.

## Kaynakça / References

Anayasa Mahkemesi (2008). 21.05.2008 tarih, 2004/83E ve 2008/107K sayılı öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin kararı.

Artan, B. (2007). *Kariyer basamakları yükselme sınavı (KBYS): Ortaöğretim öğretmenleri görüşleri çerçevesinde nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aydın, B. (2007). *Öğretmenlik mesleğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin bireysel değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bernard, R. H., Ryan, G. W. (2009). *Analyzing qualitative data*. Thousands Oaks: Sage Publications.

Boydak-Ozan, M., Kaya, K. (2009). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kendilerini yenileme ve kariyer basamaklarında yükselme sistemi ile ilgili görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 97–112.

Coffey, A., Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA. Sage Publications.

Çelikten, M. (2008). Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 189-198.

Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (2005). Milli Eğitim Bakanlığı, Personel Genel Müdürlüğün öğretmen kariyer basamaklarına uygulamasına ilişkin 2005 tarihli görüş yazısı.

Gümüşeli, A. (2005). Öğretmenlikte kariyer sistemine yapılan eleştiriler. *Artı@ eğitim Dergisi*. <http://www.agumuseli.com/modules/weblog/details.php> web adresinden 10 Aralık 2009 tarihinde edilmiştir.

Hacıoğlu, F., Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*, Ankara: Alkım.

Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 184–197.

Kocakaya, M. (2006). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sisteminin öğretmenler arasında algılanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Kurt, M. (2007). *Öğretmen ve yöneticilerin “öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına yükledikleri anlamlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım.

Laçın, N. (2006). *İlköğretim Öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sisteminde performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri (Kütahya İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Marshall, C., Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research*. CA: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmeye ilişkin değerlendirme (KBYD) kılavuzu*. MEB Personel Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Temel Kanunu* (1973). (1739 S.K.).
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. CA: Sage.
- Punch, K. F. (2009). *Introduction to research methods in education*. CA: Sage.
- Resmi Gazete. (2005). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği*. Sayı: 25905, Tarih: 13.08.2005.
- Silverman, D. (2009). *Doing qualitative Research*. CA: Sage.
- Taşkaya, S. M. (2007). *Eğitimde niteliğin artırılması ve öğretmenlerin statüsünün iyileştirilmesinde kariyer basamaklarının değerlendirilmesi (Konya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, B., Turan, S. (2009). Çalışma statüleri farklı öğretmenlerin kendi algılarına göre yeterlik düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 799–820.
- Türk Eğitim Sendikası (2005). Milli Eğitim Bakanlığı, Personel Genel Müdürlüğü öğretmen kariyer basamaklarına uygulamasına ilişkin görüş yazısı.
- Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor*. Ankara: TEV.
- Ural, İ. (2007). *Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

## Kişisel Sorumluluk Bağlamında Kariyer Seçimini Etkileyen Sosyal Psikolojik Faktörler

YENER ÖZEN

Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi

**Özet:** Günümüzün küreselleşmiş dünyasında, bireylerin ayakta durabilme ve diğer bireylerle rekabet edebilme güçleri, sahip oldukları kaynakları en verimli ve en etkin biçimde kullanabilme becerilerine bağlıdır. Çalışanların, son yıllarda, işletmelerin en değerli kaynağı olduğunun anlaşılması, örgütlerin, insana ve onun yönetimine verdikleri önemin artmasına neden olmuştur. Bu durum işgörenlerin daha verimli çalışmalarına neden olacak en önemli etmenlerden biri olan iş isteklendirmesi ile ilgili araştırmaları da beraberinde getirmiştir. Bu çalışmamızda da günümüz insan kaynakları yönetiminin en önemli görevlerinden biri olan kariyer geliştirmenin işgören isteklendirilmesi üzerine olan etkisi araştırılmıştır. Bu maksatla ilgili literatür çerçevesinde, öncelikle kişisel sorumluluk ve kariyer seçimi faaliyetlerinin kariyer geliştirmeyi nasıl etkilediği araştırılmış, devamında kariyer gelişiminin bireylerin iş tatmini ve isteklendirilmesi üzerine olan etkisi incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kişisel Sorumluluk, Kariyer Seçimi, Sosyal Psikoloji

## Personal Responsibility in the Context of Social Psychological Factors Affecting the Career Choice

**Abstract:** In a global world, the power of surviving and competing with other persons is related to use the resources productively and effectively. In recent years, the description of workers as the most valuable resource leads organizations to raise the given importance to human and human management. So, this situation brought the work motivation researches which cause people to work more productive. In this research, the effect of career management to worker motivation was examined as the most important duty of human resource management. In this purpose, first of all, how the activities of personal responsibility and career choice influence on career development was investigated. Then, the effects of career development on people' job satisfaction and motivation was examined. This study concludes with recommendations for further reseach and practice.

**KEYWORDS:** personal responsibility, career choice, social psychology

Yaşantılarının sorumluluğunu üstlenme, kişisel sorumluluğun başlangıcı ve ana ögesidir. Birey yaşamda ya kişisel sorumluluklarını kabul etmeyi öğrenir ya da bu sorumluluklardan nasıl kaçılacağını öğrenir. Eğer birey cesaretle duyguları, eylemleri, düşünceleri ve içinde bulunduğu duygu durumlarına ilişkin sorumluluğunu kabul etmekten nasıl kaçtığını söyleyebilirse iyi olma haline bir adım daha yaklaşmıştır demektir (Kaner, 1993, s.2).

Bireysel sorumluluk, yaşamda açık amaçlar belirleme ve bu amaçlara ulaşmak için tüm sorumlulukları ve görevleri tamamıyla kabullenmektir. Sorumluluğu yüksek olan birey üstlendiği işleri ve görevleri çok zor olsa bile tamamlar ve yaptıklarının sonuçlarına katlanır. Bu kişiler genellikle, yapılması gereken bir görev olduğunda diğerleri tarafından görevi tamamlamak için seçilirler (Nelson ve Low, 2004, s.84). İnsan davranışlarını kendisinin seçtiğini ve bu nedenle sadece yaptığı değil, aynı zamanda düşündüğü ve hissettiği tüm şeylerden de sorumludur. Bu sorumluluk kavramı; bireyin başkalarının gereksinimlerini karşılama yeteneklerine engel olmadan, kendi gereksinimlerini karşılayabilme yeteneğini ifade eder. Sorumlu birey kendine değer verebileceği türden davranışlar gösterirken diğer insanlar içinde değerli olur. Böyle bir birey, bir işi yapacağını söylediği zaman onu başarıya kadar uğraşır. Sorumlu davranışın öğrenilmesi bir yaşam boyu sürer. Psikolojik iyi olma hali bireyde bu sorumlu davranışın geliştirilmesine yardımcı olmaktır. Sorumluluğun karşıtı ise sorumsuzluktur. Bu kavramı sorumsuzluk diye ele almak demek bireyin psikolojik ve öznel iyi olma durumlarının arızalı olduğu anlamına gelir ki; diğer geleneksel kuramlar zaten bu durumu hastalık olarak tanımlamaktadırlar (Özen, 2006, s.168).

Kendini tanıma sanıldığından zor bir süreçtir. İnsanın kendi davranışlarını gözlemesini, yorumlamasını ve yorumlarının doğruluğunu sonraki yaşantıları ile sınamasını; en azından belli dönemlerde kendisini ve başkasını yargılamayı bırakabilmesini, karşılaştıkları ile cesurca yüzleşebilmesini ve yaşadığı duygulara katlanabilmesini gerektirir. İnsanın kendini tanıma sürecinde zaman zaman başkalarının değerlendirmelerini alması ve diğer insanlar üzerinde yarattığı etkileri gözlemesi yararlı bilgiler vermektedir. Bu zor yolculuk için cesaret gösteren ve emek harcayanların çabalarının ürünlerini daha nitelikli ve doyumlu insan ilişkileri kurarak alırlar. Nitelikli ve doyumlu insan ilişkileri kurabilmesi, insanın kendisini ve diğer insanları tanıması ile mümkündür (Özmen, 2006, s.14).

Eğitim sürecindeki insanı bir olanaklar toplamı olarak gördüğümüzde ve eğitimi de insanın kendisinde varolan potansiyeli açığa çıkarma süreci olarak tanımladığımızda, insanın kariyer plânlamasına



ilişkin bir sorgulamayı da yapmak zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. İşgören davranışları üzerine araştırmalar yapan bilim adamları genel olarak birbirine benzeyen, özellikle kişisel gelişme üzerinde odaklanan çeşitli tanımlamalar yapmışlardır. Redman kariyeri; bilgi birikimi, becerinin işte somutlaştırılması, çalışanın konusunda uzmanlaşması, zaman içinde kazanılan iş tecrübesi ve geliştirilmiş iş ilişkileri olarak tanımlamıştır (Redman, 2001, s.268). Cascio'ya göre kariyer, kişinin yaşamı boyunca işe ilişkin edindiği deneyim ve faaliyetlerle ilgili olarak geliştirdiği tutum ve davranışlar dizisidir (Cascio, 1989, s.341). Şimşek'e göre ise kariyer, en geniş anlamıyla; seçilen bir meslekte ilerlemek ve bunun sonucunda daha fazla para kazanmak, sorumluluk üstlenmek, saygınlık, erk ve itibar elde etmektir (Şimşek, 1999, s.334). Kariyer sonuç itibarı ile bireylerin hayatları boyunca elde ettiği sıralı pozisyonların kişisel algılamasıdır.

Güncel alan yazınında, yukarıda yapılan tanımların yanı sıra kariyer; "bir bireyin istediği yaşam tarzını sağlamak için uzun dönemde elde ettiği veya edeceği eğitim, yetenek ve deneyimler birikimi" şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımın daha çok bireyin iş ve yaşam şekli arasında bir dengeye ulaşma girişimi üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir (Anafarta, 2001, s.14). Son zamanlara kadar kariyer, genellikle ilerleme anlamında kullanılırken, günümüzde sadece ilerleme anlamına gelmemektedir. Değişen işgücü yapısı ile birlikte artık kariyer, iş deneyimleri sonucu ilerleme yerine, bilgi kazanılan bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte kazanılan bilgi, bireyin iş deneyimleri sırasında kazandığı becerileri, uzmanlığı ve ilişkiler ağını da içine almaktadır (Erdoğan, 2002, s.530).

### **Kariyer Seçimini Etkileyen Temel Faktörler**

Kişisel kariyer plânlamasında, ilk aşama kişinin kariyerini seçme aşamasıdır. Kariyer seçimi bir insanın hayatında yaptığı en önemli seçimlerden biridir. İdeal olanı bireylerin kendi yapmak istedikleri ya da yapabilecekleri meslekleri seçmeleri olsa da günümüzde çeşitli sebeplerden dolayı bireyler kendilerine daha rahat bir hayat sürebilecek imkânı sağlayan meslekleri seçme eğilimindedirler. Bireylerin kariyer seçimini etkileyen faktörler genel olarak iki başlık altında incelenir.

#### *Sosyal faktörler*

Bireyin sosyal geçmişi, ebeveynleri ile ilişkisi, ailesinin toplumsal ve ekonomik düzeyi ve içinde yer aldığı çevre kariyer seçimini etkileyen

temel sosyal faktörlerdir. Bireylerin mesleklere bakışları genel olarak toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Bazı meslekler bir toplumda saygınlık göstergesi iken bazılarında ise sıradan olarak sayılabilir. Bu yüzden bireyler kendi toplum tarafından kabul görmüş ve değerli olarak kabul edilen meslekleri seçme eğilimindedirler. Meslek seçimindeki bir diğer önemli faktör de aile yapısıdır. Yapılan bazı araştırmalara göre; eğitim düzeyi düşük anne babanın çocuklarının beceri gerektirmeyen işleri seçme olasılığının yüksek olduğu, yönetici ve profesyonellerin çocuklarının ise daha çok yönetsel ve profesyonel işlere eğilim gösterdiği görülmektedir (Can ve diğerleri, 2001, s.166).

### *Psikolojik faktörler*

Bireyin kariyer seçimini etkileyen faktörler dört ana başlık altında toplanabilir.

*Bireyin değerleri, inanç ve tutumlar:* Bireylerin içerisinde buldukları toplumdan, ailesinden ve öğrenimini tamamladığı okuldan elde ettiği inanışlar onun kariyer seçiminde önemli bir etkidir. Genel olarak bireyler sahip oldukları değerleri değiştirme konusunda büyük bir direnç gösterirler.

*Bireyin beklentileri:* Çalışanların kariyer seçimini etkileyen bir diğer etmen de bireyin beklentileridir. Bu beklentiler maddî ya da manevî olabilir. Zaman ve kuşak değişimi bu beklentileri şekillendirir. Günümüzde kariyer seçimi para, güç ve şöhret gibi maddi beklentiler göz önünde bulundurularak yapıldığından, kariyer seçimleri de hızlı yükselme imkânına sahip olacağı mesleklere doğru eğilim göstermiştir.

*Bireyin kişiliği:* Kariyer seçiminde bireyin kişiliği de önemli bir etmendir. Kişilik yönelimi ile kariyer seçimi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar insanların kendi kişilik ve yönelimleri ile uyumlu olan işlere eğilim gösterdiklerini ortaya koymuştur (Aytaç, 1997, s.90).

Konuyla ilgili yapılan en önemli araştırma John Holland tarafından geliştirilen ‘Tipolojik Kişilik Kuramı’dır. Bu kurama göre altı değişik kişilik yapısı bulunmaktadır ve bireyler kendi kişilik yapılarına uygun mesleklere yönelirler. Holland’a göre; kişilik yönelimi, kariyer seçiminin yalnızca en iyi belirleyicisi olmayıp, aynı zamanda kişilik ile kariyer arasında iyi bir uyumun bulunması durumunda, bireylerin kariyerlerini değiştirme ihtimalinin çok düşük olduğunu da doğrulamaktadır (Arnold, 1988, s.391).

*Bireyin işin geleceği hakkındaki görüşleri:* Kişilerin iş seçimini büyük ölçüde etkileyen faktörlerden biri de, insanların, işlerin geleceği

hakkındaki görüşleridir. Kariyer yapmak üzere seçilecek mesleklerin ilerleyen yıllarda geçerli bir meslek olması birey adına büyük önem taşır.

### **Bireyin Yaşam Dönemleri**

Bireylerin kariyer gelişimleri üzerine araştırmalar yapan bilim adamları insan hayatını çeşitli dönemlere ayırmışlardır. Buna göre insanların hayatında belirli dönemler vardır ve bu dönemlerdeki ihtiyaçların şiddetleri farklılık göstermektedir. Bu dönemlerin başlangıç ve bitiş noktaları birbirlerinden kesin sınırlarla tam olarak ayıramamakla birlikte, nasıl yaşandıkları; bireylerin kişilikleri, aile yapıları ve sosyal çevreleri gibi bir takım özelliklere göre değişiklik göstermektedir. Bireylerin yaşam dönemleri ile kariyerleri arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalar, Erikson ve Levinson'un yaptıkları tanımlamaları esas alırlar. Bu her iki çalışmada, temelde büyük benzerlikler göstermesine rağmen birkaç noktada birbirinden ayrılmaktadır.

#### *Erikson'un yaşam aşamaları kuramı*

Erikson, insan hayatını sekiz ana bölüme ayırmıştır. Her dönem, o dönemde çözülmesi gereken problem ve olası durumlarla ifade edilir. Bu krizlerin sonucunda kişinin bir takım görevleri yerine getirmesi ve bazı özellikleri kazanması gerekir. Yaşam safhalarını; çocukluk, yetişkinlik ve olgunluk dönemleri olmak üzere üç başlık altında toplamak mümkündür (Aytaç, 1997, s.53).

*Çocukluk:* Doğumla birlikte başlayarak onlu yaşların başında sona eren dönemdir. Oral duyum devre (0–1 yaş), anal–kasal devre (2–3 yaş), Fallik lokomotor devre (4–5 yaş) ve latans (6-12 yaş) devrelerini kapsar. Bu safha tez konumuzun dışında olduğundan burada incelenmeyecektir.

*Yetişkinlik:* Onlu yaşların başından kırklı yaşlara kadar olan dönemdir. Kendi içerisinde üç safhaya ayrılır. Bunlar;

*Püberte ve Adölesans (13–18 yaş):* Erikson bu safhayı insan hayatının en önemli dönemi olarak görmüş ve kuramında oldukça büyük yer vermiştir. Bireyin kişilik özellikleri ve çevresinin etkisiyle gerçek kimliğine kavuştuğu dönemdir.

*İlk Yetişkinlik Devresi (19–25 yaş):* Bu safha kişinin çevresi ile ilişkilerini geliştirdiği bir dönemdir. Kişi bu dönemde evinde eşi, işyerinde de iş ve mesai arkadaşları ile yakınlıklar kurar. Bu yakınlıkları kuramadığı zaman toplumdan yalıtılmışlık ve terkedilmişlik duyguları kendini gösterir (Bacanlı, 2011, s. 94).

*Yetişkinlik Devresi (26–40 yaş):* Evinde ve işinde belirli bir düzen oluşturan bireyin en verimli olduğu dönemdir. İşte üretkenlik, sanatta üretkenlik, meslekte üretkenlik bu devrenin özelliğini oluşturur. Birey üretkenlik durumuna geçemiyorsa yaşamına bir durgunluk ve anlamsızlık gelir. Bu durum orta yaş bunalımı olarak adlandırılır (Cüceloğlu, 1992, s.366). Bu bunalım genelde erkek bireylerde ortaya çıkar ve iş değiştirme, boşanma ve kendini tatmin edecek başka ortamlar yaratma çabası ile sonuçlanır.

*Olgunluk:* Bu dönemde birey hayatını gözden geçirir. Sonuçta yaşadığı hayatın yaşanmaya değer olduğuna karar verirse, iyi ve kötü yanlarıyla yaşamı ile barışabilirse benlik bütünlüğüne ulaşır (Bacanlı, 2001, s.296). Aksi takdirde ölümle birlikte yok olacağına inanarak çökkünlük ve bunalıma düşer.

#### *Levinson'un yaşam safhaları ve kariyer gelişim modeli*

Levinson çalışmasında, bireyin yaşam dönemleri ile kariyer kavramını birleştirmiş ve kariyer hayatının başlangıcını onun ailesinden ayrıldığı an olarak kabul etmiştir. Bu çalışmaya göre yaşam safhaları ve kariyer gelişimi arasındaki sıkı bir ilişki vardır.

*Aileden Ayrılma (17–22 yaş):* Eğitimin devam ettiği, yeni bir hayatın temellerinin atıldığı devredir. Ekonomik ve sosyal yönlerden, bireyin ailesine kısmi bağımlılığı büyük oranda devam etmektedir. Meslek seçimine ilişkin fikirler bu dönemde oluşmaya başlar.

*Yetişkin Dünyasına Giriş (22–28 yaş):* Bireyin ailesi ile bağlarını kopardığı ve meslek seçimini tamamladığı devredir. Birey bu devrede genelde evlenerek yeni bir aile kurar.

*Otuz Yaş Değişimi (28–33 yaş):* Bireyin hayatını ve daha önceki dönemlerde verdiği kararları gözden geçirdiği devredir. Bunun sonucunda, vermiş olduğu kararları tatminkâr bulmayan birey, yirmili yaşlarda göz ardı ettiği istekler yönünde hayatında değişiklikler yapar (Aytaç, 1997, s. 54).

*Yerleşme (32–39 yaş):* Bireyin sosyal ilişkilerini asgari seviyeye indirerek kendini tamamen işine verdiği devredir. Bu durumun gerçekleşebilmesi için bireyin önceki dönemlerde hayatından tatmin olmuş olması gerekmektedir.

*Orta Ömre Geçiş (40–45 yaş):* Birey bu dönemde hayatıyla ilgili ikinci değerlendirmeyi yapar. Eğer sonuç beklentileriyle uyumlu ise kendisi ile gurur duyar; aksi takdirde orta yaş bunalımı baş gösterir. Bu devre bireyin bütün hayatını etkileyebilir.

*Orta Erişkinliğe Giriş (45–50 yaş):* Eğer bir önceki dönem zararsız atlatıldıysa sosyal ilişkilere tekrar önem verilmeye başlanır. Birey, kariyerinde doyum noktasına ulaşmışsa yeni iş arayışlarına girebilir.

*Elli Yaş Değişimi (50–55 yaş):* Orta ömre geçiş döneminde çok az değişen bireyler, bu devrede bunalımlar yaşayabilirler. Levinson bu dönemde orta derecede bir bunalımın ortaya çıkacağına inanır (Şimşek, 1999, s.335).

*Orta Erişkinliğin Sonu (55–60 yaş):* Birey artık kariyerinde son aşamaya gelmiştir. Bu dönemde birey artık emeklilik dönemi için hazırlık yapmaya başlar. Diğerlerine nazaran daha durağan bir devredir.

*Son Erişkinliğe Giriş (60–65 yaş):* Emeklilik dönemidir. Bu dönemde yaşlanmanın etkileri kendini göstermeye başlar. Yakın çevresindeki ölümler bireyi derinden etkiler.

*Son Erişkinlik (60+):* Bir değerlendirme ve özetleme devresidir. Artık emekli olan birey boş vakitlerinin tadını çıkarır ve gençken ihmal ettiği uğraşlara kendini adar. Bazı bireyler ise finansal veya sağlık problemleri nedeniyle sıkıntılı günler yaşar.

## **Kariyer Safhaları**

Bireylerin hayatları gibi çalışma yaşamları da belirli dönemlerden oluşur. Bu dönemlerin hepsinde bireylerin sahip oldukları ihtiyaçlar ve bunların şiddet dereceleri birbirinden farklıdır. Fiziksel ve temel girdiler bireylerin ilerleyen yıllardaki kariyer beklentilerini ve kariyer isteklendirme düzeylerini etkiler. Bu safhalar genel olarak dört başlık altında incelenir.

### *Kurulma (Örgüte giriş ve kariyer başlangıcı)*

Bu dönem farklı kaynaklardan iş aramayla başlar. İlk işi bulma, işe yerleşme, yetenek kazanma, işi öğrenme ve akranları tarafından kabul edilme süreçlerini kapsar. Bu dönemdeki en temel ihtiyaç güvenlik ihtiyacıdır.

Organizasyonların politikalarını, normlarını, geleneklerini ve değerlerini öğrenme bu sürecin en önemli aşamasıdır. Bu aşamada, örgütlerin uyguladığı sosyalizasyon çalışmalarının içeriği önem kazanır. Örgütsel sosyalizasyon, bir örgüte yeni katılan veya örgütte farklı bir işe yerleştirilen personelin, kendilerinden beklenen tutum, değer ve davranışları öğrenmesi sürecidir. Örgütsel sosyalizasyon etkinliklerinin temel amacı personeli örgütün etkili bir üyesi durumuna getirmektir (Can vd., 2001, s.154).

Bu dönemde karşılaşılabilecek en önemli sorun, “Gerçek Şoku”dur. Gerçek şoku, bireyin okulda öğrendikleri ile çalışma hayatında karşılaştıkları arasındaki fark sonucunda oluşur. Büyük beklentilerle birlikte işe başlayan birey, çalışma hayatında her şeyin kitaplarda okuduğu ya da arkadaşları ve öğretmenlerinden öğrendiği gibi olmadığını görünce büyük bir hayal kırıklığına uğrar. Bu hayal kırıklığı bireyin ilerleyen yıllarda iş hayatını olumsuz yönde etkiler. Bu dönemin yumuşak atlatılması ilerleyen yıllardaki verimi ve iş tatminine önemli katkılar sağlar (Bowin, 2001, s.231).

### *Kariyer ortası*

Bu dönemde bireyin çıranklıktan ustalığa, öğrenci olmaktan öğretici olmaya geçmesi beklenmektedir. İşle ilgili görevler artık hayati öneme sahiptir. Bireyin performans değerlendirmesine daha fazla önem verilir. Bu devir, kişinin organizasyon içerisinde en üretken ve en değerli olduğu dönemdir.

Bu aşamada birey ancak güvenlik, başarı, saygınlık ve bağımsızlık ihtiyaçlarını tatmin etmişse kendini gösterebilir. Sorumluluk ve öncülük etme özellikleri taşıyan işlere geçme isteği artar (Beach, 1980, s.321). Bu dönemin sonunda birey üç olasılıkla karşılaşabilir. Bunlar; gelişmenin devam ettiği başarının sürdürülmesi, gelişmenin durduğu statik bir döneme karşılık gelen kariyer plâtosu ya da mevcut durumun korunamaması sonucu gerileme sürecine girilmesidir (Kaynak, 1996, s.182).

Birinci olasılık; başarının devam etmesi ve bireyin kariyerinin zirvelerine doğru tırmanmasıdır. Teknolojik ve çevresel faktörlere uyum sağlayabilen bireyler, gelişme sürecine devam ederler ve bu sürecin sonunda saygı görme, kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlarını tatmin etme imkânı bulabilirler.

İkinci olasılık; bireyin orta kariyer aşamasının sonunda gelişmelere ayak uyduramaması sonucu statik bir döneme girmesidir. Bu durum literatürde “Kariyer Plâtosu” olarak adlandırılmaktadır. Kariyer plâtosu, birey odaklı veya örgüt odaklı olabilir. Birey odaklı kariyer plâtosunda, bireyin yetkinlikleri daha üst pozisyonlar için yetersiz kalmaktadır. Peters prensibi olarak da bilinen bu yaklaşıma göre, bireyler yetenezsiz olduğu noktaya kadar yükseltirler. Bu durumda olan bireyler için kariyer plâtosu kaçınılmazdır. Organizasyon odaklı plâto ise örgütsel yapının, politikaların değişmesi sonucunda oluşur (Özden, 2001, s.126).

Son olasılık da; kişinin kariyerinde bir gerileme sürecine girmesidir. Bu durum özellikle iş yaşamındaki hızlı değişim ve teknolojik

yeniliklerin bireyin yetkinliklerini geliştirmesini gerektirmesi, buna karşın bireyin bu gelişmelere uyum gösterememesi sonucu ortaya çıkar. Söz konusu bireylerin önce performansı düşer, bunun bir sonucu olarak organizasyonun kendisine verdiği önem azalır. Bu sürecin devam etmesi durumunda birey önce daha pasif görevlere getirilir. Kuruma katkısı iyice azalan birey, son aşamada işten çıkarılabilir ya da iş doyumunu azaldığı için işten kendisi ayrılabilir (Şahinöz, 2006, s.22).

### *Kariyer sonu*

İşgörenler için olgunluk ve bildiklerini koruyup, aktarma dönemidir. Yoğun çalışma temposunun bireylere kattığı tecrübe birikimi sonucunda öğrenim azalmış, öğretici faaliyetler ön plana çıkmıştır. Gerek ilerleyen yaş, gerekse edinilmiş tecrübe saygıyı da beraberinde getirir. Bu dönemde genç çalışanlar tarafından gösterilen hürmet, birey için gurur kaynağı olur. Kariyer sonu safhası en uzun safha olup, bireyin çalışma yaşamının sonuna geldiği aşamadır. Sağlık sorunlarının ortaya çıkması, iş yaşamına olan ilginin azalması ve bazı kariyer ortası problemlerinin bu safhalara taşınması kariyerin sonlanmasında en önemli etkenlerdir. Örgütler, kariyer sonu safhasına geçmiş işgörenlerini daha etkin kullanabilmek için çeşitli faaliyetler uygulamak zorundadırlar. Bu personel için isteklendirme, verimlilik ve iş tatmini artırıcı programlar geliştirilebilir. Çalışanların verimli kalması için her safhada duygusal ve görevsel ihtiyaçların destekleneceği kariyer geliştirme ve eğitim programları uygulanmalıdır.

### *Azalma (Emeklilik)*

Kariyerin tamamlanma aşamasıdır. Birey, daha farklı faaliyetlere yönelerek kendini gerçekleştirme fırsatları yaratır. Bazıları emeklilik plânı yaparken, bazıları da örgütten ayrılmayıp danışmanlık yaparak, o güne kadar kazandığı deneyimlerden örgütün yararlanmasını sağlar. Bu aşamada bireyler çalışırken imkân bulamadıkları resim yapma, çiçek yetiştirme gibi kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını tatmin etme yoluna gidebilirler. Kariyer sonu dönemindeki kimlik krizinde birçok insan aile yaşamındaki yeni ekonomik problemler ve düzenlemelerin de yükünü omuzlarında taşımaktadır (Şimşek, 1999, s.337).

## **Kariyer Plânlamasının Tanımı**

Kariyer ve kariyer plânlaması olgusu birey ve örgütler açısından önemli bir kavramdır. Çalışma kariyeri ve bunun plânlanması, hem



bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması ve isteklendirilmesinde, hem de organizasyonların başarısı açısından önemlidir. Kariyer plânlaması birey ve örgütlerin potansiyellerinin amaçlar doğrultusunda kanalize edilmesini sağlamaktadır.

Kariyer plânlaması; işgörenlerin, fırsatların, seçeneklerin ve sonuçların farkına varmalarını, kariyer hedeflerini belirlemelerini, bu hedeflere ulaşmada yön ve zaman tespiti yapmalarını sağlayacak iş, eğitim ve diğer gelişimsel faaliyetleri programlamaları sürecidir (Anafarta, 2001, s.3). Ayrıca kariyer plânlaması, bireylerin değerleri ve ihtiyaçları ile iş deneyimleri ve fırsatları arasında en uygun ilişkiyi kurmayı amaçlayan bir sorun çözme ve karar alma süreci olarak da tanımlanabilir (Kordon, 2006, s.22).

Bir başka tanıma göre kariyer plânlama; kişinin geleceğe dönük hedefleriyle kendi bireysel hedefleri arasında eş güdüm sağlanarak, yapmakta olduğu işi daha iyi yapabilmesi için mevcut yeterliliklerin geliştirilmesi ve ileride üstlenebileceği pozisyonlar için gerekli yeni yeterlilikler kazanılması için yapılan faaliyetlerdir (Aytaç, 1997, s.165). Kariyer plânlaması işgörenlerin, fırsatların seçeneklerin ve sonuçların farkına varmalarını, kariyer hedeflerini belirlemelerini, bu hedeflere ulaşmada yön ve zaman tespiti yapmalarını sağlar.

Kariyer plânlaması, kariyer yönetiminin bir alt bileşenidir. Örgütte kendisine bir kariyer yolu seçerek bu yolda ilerlemeye başlayan bireyin amaçlarını ve bu amaçları gerçekleştireceği araçları belirleme sürecinin plânlamasıdır (Şimşek, 1999, s.340). Bireyler, iş yaşamlarında nerede olduklarını, ne yapabildiklerini ve gelecekte ne yapabileceklerini ne kadar iyi bilirlerse, nereye gitmek istediklerini, oraya ulaşmak için ne yapmalarını gerektiğini daha iyi anlayacaklar ve bu doğrultuda çalışmalarına devam edeceklerdir. Bireylere bu olanağı kariyer plânlama sağlar.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi kariyer plânlaması hem örgütü hem de çalışanı etkilemektedir. Kısaca kariyer plânlamasında ve yönetiminde hem birey, hem de örgüt farklı alanlardan sorumludurlar. Burada önemli olan firmanın ihtiyacı ile kişilerin beklentileri arasında denge oluşturmak ve her ikisini de karşılamaktır. Böylece kariyer plânlaması bireylerin, sosyal ve iş hayatını düzenler. Bireye mevcut güçlerini olumlu yönde kullanma imkânı sağlar.

### **Kariyer Plânlamasının Amaçları**

Örgüt açısından kariyer plânlamasının genel amacı, çalışanların ihtiyaçlarını, yeteneklerini ve amaçlarını işletmede hali hazırda mevcut

olan veya gelecekte meydana gelecek fırsatlarla eşleştirmektir. Bunun dışında örgütlerin kariyer plânlaması yapmalarının diğer amaçları şu şekilde sıralanabilir (Can, 2002, s.453).

- İnsan kaynaklarını etkili ve verimli kullanılmasını,
- Yükselme ihtiyacının tatmini için işgörenlerin geliştirilmesini
- İşgörenin doyumunun ve işe bağlılığının artmasını
- İşgörenleri yeni ve değişik alanlara girmeleri yolunda teşvik edilmesini
- İyi eğitim ve kariyer olanaklarının bir sonucu olarak iş başarımının yükseltilmesini,
- Yeni ve farklı bir alanda görevlendirilen işgörenin değerlendirilmesini sağlar.

Kariyer plânlamasında uyulması gereken en temel prensip, kariyer plânlaması yapılırken kişilerin yeteneklerinin değerlendirilmesi ve gelecekte ihtiyaç duyulabilecek yeteneklerin belirlenmesidir (Aytaç, 1997, s.168).

### **Kariyer Plânlamasının Faydaları**

Kariyer plânlaması iş gücünün daha kaliteli hale gelmesini sağlar. Ayrıca, devamsızlık ve işten kaytarmalar üzerinde azaltıcı etkiye sahiptir. İşinde uzmanlaşan çalışanların geliştirilmesiyle örgütler, gelecekte daha yetenekli yöneticilere ve örgütsel amaçlarına ulaşabilirler (Altay, 2006). Kariyer plânlamanın örgütlere sağladığı diğer faydalar şu şekilde sıralanabilir (Greenberg, 1997, s.201).

- Yönetim, organizasyon içerisinde nitelikli elemanları doğru zamanda bulabilme olanağına sahip olur.
- Kariyer plânlama olanağı, çalışanları daha iyi şeyler yapmaya ve görev alanlarını genişletmeye doğru motive eder.
- Bireysel gelişim plânları ile örgütsel yedekleme planları arasında bağlantı kurar.
- Organizasyon içindeki ve dışındaki fırsatları belirler.
- Kısa ve uzun vadede hedefleri belirginleştirir.
- Bireyin yetenek kazanmasını sağlar. Böylece birey organizasyondan ayrılmak zorunda kaldığında kariyerini devam ettirebilir.

## **Kariyer Plânlamasının Boyutları**

Kariyer plânlaması birey ve örgüt odaklı olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. Örgütsel kariyer plânlaması, bireyin işine uygun bir şekilde ilerlemesini sağlayacak kariyer yolları ile ilgili iken bireysel kariyer plânlaması işten çok birey üzerine odaklanmakta ve onun amaç ve yeteneklerinin bir analizini ifade etmektedir (Soysal, 2000, s.728).

### *Örgütsel Kariyer Plânlama*

İşletmeler, çalışanların gereksinimlerinin saptanması, kendi kendilerinin değerlendirilmesi ve farkına varılması, bireysel kariyer hedef ve stratejilerinin oluşturulması gibi aşamalarda gerekli destek hizmetleri vermelidirler. Kariyer plânlamada örgütsel sorumluluk, işletme gereksinimlerini karşılamak amacıyla bireylere kendi kendilerini geliştirmeleri için olanaklar sağlamak ve stratejiler geliştirmeyi içerir (Anafarta, 2001, s.9). Ayrıca kariyer yollarını geniş tutmak ve çeşitli işlerin davranışsal özellikleri üzerinde ısrarla durarak bu işleri çalışanlara tanıtmak yararlıdır. Örgütlerin geliştirdiği kariyer geliştirme uygulamaları (Şimşek, 1999, s.341).

- Çalışanlara kendi içsel kariyer gereksinimlerini değerlendirmede yardımcı olmak,
- İşletmede bulunan kariyer fırsatlarını bireye tanıtmak ve geliştirmek,
- Çalışanların gereksinme ve yeteneklerini kariyer fırsatlarına uygun olarak düzenlemek.

Örgütlerde insan faktörünün öneminin anlaşılması üzerine, bireye ve onun ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik programlar hazırlanarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu programların “kariyerin farkında olma” veya isteklendirme başarımlarını eğitimi üzerine odaklandıkları görülmektedir. Konu üzerine yapılan araştırmalara göre kariyer planlama programları, insan kaynakları yönetim sisteminin temel elemanları olarak belirtilmektedir (Aytaç, 1997, s.190).

### *Bireysel Kariyer Plânlama*

Bireysel kariyer plânlaması, bireyin kendi kendini değerlendirme ve gelişim plânlamasıdır. Birey, ilk başta kendisini değerlendirdikten sonra kariyer plânlaması yapması gerekmektedir. Bireysel kariyer plânlaması beş temel aşamadan oluşur. Bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır (Altay, 2006, s.34).

*Kendini değerlendirme:* Birinci aşamada bireyin, kendisi hakkında bilgileri objektif ve açık bir şekilde değerlendirmesi ve yetenekleri, özellikleri, ilgileri ile tercih ettiği faaliyetler doğrultusunda kendisini mutlu ve başarılı kılacak işleri seçmesi gerekmektedir. Değerlendirme yapılırken içinde bulunulan örgüt, “kariyer geliştirme” faaliyetleri aracılığıyla çalışanlarına yardımcı olmalıdır (Can vd., 2001, s.172).

*Fırsatları araştırma:* Örgütün içinde ve dışında olan fırsatların ve potansiyel tercihlerin belirlenmesidir. Bu adım, ekonomik durum, iş piyasası ve örgüt değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Örgütün bireye sunduğu meslek, bölüm değiştirme, eğitim ve geliştirme olanaklarının bulunup çıkarılmasını gerektirir. Kariyer başlangıcından önce genç bireylerin okuldan geriye kalan zamanlarında çeşitli işler ile ilgili yapacakları çalışmalar, fırsatların daha iyi değerlendirilmesine ve uzun dönemde kariyer tatmininin ve mutluluğun artmasına katkı sağlayacaktır (Anafarta, 2001, s.6).

*Karar verme ve amaç oluşturma:* Birey kendisini ve çevreyi değerlendirdikten sonra kısa ve uzun dönemli amaçlarını belirlemelidir. Bu aşamada birey ne gibi yetenekler geliştireceğine, gelecek yıl içinde neleri başaracağına ve örgütün hangi alanında yer alacağına karar vermelidir.

*Hareket plânı yapma:* İlk üç adım gerçekleştirildikten sonra, ulaşılmak istenen hedeflere nasıl ulaşılabileceğine dair hareket plânı yapılmalıdır. Bu kapsamda; hedeflerle ilgili tarihlerin belirlenmesi, kaynakların ortaya konulması, çıkacak engelleri aşmak üzere plan yapılması gerekir.

*Takip etme:* Plânlar uygulamaya konulduktan sonra bunların izlenmesi ve güncelleştirilmesi gerekmektedir. Nelerin başarılı ve başarısız olduğunu, doğru yapıldığını yapılmadığını ve nelerin yapılmakta olduğunu altı ay ve bir yıl gibi zaman dilimleri içerisinde gözden geçirilerek izlenmesi gerekmektedir (Altay, 2006, s.33).

## Sonuç

Bireysel sorumluluk, yaşamda açık amaçlar belirleme ve bu amaçlara ulaşmak için tüm sorumlulukları ve görevleri tamamıyla kabullenmektir. Sorumluluğu yüksek olan birey üstlendiği işleri ve görevleri çok zor olsa bile tamamlar ve yaptıklarının sonuçlarına katlanır. Bu kişiler genellikle, yapılması gereken bir görev olduğunda diğerleri tarafından görevi tamamlamak için seçilirler. Bu ilkedan yola çıkarak bireyin kariyer plânlama ve kariyer seçimi durumundan da bireyin kendinin sorumlu olduğunu söyleyebiliriz. Yaşantılarının sorumluluğunu üstlenme,

kişisel sorumluluğun başlangıcı ve ana ögesidir. Kariyer plânlama da kişisel sorumluluk, kişinin tercihlerinin iş seçimi ve yükselme sonuçlarını üstlenmek, tercihlerinin bedelini üstlenmek olarak tanımlanmaktadır. Kişisel sorumluluk üzerine oluşturulan yaklaşımlar, kariyer plânlama üzerine oluşturulan bütün kuramsal yaklaşımlar ve bunları temel alarak yapılan araştırmalar kişisel sorumluluk bağlamında kariyer planlama durum sorumluluğunu bireye yüklemişlerdir.

Kariyer seçimi “neden” öyle davrandığımızı görebilmekten çok, o davranışı “nasıl” yaptığımızı anında fark edip orada ki yaşantımızı anlamaya çalışarak gerçekleştirilebilir. Her şeyden önce bir “niyet” ve “kararlılık” sorunudur”.

Kişinin kariyer seçimi bireysel sorumluluk bağlamında değerlendirilebilir. Bireyin daha açık bir zihne, kıvrak bir zekâyâ ve hayatı başarıyla idare edecek beceriye ulaşmak için bireyin kendini tanıması büyük bir aşamadır. Kariyer plânlama ile ilgilenmek çağımızda önemli konulardan biridir. Ancak, kişisel değişim ve gelişim adına yapılan çözümler birey psikik denge kurma yerine dengenin dağılmasına ve sahte çözümlere varabilir. Bu da bireyi sosyal ve ruhsal dağılımın eşiğine getirebilir. Bireylerin kendilerini değerli ve işe yarar hissetmeleri ve böylece kariyer plânlama düzeylerinin yükselmesi için kariyer plânlama eğitimi almaları önerilebilir.

Kısaca; küreselleşme sonucunda dünyanın hızla değiştiği, bu değişimin örgüt yapılarını oldukça önemli düzeyde etkilediği ve bu örgütlerde görev yapan işgörenlerin kariyer beklentilerinin üst seviyede olduğu söylenebilir. Ayrıca yeni örgüt yapılarının ortaya çıkması sonucu ortaya konulan yeni kariyer yaklaşımlarına göre günümüz işgören kariyerlerinin büyük oranda kendi sorumlulukları altında şekilleneceği değerlendirilebilir.

## Kaynaklar / References

Altay, H. (2006). Kariyer ve Kültür: Kariyer Geliştirmede Temel ve Destekleyici Fonksiyonlar, *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8 (1), 33-34.

Anafarta, N. (2001). Orta Düzey Yöneticilerin Kariyer Planlamasına Bireysel Perspektif, *Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 2, 2-9.

Arnold, J. (1998). *Work Psychology* G.B: Financial Times Professional Limited.

Aytaç, S (1997). *İş Yaşamında Kariyer Yönetimi, Planlaması, Geliştirilmesi, Sorunları*, İstanbul: Epsilon.

Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel.

Beach, S. D. (1980). *Personnel: The Management of People at Work*, NY: McMillian.

Bowin, B. R. (2001). *Human Resource Management*, Prentice Hall,

Can, H. (2002). *Organizasyon ve Yönetim*, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Cascio, W. F. (1989). *Managing Human Resources: Productivity, Quality of Work Life*, NY: McGraw-Hill.

Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranışı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Erdoğan, N. (Mayıs 2002). *Yeni Kariyer Yaklaşımları ve Kariyer Değerlerindeki Değişim*, 1. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, İzmit.

Greenberg, J. (1997). *Behaviour in Organization*, NJ: Prentice-Hall.

Kaner, S. (1993). Kontrol Kuramı ve Gerçeklik Terapisi. *Ankara Üniversitesi, E.B.F: Dergisi*, 26, 2.

Kaynak, T. (1996). *İnsan Kaynakları Plânlaması*, İstanbul: Alfa.

Kordon, E. (2006). *Yetkinliklere Dayalı Kariyer Plânlama ve Endüstri Mühendisliği Öğrencileri İçin Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Nelson D. B. ve G. R. Low. (2004). *Personal Responsibility Map*, WI: Oakwood Solutions.

Özden, M. C. (2001). *Bireysel Kariyer Yönetimi*, Ankara: Bilgi.

Özen, Y. (2006). *Grupla Psikolojik Danışmada Çağdaş Yaklaşımlar*, Ankara: Seçkin.

Özmen, E. (2006). *Kendini Tanıma Rehberi*, İstanbul: Sistem.

Redman, T. Ve Wilkinson, A. (2001). *Contemporary Human Resource Management*, NY: Prentice Hall.

Soysal, A. (2000). *Örgütlerde Kariyer Planlama Sürecinin İşlemesinde Motivasyon Faktörünün Etkisi: Kahramanmaraş Özel İşletmelerinde Yapılan Bir Uygulama*, 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi: Bildiriler Kitabı, Nevşehir.

Şahinöz, S. (2006) *Kurum Kültürünün Oluşumunda Kariyer Yönetiminin Yeri ve Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şimşek, Ş. (1999). *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara: Nobel.



## Effects of Recess on Children's Cognitive, Social and Physical Development

AYSUN SANTISTEVAN  
Colorado State University

**Abstract:** *The purpose of this study is to show teachers, principals, and parents the need for recess in elementary schools, to report benefits of recess, to explain effects of recess on children's cognitive, social, and physical development, and to break down misconceptions about recess through a slide show presentation. In this research, an elementary school in Denver, Colorado was chosen as presentation site because of convenience and accessibility. The presentation included information about co arguments of the role of recess in schools, eliminating recess in U.S. schools, the scientific theories of the role and benefit and effects of recess on children's cognitive, social, and physical development. Following presentation, the survey questions were passed out to teachers to get feedback about the presentation overall, and their ideas about recess system. According to survey results, teachers understood the educational and social value of recess and they recognize the effects of recess on children's cognitive, social, and physical development. They also appreciated that children need opportunities to play, to do physical activity, to burn off stored energy, to interact with peers, and to fresh their mind regarding survey results. However, since the principal is the primary decision-maker about the recess system in that school, and since principal and teachers are pushed for more academic time because of standardized test and school accountability teachers would not able to provide frequent recess for the children in this school as indicated in survey and orally told. On the other hand, teachers consider using alternative recess breaks that were proposed in the presentation according to survey results.*

**KEYWORDS:** recess, cognitive development, school administration

## **Teneffüsün Çocukların Bilişsel, Sosyal ve Fiziksel Gelişimlerine Etkisi**

**Özet:** *Bu araştırmanın amacı slayt gösterisi sunum yolu ile, okullarda çocukların teneffüse ihtiyacı olduğunu öğretmenlere, okul müdürlerine ve velilere göstermek, teneffüsün çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimi üzerindeki etkilerini açıklamak, teneffüsün yararlarını rapor etmek, ve teneffüs hakkındaki hakkında yanlış kanıları yıkmaktır. Bu çalışmada, ABD’de Colorado eyaletindeki bir ilkokulu kolaylığı ve erişilebilirliği nedeniyle tanıtım alanı olarak seçildi. Sunum teneffüsün okullardaki rolü üzerine karşı tartışmaları, Amerikadaki okullarda teneffüsün elimine edilmesi, teneffüsün çocukların bilişsel, sosyal, ve fiziksel gelişimlerine etkilerinin rolü ve yararları hakkındaki bilimsel teorileri içerir. Sunumun ardından, anket soruları teneffüs sistemi hakkında öğretmenlerin fikirlerini ve sunum hakkında görüşlerini almak için öğretmenlere dağıtıldı. Anket sonuçlarına göre, öğretmenler teneffüsün eğitim ve sosyal değerini kavramış ve teneffüsün çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimi üzerindeki etkilerini tanımıştır. Öğretmenler aynı zamanda çocukların oyun oynamak için, fiziksel aktivitede bulunmak için, depolanan enerji yakmak için ve yaşlıları ile etkileşim içinde olmak için olanaklar verilmesi gerektiğini anket sonuçları ile vurgulamıştır. Ancak, okul müdürleri okuldaki teneffüs sistemi hakkında asıl birincil karar mercii olmasına rağmen okul müdürleri ve öğretmenler standart test ve okul hesapverebilirliği yüzünden daha çok akademik öğretime zaman ayırmaya zorlandığı için öğretmenler okulda öğrenciler için daha sık teneffüs imkanı sağlayamadıklarını sözle belirtmiş ve anket sonuçlarında bunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenler anket sonuçlarına göre sunumda önerilen alternatif teneffüsleri uygulamayı düşündüklerini anket sonuçları ortaya koymuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Teneffüs, Çocukların Gelişimi ve Okul Yönetimi

Recess is defined as a “break during the day set aside to allow the children the time for active, free play” (National Association of Early Childhood Specialist in State Departments of Education, 2001, p. 3). It usually takes place outdoors or in adjusted play areas, but during inclement weather, school may choose to have indoor recess in the gymnasium or in the classroom. Schools in the United States and around the globe vary in the number of recess periods provided for children, the length of the periods, and the availability of spaces for recess. For instance, Asian schools and some European schools offer 45-minute class periods separated by at least 10-minute recesses throughout the day. The Asian educational model is built upon the idea that frequent intervals are ideal, therefore classroom teaching time alternates with active outdoor playtime throughout the school day (Gross-Loh, 2007). However, most of the schools and school districts in United States provide one or two recess break either before or after lunch for children. Recently, many school district officials and school principals have cut or eliminated the recess in order to have more instructional time regarding school accountability, to make more time

for standardized tests due to the No Child Left Behind Act of 2001, and because of liability and safety issues on the playground during recess (Chaker, 2006).

The trend toward eliminating recess time in the United States gained momentum in the late 1980s with the support of some professional association, educators, and parents. Jambor and Guddemi (1992) and Pellegrini (1995, as cited in Holmes, Pellegrini, & Schmidt, 2006) have identified several arguments about the preference of American schools to eliminate recess. According to their argument, "children need more instructional time to meet curriculum goals and outcomes (fueled in part by federal mandates such as by No Child Left Behind); bullying and aggressive behavior occur; and it interferes with children's ability to attend to their schoolwork" (Guddemi 1992 and Pellegrini 1995, as quoted in Holmes, et al., p. 736). Their arguments have not gone encountered. Scrupskelis (2000 as cited in NAECS/SDE, 2001) stated that such claims are not based on serious research, and are actually prejudicial to increasing the academic achievement of students. Educational policy regarding school accountability should be based on empirical evidence and theory (Pellegrini, 2005). The authors of several studies have identified the role of recess in school curriculum and the effects of recess on children's cognitive, social, and physical development through the empirical and theoretical data. This researcher also shows the effects of recess on children's cognitive, social, and physical development through empirical and theoretical support from earlier research.

There are many misperceptions about the role of recess in the school curriculum and the effects of recess on children's cognitive, social, and physical development. According to Benjamin Canada, the former superintendent in Atlanta, "reducing recess time has a positive effect on achievement" ("No Time for Play", 2001 as quoted in Pellegrini & Bohn, 2005, p. 14). This claim which represents the widely-held without beliefs of many educators and parents was made without empirical evidence to back it up. In terms of achievement and cognitive performance, eliminating recess breaks may decrease children's attention to classroom tasks and affect their cognitive performance. Thus, cutting recess will negatively affect children's cognitive development and school achievement (Pellegrini & Bohn, 2005). Regarding children's physical development, American Academy of Pediatrics reported that over 15 percent of children in U.S. are overweight or obese, and 80 percent of

obese youth become obese adults (Council on Sport Medicine and Fitness & Council on School Health Pediatrics, 2006). The rate of obesity is increasing among school children because of inactivity and sedentary lifestyles. Since children spend a significant portion of their early lives at school, eliminating recess only serves to increase children's inactivity, and promotes sedentary lifestyle. Similarly, recess affects student's social development. Jarrett (2002) stated that "recess may be the only opportunity for some children to engage in social interactions with other children" (p. 3). During instruction in the classroom, children are allowed very little interaction with their peers. Furthermore, after school they have little peer interaction because of the fact that they spend most of their time on watching TV and playing video games. American Academy of Pediatrics (2006) reported that children are exposure to video games, computer programs as well as specialized books, toys, and after-school enrichment programs. These heavily marketed tools and programs have been considered as a "requirement of good parenting and a necessity for appropriate development" by many parents (p. 184). As a result, much of the free play time is spent on entertaining passively through television games, arranging special activities or transporting children between those activities after school. From this point of view, social isolation is becoming unavoidable for those children due to eliminating recess, diminishing or cutting the free play time out, and restricting opportunities for peer interaction. Correspondingly, children may also become more socially challenged, unmotivated, and uninterested.

There is also another common misconception about recess. Most of the principals and educators think that recess can be substituted with physical education. In contrast, National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education, (2001, 4) state that "it is inappropriate to substitute recess for physical education or physical education for recess."

### *Purpose of the study*

The purpose of this study is to show teachers, principals, and parents the need for recess in elementary schools, to report benefits of recess, to explain effects of recess on children's cognitive, social, and physical development, and to break down misconceptions about recess. In addition, this study also aims to give teachers practical advice on how to implement recess breaks into curriculum without interrupting instruction.

## Literature Review

### *The Co Arguments of the Role of Recess in Schools*

The co argument about the recess was stated by some politicians and superintendents that recess is a waste of instructional time and recess time could be more profitably used for instruction. The superintendent of Atlanta Public Schools claimed that student's achievement scores can be raised by eliminating recess from the whole school system and replacing it with physical education (Pellegrini & Bohn, 2005). Pellegrini (2005) denied his claim due to lack of empirical evidence to support it; furthermore, he asserted that "children's attention to school tasks decreased the longer they were deprived of a break and they were significantly more attentive after a recess than before" (p. 3). Additionally, a position paper by National Association of Early Childhood Specialist in State Departments of Education (2001) declared that substituting recess with physical education is improper because of the fact that physical education is structured physical activity, not the unstructured physical play as recess. Another argument against recess posits that children may get bullied during recess, especially on the playground recess (Pellegrini, 2005). According to Hughes (1991, as cited in Tyler, 2000) that recess is regarded as "most useless of activities and as almost sinful" (p. 23), although most principals agreed that "recess has educational and social values" according to National Association of Elementary School Principal survey in 1991 (p. 23). Many children today are pushed by their parents and teachers for school achievement and high standardized test scores. Elkind (1981; 1987, as cited in Tyler) noticed that young children abandon their childhood and join the world of competition and self-reliance too soon.

### *Elimination of Recess in US Schools*

The trend toward eliminating recess time in the USA gained momentum in the late 1980s with the support of some professional association, educators, and parents. Jambor and Guddemi (1992) and Pellegrini (1995, as quoted in Holmes et al., 2006) have identified several arguments about the preference of American schools to eliminate recess. According to their argument, "children need more instructional time to meet curriculum goals and outcomes (fueled in part by federal mandates

such as by No Child Left Behind); bullying and aggressive behavior occur; and it interferes with children's ability to attend to their schoolwork" (p. 736). Additionally, another argument by National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (2001) pointed out that increased school accountability, and student testing procedures have pressured many school principals to eliminate recess. A survey conducted by the National Association of Elementary School Principals in 1989 discovered that "96 % of the surveyed school system had one or two recess periods per day" (Pellegrini 2005 as quoted in Pellegrini & Bohn, 2005, p. 13). Another survey by US Department of Education indicated that 71 % of American kindergarteners have a daily recess period. With regard to duration of recess, 27 % of all kindergarteners received 30 minutes recess, 67 % received 16 to 30 minutes recess, and 6 % received less than 15 minutes recess (Pellegrini, 2005). Another report by US Department of Education state that, "21 % to 30 % of children in grades one to six get 15 minutes or less of recess a day" (Chaker, 2006, ¶ 4) Daily recess is in danger because of a demand to focus on academics or because of insufficient supervisory staff regarding a recent survey by Parent Teacher Association (Chaker). In spite of the elimination of recess throughout US, The National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion reported that (Simon & Childers, 2006) three states, namely Illinois, Louisiana, and Missouri request elementary schools to provide regularly scheduled recess.

### *The International Perspectives on Recess*

The role of recess in primary schools is approached from different perspectives. Some researchers, educators, and parents support the idea of maintaining and increasing recess periods. On the other hand, another group of educators and administrators support the idea of minimizing recess and extending instruction time in order to achieve higher academic performance (Pellegrini & Bohn, 2005).

Elementary schools around the world have different recess model in terms of the length, the number of class periods, and the nature of activities during recess. According to a survey about recess by Szecsi (2006), in European countries such as Austria, Finland, Germany, Hungary, Lithuania, and Russia elementary school officials propose 45-minute class periods separated by at least 10-minute recess. Furthermore, elementary school administrators in Latin America countries such as, Bolivia, Cuba,

Ecuador, Panama, and Peru offer recess every two hours for children, including two 15-minute breaks and a longer lunch break. Szecsi stated that most recess activities including “talking to friends, walking around, going to the bathroom, playing different games, such as ball games, playing in the fruit orchard behind the school building, swinging, and climbing on playground equipment” occur outdoors (p. 1). Moreover, in Japan and other Asian countries teaching time followed vigorous outdoor playtime at frequent recess breaks throughout the school day (Gross-Loh, 2006). The research evidence from East Asia suggested that “children’s attention to class work is maximized when instructional periods are relatively short and followed by breaks” (Stevenson & Lee 1990, as cited in Pellegrini & Bohn, 2005, p. 15). Furthermore, in the United Kingdom, schools have morning, lunch, and afternoon recess for all grades. The duration of the recess periods diminishes with age: “93 minutes for children in infant school (5 to 7 years of age), 83 minutes for children for junior school (7 to 11 years of age), and 77 minutes for secondary school students (11 to 16 years of age)” (Pellegrini & Bohn, 2005, p. 13). Pellegrini & Bohn stated that unlike U.S. school officials, United Kingdom school officials implement the recess or break time uniformly.

According to researchers and educators around the globe, recess is important component of the curriculum in the school system and it has positive effect on academic performance. Gross-Loh (2006) claimed that “if recess cut because of concerns that it impedes academic achievement, the examples of other countries show that this concern is misplaced” (p. 2). Alvarez (2004, as cited in Gross-Loh, 2006) illustrated the Finland literacy and math score from an international survey (2003) as an example of misperception about the effects of recess on children’s achievement. The students in Finland had the highest scores in literacy and were in the top five scores in math and science because of or despite 15 minutes break after each 45 minute lesson to run around (Alvarez 2004, as cited in Gross-Loh). The philosophy of their education systems is “children will come to love learning through play” (Alvarez (2004, as quoted in Gross-Loh, p. 2).

### *The Scientific Theories of the Role and Benefits of Recess*

*Massed Versus Distributed Practice:* Recess provides a break from sustained periods of work. It has been known for many years that when



recess is provided during tasks for children, they learn better and faster (Ebinhagus, 1885/1965; James 1901 as cited in Pellegrini, 2005). When they are given breaks during tasks, or when they are given distributed practice children's attention increased in their classroom tasks, and thus their learning is maximized. According to James (1901 as quoted in Holmes, et al., 2006) "learning is maximized when efforts on a task are distributed across time" (p. 736). Distributed practice has positive effect on children's learning and attention. Specifically, children learn different tasks such as native and foreign language vocabulary, recall from text, and math facts through distributed efforts (Dempster, 1988 as cited in Pellegrini, 2005). In addition, Dempster (1988) and Eder & Felmlee, (1984 as quoted in Pellegrini 2005) stated that "spacing of tasks may make them less boring and correspondingly facilitate attention" (p. 17). Paying attention and focusing on subject are important to subsequent learning.

#### *Deferred Benefits of Recess on Children's Development*

Researchers have designated one of the characteristics of children's recess behavior, play, as serving deferred, rather than immediate benefits. Children spend most of their free time in play. (Smith & Dodsworth, 1978, as cited in Pellegrini 2005). Play is considered as the way to learn the skills necessary in adulthood. Pellegrini gives the example that "a girl's play with dolls may help prepare her for the role of mother" (p. 18). Similarly, Kaudson (1997 as cited in McClure & Kinnison, 1999) stated that "play is a way of learning by trial and error to cope with actual world" (p. 13). Pellegrini (2005) assumed that recess period have beneficial effects on children through vigorous social play. When they play, children spend their stored energy during outdoor recess. Consequently, children's recess behavior would expect to be correlated to subsequent cardiovascular fitness and social competence (NAECS/SDE, 2001). Furthermore, the playful aspects of recess including social interaction, problem solving, creativity, spontaneity, and choice; these activities provide rich contexts in which to foster children's development (Kieff, 2001). Play provides children opportunities to learn, consolidate, and practice for further growth and learning (Bateson, 1976; Piaget, 1962; Vyogotsky 1978 all cited in Kieff, 2001).

### *Benefits of Recess*

*Effects of Recess on Children's Cognitive Development:* The most important characteristic of recess is to provide a break from the day's routine. Breaks are considered essential for both alertness and satisfaction. Research on memory and attention by Toppino, Kasserman & Mracek et al. (1991, as cited in Jarett, 2002) found that recall is improved when learning is distributed rather than introduced all at once. These findings are consistent with three important facts about brain functioning: "attention requires novelty; the brain needs downtime to recycle chemicals crucial for long-term memory formation, and attention involves 90- to 110-minute cyclical patterns throughout the day" (Jensen 1998, as quoted in Jarett 2002, p. 2).

The other important characteristic of recess is that it provides opportunities for children to play in an active way. National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (2001) indicated that recent research substantiated links between play which recess provides for children, and cognitive gains. Children develop intellectual constructs and cognitive understanding through play opportunities that provide hands on, manipulative, and exploratory behavior. Moreover, they learn and develop their skills through play contexts that provide appropriate scaffolding for their skills. Guddemi et al. stated that "children can remember more, focus better, and regulate their own behavior better in play than in any other context" (1999, as quoted NAECS/SDE, 2001, p. 6). Physical activity is also another feature of recess. Physical activity provides better supply of blood and a healthier supply of natural substances for brain cells to help brain make a larger number of connections between neurons (Healy, 1998 as cited in NAECS/SDE, 2001). Through connections the brain is able to process a variety of information; thus, this helps to improve retention of facts, to advance understanding of concepts, and to accommodate higher achievement (NAECS/SDE). Bjorklund & Green (1992) and Bjorklund (1997), theory of "cognitive immaturity" states that primary school children especially, preschool children might benefit from recess regimens (as quoted in Holmes et al., 2006, p. 737). According to their theory, young children are unable to process information and perform high level of cognitive tasks as efficiently as older children because of immature nervous system performance and lack of experience. In order to increase their cognitive

performance and decrease cognitive interference, they should experience a break between focused intellectual activities (Bjorklund & Green, 1992; Bjorklund, 1997 as cited in Holmes et al.).

The cognitive immaturity theory also helps to explain “gender differences in classroom attention and recess behavior” (Holmes et al, 2006, p. 737). Numerous field experiences with primary school children showed that boys, as compared to girls, are less attentive in class and more active on the playgrounds and in the classroom (Eaton & Enns, 1986; Pellegrini & Horvat, 1995 all cited in Holmes et al.). In addition, “the surplus and novelty theory” by Jambor (1994 as quoted in NAECS/SDE, 2001), explains why physical activity increases children’s attentiveness and decreases restlessness (p. 5). According to surplus energy theory, through recess children release their excess energy that has been accumulated while they have been sitting in the classroom. On the other hand, the novelty theory by Jambor (1994 as quoted in NAECS/SDE, 2001) is based on the claim that “on-task attention can be increased by providing opportunities for diversion from boredom” (p. 6). Correspondingly, Healy (1998 as cited NAECS/SDE) pointed out that if students are given opportunities at least to move around and to be active, they will be more attentive, and they will be better able to concentrate on tasks, leading to increased efficiency.

### **Effects of Recess on Children’s Social Development**

Recess is a period of time school day that gives children opportunities to interact with peers. During instruction time or classroom time, children are allowed to have a little peer interaction. After school, children spend most of their time playing computer games or watching TV (Jarrett, 2002). According to Gross-Loh (2007), because of exaggerated societal fears about safety, parents seldom allow their children to play freely in the neighborhood by their parents. Consequently, children are given less time for the free exploratory play and socialization that contributes to social development. In terms of importance of recess and play on children’s social development, NAECS/SDE (2001) reported that during recess children learn, interpret, and practice a wide range of social competencies such as “cooperation, sharing, language, conflict resolution” (p. 5). Children also “develop respect for rules, gain self discipline, and construct an appreciation for other people’s cultures and beliefs through

active, free play and peer interaction” (NAECS/SDE, p. 5). During recess play, children learn how to appropriately express themselves to others, they discover their own-abilities, and they learn about perseverance, self-direction, and self-acceptance. Furthermore, children are able to meet with other students in the school throughout the recess to develop friendship with peers. If children are not given opportunities to experience social interactions with peers and develop friendships with them, they may not learn how to develop and maintain such relationships later in life. A sense of social and emotional competence can be developed through positive and social relationship with peers (NAECS/SDE).

Furthermore, recess serves as an outlet to decrease anxiety, to manage stress, and to gain self-control (NAECS/SDE, 2001). The Council on Physical Education for Children (2001) support this theory with the statement that recess provides a developmentally proper strategy to reduce stress. National Association for the Education of Young Children (1997, as cited in NAECS/SDE) reinforced this theory by stating that “unstructured physical play is a developmentally appropriate outlet for reducing stress in children’s lives” (p. 14). When children are involved in a social play with their peers, they are often acting out roles and behavior that are not accessible in real life (Fein, 1979; Vygotsky 1967 as cited in Pellegrini & Bohn, 2005). For instance, when boys are involved in forms of play fighting, they take turns being superhero through “self-handicapping” and “reciprocal role taking” (Pellegrini & Bohn, p. 14). Children’s social skills are improved through the frequency with which they enact different and varied social roles (Pellegrini & Smith, 1998, as cited in Pellegrini & Bohn). Coie and Dodge (1998, as cited in Pellegrini & Bohn, 2005) claimed that recess periods are especially important to primary school children since they support social exchanges between peers and children’s cognitive performance and school adjustment. Successful peer relationships are associated with school success, and with cognitive performance. Indeed, Piaget (1983 as quoted in Pellegrini & Bohn) pointed out that “the social cognitive demands associated with peer interactions, such as perspective taking and using language, relate to more cognitive performance” (p. 14). Close peer relationships also provide social-emotional support for young children to adjust to the stress of early schooling (Boyle, Marshall, & Robeson 2003; Ladd, Kochenderfer, & Coleman 1996; all cited in Pellegrini & Bohn).

### *Effects of Recess on Children's Physical Development*

Physical movement is crucial for healthy growth and development. According to the 1999-2000 National Health and Nutrition Examination Survey, the rate of obesity and overweight among children is over 15 % and has tripled since 1960 (Council on Sports Medicine and Fitness, & Council on School Health Pediatrics, 2006). Approximately 80% of obese youth carry this trend into adulthood (CSMF & CSHP). Lifelong obesity is highly correlated with “insulin resistance, type 2 diabetes mellitus, hypertension, obstructive sleep apnea, nonalcoholic steatohepatitis, poor self-esteem, and a lower health related quality of life” (CSMF & CSHP, 2006, p. 1834). Although nutritional factors such as poor eating habits and excessive consumption of fast foods contribute to obesity, this study concentrate on factors associated with “decreased energy expenditure, namely excessive sedentary behaviors and lack of adequate physical activity” (CSMF & CSHP, p. 1835). Besides physical education classes, the “PLAY (Promoting Lifestyle Activity for Youth) program” (CSMF & CSHP, 2006 ) including 30 to 60 minutes of moderate physical activity beyond the school time are suggested to children to increase physical activity levels in children and youth (p. 1837). Kraft (1989 as cited in Jarrett, 2002) reported that elementary school children engage in physical activity during 59 % of recess time. Indeed, they engaged in physical activity during recess more vigorously than physical education classes. Pellegrini and Smith (1998, as cited in Jarret) demonstrated the similar pattern in their recent research as well.

Children discover their capabilities or skills learn about their bodies and gain the control of their muscles through active play. Apparently, they are able to practice physical skills such as “running, climbing, jumping, chasing, traveling, batting, kicking, catching, balancing, hanging, swinging, stretching, pushing, and pulling” with the opportunity of recess throughout the school day (NAECS/SDE, 2001, p. 6). The benefits of recess regarding physical benefits are evident on children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). More boys tend to have ADHD than girls. Pellegrini and Holmes (2006 as cited in Gross-Loh, 2007) claimed that “recess breaks are especially effective in maximizing boy’s attention” (p. 3). More breaks minimize fidgeting and maximizes attention. Similarly, Pellegrini and Bohn (2005) declared that some of the boys may not be diagnosed with ADHD if less structured regimens are provided for them.

## **Method**

In this study, an elementary school in Denver, Colorado was chosen as presentation site because of convenience and accessibility. The permission slip was mailed to the principal in order to get approval and to schedule time and place for the presentation. Two early childhood education, two kindergartens, three first grade, three second grade, two third grades, two fourth grades, two fifth grades, one physical education teacher, and one art teacher would be expected to participate in presentation. Before presentation, the pamphlet which includes summary of presentation, and suggestions for alternative recess breaks and was passed out to teachers. The presentation was a slide show by power-point program. At the beginning of presentation the purpose of this project was explained. Then, the co arguments of the role of recess in schools, the scientific of the role and benefits of recess, and the international perspective of recess were reviewed. The benefits and effects of recess on children's cognitive, social, and physical development were explained as well. The presentation ended with the statements of the suggestion on alternative recess breaks. Following presentation, the survey questions were passed out to teachers to get feedback about the presentation overall, and their ideas about recess system. Peer assessment of this project was done through the review of two colleagues. Each colleague received a copy of power-point presentation and pamphlet in order to review in terms of usability and relevance of the project. Additionally, these colleagues provided feedback and recommendation on the presentation.

## **Results**

Power-point slide presentation was displayed by the researcher to the teachers. Twenty-one teachers participated in both presentation and survey. The content of the presentation consisted of elimination of recess in U.S. schools, the international perspective over recess, effects of recess on children's cognitive development, effects of recess on children's social development, effects of recess on children's physical development, and alternative recess breaks. In the first slide, the elimination of recess in US schools was presented with the following statement: The trend toward eliminated recess time in the USA gained in the late 1980's because of school accountability and student testing procedures, playground accidents,

liability and safety issues, curriculum goals and outcomes by No Child Left Behind Act of 2001. In the second slide, the international perspective over recess was mentioned. The recess system in U.S. schools, European countries such as Austria, Finland, Germany, Hungary, Lithuania, and Russia, Japan and United Kingdom were presented. The characteristics of recess such as a providing a break, play opportunities and physical activity for children and effects of recess on children's cognitive development were mentioned in the third slide. The scientific theories about the recess effects on children's cognitive development were covered in the following slide. Effects of recess on children's social development and physical development were described in the fifth slide. Alternative recess breaks were presented to teachers shortly.

Surveys were passed out to teachers to fill in following presentation. Twelve females and 9 male teachers participated in a survey. The results of the survey based on Ashley elementary school teachers were as followed: Question: How long have you been teaching? Eight teachers have been teaching for the range from 1 to 5 years. 7 teachers have been teaching for the range from 5 to 10 years. Four teachers have been teaching for for the range from fifteen to twenty years. One teacher has been teaching for the range from ten to fifteen years. One teacher has been teaching twenty to twenty five years. Question: How often you had recess when you were at elementary school? Answer: Four teachers answered 1-3 per week, 6 teachers answered 3-6 per week, 6 teachers answered 6-9 per week, and 5 teachers answered 9-12 per week. Question: How long did these recess periods last (on average)? Answer: Four teachers answered 10-15 minutes, 9 teachers answered 15-20 minutes, 7 teachers answered 20-25 minutes, and 1 teacher answered more than 25 minutes. Question: How often should children have recess in average school week? Answer: One teacher answered 1-3 per week, 1 teacher left it blank, 2 teachers answered 3-6 per week, eight teachers answered 6-9 per week, 9 teachers answered 9-12 per week. Question: According to Pellegrini (2005), children are more attentive after recess than before. (In terms of your experience and observation of children throughout the school day), do you agree, strongly agree, disagree, or strongly disagree? Twelve teachers agreed, 7 teachers strongly agreed, and 2 teachers disagreed with the statement. Question: According to National Association of Early Childhood Specialists in State Departments (2001), children establish intellectual construct and cognitive understanding through play episodes and play opportunities that recess



provides for them. Do you agree, strongly agree, disagree, or strongly disagree? Answer: Fifteen teachers agreed, 5 teachers strongly agreed, and 1 teacher disagreed. Question: Some research suggests that children should experience recess in order to increase their cognitive performance and maximize learning. Do you agree, strongly agree, disagree, and strongly disagree? Answer: Nine teachers agreed, 11 teachers strongly agreed, and 1 teacher disagreed with the statement by researchers. Question: National Association of Early Childhood Specialists in State Departments (2001) stated that during recess children learn, interpret, and practice a wide range of social competencies such as “cooperation, sharing, language, conflict resolution”. Do you agree, strongly agree, disagree, or strongly disagree? Answer: Nine teachers agreed, 11 teachers strongly agreed, and 1 teacher disagreed with the statement by National Association of Early Childhood Specialists in State Departments. Question 9: National Association of Early Childhood Specialists in State Departments (2001) claimed that it is inappropriate to substitute recess with physical education classes, since physical education classes are structured while recess is unstructured and free play time for children. Do you agree, strongly agree, disagree, or strongly disagree? Answer: 13 teachers agreed, 6 teachers strongly agreed, and 2 teachers disagreed. Question: Other research suggests that recess is important to prevent obesity and sedentary lifestyle for young children. Do you agree? Answer: All the teachers who participate in survey agreed with this claim. Question: Would you consider any of alternative recess breaks to use for your classroom throughout the school day? Answer: 21 teachers answered yes.

Although most of the teachers found the presentation informative, some of the teachers had different thoughts on it. Question: How did you find the presentation overall? The answers for the open-ended question in the survey were as followed: (a) Informative. (b) Very helpful and good information. (c) We should have more recess. I am also going to try some of the recess games. (d) The presentation was informative. I agree with the findings about recess. (e) Interesting. (f) Well structured, well organized & delivered effectively! (g) Very organized & straight forward lots of information, facts given in a quick timely manner. (h) Fine. (i) Recess is very important for all kids for all the reasons presented. I think the students need time to settle down after recess. Well done. (j) Very informative. I was glad to finally see some research on this topic. I totally agree/support more unstructured play. I think this unstructured play actually benefit student

learning in the classroom. (k) Excellent, very informative. Teachers have known this for years! Unfortunately due to pressure to do well in state test, recess has fallen to the way side. (l) Quick, concise, extra handouts were very helpful. (m) There were some good points offered on the social development of children. (n) Informative. (o) Good. I agree totally that US children need more free play time. (p) Very well prepared and presented. (r) very informational. After survey, the booklet of selected games for ece, kindergarten, 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup>, 4<sup>th</sup>, and 5<sup>th</sup> grade were passed out to teachers.

### **Discussion**

This study provided beneficial information about the benefits and effects of recess on children's development to teachers at the elementary school through the presentation, pamphlets, and selected game booklet. Pamphlets provided a good source on the role, benefit, and effects of recess on children's development, and selected game booklets supplied alternative recess break plans for teachers. A brief presentation helped teachers to understand the effects of recess on children's development. This researcher was able to show teachers the need for recess in elementary schools, to report benefits of recess, to explain effects of recess on children's cognitive, social, and physical development, and to give practical advices on how to implement recess breaks into curriculum without interrupting instruction by power-point slide show. This researcher was also able to obtain data about the role and effects of recess on children's cognitive, social, and physical development from teachers through survey. According to survey results, 57 % of the respondents agreed, 33 % of the respondents strongly agreed, and only 10 % of respondents disagreed with the statement by Pellegrini that "children are more attentive after recess than before" (2005, p. 3). Seventy-one percent of respondents agreed, 21 % of respondents strongly agreed, and 8 % of respondents disagreed with the statement that children establish intellectual construct and cognitive understanding through play episodes and play opportunities that recess provides for them (NAECS, 2001). 43 % of teachers agreed, 52 % of teachers strongly agreed, and merely % 5 of teachers disagreed that children should experience recess in order to increase their cognitive and maximize learning regarding survey results.

In addition, although % 100 agreement was expected on improvement of social skills with recess, 52 % of teachers agreed, 43

% of teachers strongly agreed, and 5 % of the teachers disagreed with the statement that during recess children learn, interpret, and practice a wide range of social competencies such as “cooperation, sharing, language, conflict resolution” (NAECS/SD, 2001, p. 5). Over 60 % of the respondents agreed, and 29 % of the respondents strongly agreed, 9 % of respondents disagreed with the declaration that it is inappropriate to substitute recess with physical education classes, since physical education classes are structured while recess is unstructured free play time. 100 % of agreement was obtained on the acknowledgment that recess is important to prevent obesity and sedentary lifestyle for young children. Similarly, 100 % of agreement was acquired on using alternative breaks, which were proposed in the presentation, by teachers. The results of this research project did coincide with the researcher's purpose.

Results from this study shows that professional educators understood that children need recess and they benefit from recess. They also advocated that recess has positive effects on children's cognitive, social, and physical development. However, they also felt pressure to cut or eliminate the recess because of district policy, school accountability, and standardized test as being told orally and reported in the survey. The data from survey reveals that teachers believed that there is significant value of recess for children, and the positive effects of recess on children's cognitive, social, and physical development. Moreover, teachers recognized the value of alternative recess breaks and consider to use for children throughout the school day as far as survey results is concerned. In conclusion, the findings of this research highlighted the importance of recess for children's attention, motivation, and engagement of school work in terms of their cognitive development. The findings also illustrated that recess is great opportunity for children to play with their peers, to have peer relationship, and to practice social competencies. The results pointed out that recess provides opportunities for children to engage in physical activities, and to adopt healthy and active lifestyle.

## Appendix:

## EFFECTS OF RECESS ON CHILDREN'S COGNITIVE, SOCIAL, AND PHYSICAL DEVELOPMENT

Prepared by

Aysun Santistevan



**I MISS RECESS!**

## EFFECTS OF RECESS ON CHILDREN'S COGNITIVE DEVELOPMENT

- The most important characteristics of recess is to provide a break, play opportunities, and physical activity for children.
- Breaks are considered essential for both children alertness and satisfaction.
- Children establish intellectual construct and cognitive understanding through play episodes and play opportunities.
- Children can remember more, focus better, and regulate their own behavior better in play than in any other context.
- Physical activity provides better supply of blood for brain cells to make connection between neurons.
- Through connections the brain are able to process a variety of information, and thus, it helps to improve retention of facts, to advance understanding of concepts, and to accommodate higher achievement (NAECS/SDE).
- Young children are unable to process information and perform high level of cognitive task as efficient as older children because of immature nervous system performance and lack of experience.
- In order to increase their cognitive performance and decrease cognitive interference, they should experience the break between focused intellectual activities.
- Recess maximizes learning and cognitive performance.
- Recess increases children's attentiveness throughout the school day.

## EFFECTS OF RECESS ON CHILDREN'S SOCIAL DEVELOPMENT

- Recess is a period of time during school day that gives children opportunities to interact with peers.
- Recess might be the only opportunity for some children to interact with their peers and engage in free play because of recess elimination at school, exposure to computer games and TV at home.
- During recess children learn, interpret, and practice a wide range of social competencies such as "cooperation, sharing, language, conflict resolution" (NAECS/SDE, 2001).
- Children also "develop respect for rules, gain self discipline, and construct an appreciation for other people's cultures and beliefs through active, free play and peer interaction" (NAECS/SDE, 2001).
- During recess play, children learn expressing themselves to others, learn discovering their own-abilities, and learn about perseverance, self-direction, and self-acceptance.
- Recess serves as an outlet to decrease anxiety, to manage stress, and to gain self control (NAECS/SDE, 2001).
- Recess periods are especially important to primary school children since it supports social exchange between peers, and children's cognitive performance and school adjustment.

## EFFECTS OF RECESS ON CHILDREN'S PHYSICAL DEVELOPMENT

- Recess provides opportunity with physical activity for children.
- Physical movement is crucial for healthy growth and development.
- Recess is considered as a precaution to prevent risk factors such as "insulin resistance, type 2 diabetes mellitus, hypertension, obstructive sleep apnea, nonalcoholic steatohepatitis, poor self-esteem, and a lower health related quality of life" for the obese youth.
- It is reported that children are engaged in physical activity during recess more vigorously than physical education classes.
- Children discover their capabilities or skills, learn about their bodies and gain the control of their muscles through active play.
- Children are able to practice physical skills such as "running, climbing, jumping, chasing, traveling, batting, kicking, catching, balancing, hanging, swinging, stretching, pushing, and pulling" with the opportunity of recess throughout the school day. (NAECS/SDE, 2001).
- Children release their excess energy that has been accumulated over time, while they have been sitting in the classroom.
- The benefits of recess regarding physical benefits are evident on children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD).

## ALTERNATIVE RECESS BREAKS

- Have children listen to classical music.
- Take children out for five or ten minutes free play.
- Have children do some stretching, toe touch game between transition.
- Have children play Simon says.
- Have children play drama.
- Have children play math games.
- *Selected Recess Games for ECE & Kindergarten (Clemons, 2000)*  
Freeze Tag, Hide and Seek, Duck, Duck Goose, Roly Poly Dodge ball, Chalk Art Games.
- *Selected Recess Games for Grades 1 & 2*  
Marbles, Leap Frog, King of the Mountain, Sack Race, Stoop Tag, Hot Potato, London Bridge, Tops, Streets and Alleys, Steal the Bacon, Jump Rope (Long Rope).
- *Selected Recess Games for Grades 3 & 4*  
Simon Says, Red Light, Green Light, Jump the Shot, Spud, Statues, Red Rover, Jacks, Hopscotch, Jump Rope (Single).
- *Selected Recess Games for Grades 5 & 6*  
Keep away, Four Square, Running Bases, Wheelbarrow Race, Kickball, Tetherball, Ankle Jump Rope.

### *Presentation Citations:*

- American Academy of Pediatrics (2006). Ginsburg, K., R., MD, MEd, Committee on Communications, & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (2006). *The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds*. Retrieved on December 14, 2007 from <http://www.aap.org/pressroom/playFINAL.pdf>
- Council on Sport Medicine and Fitness & Council on School Health Pediatrics (2006). Active healthy living: Prevention of childhood obesity through increased physical activity. Retrieved December 15, 2007  
<http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/117/5/1834>
- Clemons, R. L., (2000). *Elementary school recess: Selected readings, games, and activities*. American Press.
- Holmes, R. M., Pellegrini A. D., & Schmidt, S. L. (2006). The effects of different recess timing regimens on preschoolers' classroom attention. *Early Child Development and Care*, 176(7), 735-743.
- National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. (2001). *Recess and the importance of play: A position statement on young children and recess*. Retrieved on December 14, 2007 from ERIC, ED 463 047.



- 6) Children should experience recess in order to increase their cognitive performance and maximize learning.
- Agree  Strongly Agree  
 Disagree  Strongly Disagree
- 7) During recess children learn, interpret, and practice a wide range of social competencies such as “cooperation, sharing, language, conflict resolution”.
- Agree  Strongly Agree  
 Disagree  Strongly Disagree
- 8) National Association of Early Childhood Specialists in State Departments (2001) claimed that it is inappropriate to substitute recess with physical education classes, since physical education classes is structured. Recess is unstructured and free play time for children.
- Agree  Strongly Agree  
 Disagree  Strongly Disagree
- 9) Do you consider recess is important to prevent obesity and sedentary lifestyle for young children?
- Yes  No  Non-applicable
- 10) Would you consider any of alternative recess breaks in presentation for your classroom throughout the school day?
- Yes  No  Non-applicable
- 11) How did you find the presentation overall?



## References

American Academy of Pediatrics (2006). Ginsburg, K., R., MD, MEd, Committee on Communications, & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (2006). *The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds*. Retrieved on December 14, 2007 from <http://www.aap.org/pressroom/playFINAL.pdf>

Chaker, A. M (2006). Rethinking Recess. *The Wall Street Journal*. Retrieved January 10, 2008 from [http://online.wsj.com/public/article/SB116044203663787613-01bK\\_m4N\\_z1bnVz3sbqQZ61YwDE\\_20071010.html](http://online.wsj.com/public/article/SB116044203663787613-01bK_m4N_z1bnVz3sbqQZ61YwDE_20071010.html)

Council on Physical Education for Children. (2001). Recess in elementary schools. A position paper from National Association for Sport and Physical Education. Retrieved December 12, 2007 from <http://eric.ed.uiuc.edu/naecs/position/recessplay/html>

Council on Sport Medicine and Fitness & Council on School Health Pediatrics (2006). Active healthy living: Prevention of childhood obesity through increased physical activity. Retrieved December 15, 2007 <http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/117/5/1834>

Clements, R. L. (2000). Elementary school recess: Selected readings, games activities for teachers and parents. United States : American Press.

Gross-Loh, C. (2007, March 1). *Give me that old-time recess: Research shows that unstructured play during the school day is essential for kids' cognitive and social development*. Retrieved December 7, 2007, from <http://www.encyclopedia.com/printable.aspx?id=1G1:161022742>

Holmes, R. M., Pellegrini A. D., & Schmidt, S. L. (2006). The effects of different recess timing regimens on preschoolers' classroom attention. *Early Child Development and Care*, 176 (7), 735-743.

Jarett, Olga S. (2002). Recess in elementary school: What does the research say? ERIC Digest. Retrieved December 12, 2007 from <http://www.ericdigests.org/2003-2/recess.html>

Kieff, J. (2001). *The silencing of recess bells*. (Annual Theme 2001). New Orleans, LA: Early Childhood Education, University of New Orleans.

McClure, C. & Kinnison, L. (1999). *Recess in elementary schools: Implications for children who have disabilities*. (Information Analyses 070). Denton, TX: College of Education and Human Ecology Special Education, Texas Women University. (ERIC Document Reproduction Service No. EC307053)

National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. (2001). *Recess and the importance of play: A position statement on young children and recess*. Retrieved on December 14, 2007 from ERIC, ED 463 047.

Pellegrini, A. D., & Bohn C. M. (2004). The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment, *Educational Researcher*, 34 (1), 13-19.

Pellegrini, A. D. (2005). *Recess: Its role in education and development*. (Eds. Zelazo, P. D., Baldwin, D., Bjorklund, D. F., Loache, J. L., Liben, L., & Munakata, Y.)

New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.

Szecs, T. (2006). *To have or not to have: Recess from an international perspective*. Retrieved December 18, 2007 from [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3614/is\\_200607/ai\\_n17174717/print](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3614/is_200607/ai_n17174717/print)

Simon, J. B., & Childers, H. (2006). Principals' perceptions of school recess: Sources of information, benefits, and drawbacks, *Research in the School* 13 (2), 37-46.

Tyler, V. (2000). Why recess?. *Dimension of Early Childhood*, 28 (4), 21-23.

# EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ TEORİ VE UYGULAMA

[JOURNAL OF EDUCATION AND HUMANITIES: THEORY AND PRACTICE]

## Amaç ve Kapsam

*Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] sponsorluğunda, yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme başta olmak üzere, eğitim ve insani bilimlerin bütün alanları ile ilgili disiplinler arası *teorik ve uygulamalı* çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır.

## Yazarlara Bilgi

*Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*'ya gönderilen makaleler önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayım Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir.

Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, Hakem Kurulu'nun veya konu alanıyla ilgili en az iki üyesinin, görüşüne sunulur. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için Hakem Kurulu veya konu alanı ile ilgili en az iki kişinin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir.

Makalelerine ilişkin düzeltme önerileri almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izle komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazar(lar)la hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür. Dergide aşağıda belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm 1,5 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalrı amacıyla 12 x 20 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik ve benzeri unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılar *her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla* aşağıdaki bölümleri içermelidir:

- Başlık sayfası, (yazar(lar)ın tam adları, çalıştıkları kurumlar ve makale üst başlığını içeren) 90-120 kelime arası Türkçe öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler, 90-120 kelime arası İngilizce öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler. Türkçe veya İngilizce öзде, araştırmanın amacı, yöntem ve en önemli bulgu mutlaka ifade edilmelidir.
- Ana Metin: *Ampirik çalışmalar* giriş, yöntem [evren-örneklem, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi] bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. *Derleme türü çalışmalar* ise problemi ortaya koymalı, ilgili alan yazınına yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. *Diğer çalışmalarda* ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıcakak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Kaynakça, *-APA Yayım Kılavuzu (2009), İstanbul: Kaknüs Yayınları-* adlı yayım kılavuzu esas alınarak hazırlanmalıdır. Bu kurallara uygun olmayan yazılar yazarlarına iade edilir.
- Yazar Notları ve yazışma adresi, telefon, faks ve e-posta adresi (özellikle editoryal yazışmaların yapılacağı bir e-posta adresinin bulunması önem taşımaktadır) bulunmalıdır.
- Çalışmanın, Word 6.0 veya sonrası sürümü ile yazılmış bir kopyasının [sturan@ogu.edu.tr](mailto:sturan@ogu.edu.tr) ve [enginkaradag@ogu.edu.tr](mailto:enginkaradag@ogu.edu.tr) e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi editoryal sürecin başlaması için yeterlidir. Çalışma gönderildikten sonra en geç bir hafta içinde alındığını teyit eden bir elektronik posta mesajı gönderilir.

## Telif ve Baskı

Dergiye gönderilen makaleler başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yazar, makalenin herhangi bir yerde yayınlanmadığı ve yayım için gönderilmediğine dair bir ifadeyi elektronik postasına eklemelidir. Yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, makalelerin bütün yayım haklarına sahip olacaktır. Makalenin yayımlanması durumunda beş adet dergi yazar(lar)a ücretsiz gönderilir. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.

ISSN 1309-8459



9 771309 845003



**EĞİTİM-BİR-SEN**  
Eğitimciler Birliği Sendikası

