



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARININ BÜROKRATİK YAPILARI İLE
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Malatya İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ufuk ERDOĞAN

Malatya-2012

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARININ BÜROKRATİK YAPILARI İLE
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Malatya İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ufuk ERDOĞAN

Danışman: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Malatya-2012

KABUL VE ONAY SAYFASI

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Ufuk ERDOĞAN tarafından hazırlanan İLKÖĞRETİM OKULLARININ BÜROKRATİK YAPILARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ başlıklı bu çalışma, [26. 06. / 2012.] tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Başkan: Doç. Dr. ... M. ... DEMİRTAŞ

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. ... B. ... DÖNMEZ

Üye : Doç. Dr. ... M. ... ÜSTÜNER





ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ' in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **İlköğretim Okullarının Bürokratik Yapıları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki (Malatya İli Örneği)** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

26 / 04 / 2012

Ufuk ERDOĞAN

Anneme ve Babama...

ÖN SÖZ

İlköğretim okullarının bürokratik yapıları ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı ve önemi tartışılmış, araştırmanın sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde konunun kuramsal temelleri ve konuyla ilgili yapılan araştırmalar irdelenmiştir. Araştırma yönteminin ele alındığı üçüncü bölümde; evren, örneklem, verilerin toplanması ve analizi konuları açıklanmıştır. Dördüncü bölümde, araştırmanın bulguları sunulmuş ve tartışılarak yorumlanmıştır. Beşinci bölümde, araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara göre geliştirilen öneriler, temel yargılar halinde belirtilmiştir.

Araştırma konusunun belirlenmesinden itibaren araştırmanın uygulanması ve sonuçlandırılmasında bilgisini ve desteğini benden esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Burhanettin Dönmez'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca odasının kapısını rahatça çaldığım, bilimsel birikim ve deneyimlerini her zaman bizimle paylaşan sevgili hocam Doç. Dr. Mehmet Üstüner'e, yoğun çalışmaları arasında araştırmanın birçok aşamasında destek ve katkılarını esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Hasan Demirtaş' a ve Yrd. Doç. Dr. Niyazi Özer'e teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olduklarını hissettiğim değerli Aileme ve çalışmalarım esnasında bana her zaman destek ve yardımcı olan sevgili arkadaşım Ebru Gülhan'a teşekkür ederim.

Ayrıca, gerek ön uygulama aşamasında gerekse asıl uygulamada anketleri büyük bir titizlikle okuyarak dolduran değerli ilköğretim okulu öğretmenlerine de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Malatya, 2012

Ufuk ERDOĞAN

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULLARININ BÜROKRATİK YAPILARI İLE
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Malatya İli Örneği)
ERDOĞAN, Ufuk

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Nisan-2012, XVI+ 156 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile kendilerinin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algılarını saptayıp, onların bu algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını; ayrıca, algılarının cinsiyet, branş, kıdem ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Araştırma hem ilişkisel hem de tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 3286 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini tabakalı-rastgele örnekleme yöntemine göre seçilen 398 öğretmen oluşturmuştur. Okullar büyüklüklerine göre (öğrenim gören öğrenci sayısı 1-500, 501-1000, 1001-1500, 1501 ve üstü olan okullar şeklinde) tabakalara ayrılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği" ve Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen "Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği" ile toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken, öncelikle betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır, öğretmenlerin algılarının cinsiyet ve branş

değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi, kıdem ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlı farkın belirlendiği durumlarda, farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe ve Dunnet C testi uygulanmıştır. Ayrıca anlamlı farklılık bulunan gruplar için etki büyüklüğü eta-kare korelasyon katsayısı (η^2) değerleri hesaplanmıştır.

Yapılan betimsel istatistikler sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendilerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerini "çok" olarak algıladıkları ve görev yaptıkları okulların bürokratik yapısını "çoğunlukla" kolaylaştırıcı, "nadiren" engelleyici olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Bağımsız değişkenler açısından yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin daha yüksek olduğu ve branş değişkeninin örgütsel sosyalleşme üzerinde "küçük" düzeyde bir etki büyüklüğüne ($\eta^2=.03$) sahip olduğu bulunmuştur. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği, kıdemi fazla olan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin daha yüksek olduğu ve kıdem değişkeninin örgütsel sosyalleşme üzerinde "orta" düzeyde etki büyüklüğüne ($\eta^2=.10$) sahip olduğu bulunmuştur. Cinsiyet ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algılarında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin algılarının, kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin okullarındaki bürokratik yapıyı 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha kolaylaştırıcı algıladıkları görülmüştür. Kıdem değişkeninin kolaylaştırıcı bürokrasi boyutu üzerinde küçük etki büyüklüğüne ($\eta^2=.04$) sahip olduğu bulunmuştur. Cinsiyet, branş ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre öğretmenlerin algılarında hem kolaylaştırıcı hem de engelleyici bürokrasi boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Örgütsel sosyalleşme ile bürokratik yapı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, örgütsel sosyalleşme ile kolaylaştırıcı bürokrasi arasında pozitif yönde orta düzeyde, engelleyici bürokrasi ile arasında negatif yönde küçük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Örgütsel sosyalleşme, Kolaylaştırıcı bürokrasi, Engelleyici bürokrasi, Öğretmenler, İlköğretim okulları,*

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE BUREAUCRATIC STRUCTURES OF ELEMENTARY SCHOOLS AND ORGANIZATIONAL SOCIALIZATION LEVELS OF SCHOOL TEACHERS

(The example of Malatya)

ERDOĞAN, Ufuk

M.S., Inonu University, Institute of Educational Sciences
Educational Administration and Supervision

Advisor: Professor Doctor Burhanettin DÖNMEZ

April, 2012 XVI+ 156 Page.

This research aimed to determine whether there has been a meaningful relationship between the perceptions of elementary school teachers about their schools' bureaucratic structures and perceptions of them about their organizational socialization levels and also aimed to determine whether their perceptions changed according to the variables such as sex, teachers' subject, work experience and school size.

This research was designed both in correlational and survey model. The population of the research comprises 3286 teachers working in the state elementary schools within the central district of Malatya province during the 2010-2011 educational year. The sample of this research included 398 elementary school teachers selected according to the stratified sampling method. Schools were layered according to their sizes. (The number of students in those schools 1-500, 501-1000, 1001-1500, 1501 and above) Necessary data for the research was gathered by using "Organizational Socialization Scale" developed by the researcher and "Enabling School Structure Scale" developed by Hoy and Sweetland (2000).

While analysing the data gathered from the research, The SPSS (Statistical Package for Social Sciences) was used to analyze the data gathered by the research instruments. In order to determine whether or not there has been any difference among the teachers' perceptions according to sex and subject area variables, the t-test was used. On the other hand, variance analysis (One-Way ANOVA) has been used to determine whether there was any difference among the teachers' perceptions according to school size and work experience variables or not. At the end of the test where there have been meaningful differences, to determine the sources of this difference Scheffe and Dunnet C test were applied. Furthermore, when significant differences were found between groups, the effect size of the differences was tested using eta-square (η^2) correlation coefficient.

As a result of descriptive statistics, it was determined that teachers participating in that research have perceived their organizational socialization levels as "high" and found the bureaucratic structure of their schools mostly as enabling and rarely as coercive.

As a result of analyses related to the independent variables, it was found that the organizational socialization levels of teachers have changed significantly according to the subject area variable, the organizational socialization levels of class teachers are higher and the variable of subject area had a small effect size on organizational socialization ($\eta^2=.03$). According to the work experience variable, organizational socialization levels of teachers changed significantly, teachers who have more working experience had a higher level of organizational socialization and work experience variable had an intermediate effect size ($\eta^2=.10$). According to the sex and school size variables, there haven't been found any meaningful differences among the organizational socialization perceptions of teachers.

According to the working experience variable, it has been found out that teachers' perceptions of the bureaucratic structure of their schools have changed significantly only in the dimension of enabling bureaucracy, and

teachers who have 21 years or above of working experience have perceived their schools' bureaucratic structure more enabling than the ones who have 11-20 years of working experience. It has been found that working experience variable had a small size effect ($\eta^2=.04$) on the dimension of enabling bureaucracy. According to the sex, subject area and school size variables, there hasn't been found any meaningful difference among the perceptions of teachers in the dimensions of both enabling and coercive bureaucracy.

As a result of correlation analysis performed to determine the relationship between the bureaucratic structure of schools and teachers' organizational socialization, a positive intermediate relation has been found between organizational socialization and enabling bureaucracy and a negative small relation has been found between the organizational socialization and coercive bureaucracy.

Key Words: Organizational socialization, enabling bureaucracy, coercive bureaucracy, teachers, elementary schools.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL VE ONAY SAYFASI	I
ONUR SÖZÜ.....	II
İTHAF	III
ÖN SÖZ	IV
ÖZET.....	V
ABSTRACT	VIII
İÇİNDEKİLER	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XV

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.5. Varsayımlar	9
1.6. Tanımlar	10

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. KURAMSAL BİLGİLER	12
1.1. Bürokrasi Kavramı	12
1.1.1. Weber' in Bürokrasiye Katkıları	13
1.1.2. Weber'e Göre Otorite Türleri	15
1.1.2.1. Geleneksel otorite.....	15

1.1.2.2. Karizmatik otorite	15
1.1.2.3. Yasal otorite.....	16
1.1.3. Weber' in İdeal Tip Bürokrasi Modeli	17
1.1.3.1. İş Bölümü ve Uzmanlaşma	21
1.1.3.2. Nesnellik.....	21
1.1.3.3. Otorite Hiyerarşisi.....	22
1.1.3.4. Kurallar ve Düzenlemeler.....	22
1.1.3.5. Kariyer Yönelimi	23
1.1.4. Weberci Bürokratik Modele Yönelik Eleştiriler	23
1.1.4.1. Weber' in Bürokratik Modelinin İşlevsel Olan ve Olmayan Yönleri ..	23
1.1.4.2. Kuralların İşlevsel ve İşlevsel Olmayan Yönleri.....	25
1.1.4.3. İnfomal Örgütün Göz Ardı Edilmesi	27
1.1.4.4. Bürokratik Modelin Çift Yönlü Yapısı	28
1.1.5. Okullarda Bürokratik Yapı.....	29
1.1.5.1. Biçimlendirme	31
1.1.5.1.1. Engelleyici Biçimlendirme.....	31
1.1.5.1.2. Destekleyici Biçimlendirme.....	32
1.1.5.2. Merkezileşme	32
1.1.5.2.1. Engelleyici Merkezileşme.....	33
1.1.5.2.2. Destekleyici Merkezileşme.....	33
1.1.5.3. Destekleyici ve Engelleyici Okul Yapısı	33
1.2. Sosyalleşme Kavramı.....	36
1.2.1. Örgütsel Sosyalleşme.....	38
1.2.2. Örgütsel Sosyalleşmenin Amacı ve Önemi.....	39
1.2.3. Örgütsel Sosyalleşme Araştırmaları	41
1.2.3.1. Örgütsel Sosyalleşme: Aşama Modeli.....	42
1.2.3.1.1. Ön Sosyalleşme Aşaması	42

1.2.3.1.2. Karşılaşma Aşaması.....	43
1.2.3.1.3. Değişim ve Kazanım Aşaması	44
1.2.3.2. Örgütsel Sosyalleşme: Taktik Modeli.....	47
1.2.3.2.1. Kolektife Karşı Bireysel Sosyalleşme Süreci	48
1.2.3.2.2. Formale Karşı İnfomal Sosyalleşme Süreci.....	49
1.2.3.2.3. Ardışığa Karşı Rastgele Sosyalleşme Süreci.....	49
1.2.3.2.4. Sabite Karşı Değişken Sosyalleşme Süreci	49
1.2.3.2.5. Seriyeye Karşı Ayrık Sosyalleşme Süreci.....	50
1.2.3.2.6. Atamaya Karşı Yoksun Bırakma Sosyalleşme Süreci.....	50
1.2.3.3. Örgütsel Sosyalleşme: Çok Boyutlu, Süreç Modeli	52
1.2.4. Örgütsel Sosyalleşmenin Boyutları.....	55
1.2.5. Örgütsel Sosyalleşmenin Sonuçları	57
1.2.6. Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Sosyalleşmesi	58
1.2.7. Bürokratik Yapı ve Örgütsel Sosyalleşme	60
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	61
2.1. Bürokrasi Konusunda Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	61
2.2. Bürokrasi Konusunda Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	67
2.3. Örgütsel Sosyalleşme Konusunda Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	70
2.4.Örgütsel Sosyalleşme Konusunda Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	74

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	77
3.2. Evren ve Örneklem.....	78
3.3. Veri Toplama Araçları	86
3.3.1. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği	87
3.3.2. Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği	97
3.4. Verilerin Analizi	98

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	103
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	108
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	112
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	124

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	127
5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	127
5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	129
5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	130
5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	133
5.2. Öneriler	134
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	134
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	135

KAYNAKÇA	136
-----------------------	------------

EKLER	152
--------------------	------------

EK 1. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	153
EK 2. Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği	154
EK 3. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği	156

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Önemli Araştırmacılar Tarafından Belirtilen Bürokrasinin Özellikleri	20
Tablo 2. Weber Modelinin İşlevsel ve İşlevsel Olmayan Yönleri	25
Tablo 3. Bürokratik Kuralların Çift Yönlü Doğası	27
Tablo 4. Okul Yapısının İki Farklı Tipi: Destekleyici ve Engelleyici Okul Yapısı.....	35
Tablo 5. Örgütsel Sosyalleşme Aşama Modelleri.....	46
Tablo 6. Örgütsel Sosyalleşme Taktiklerinin Sınıflandırılması	51
Tablo 7. Örgütsel Sosyalleşmenin Boyutları	54
Tablo 8. Evrende Yer Alan İlköğretim Okullarına İlişkin Demografik Bilgiler	78
Tablo 9. Örnekleme Giren Öğretmenlerin Tabakalara Göre Dağılımı	83
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	85
Tablo 11. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	90
Tablo 12. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksi Değerleri	93
Tablo 13. Öğretmenlerin, Bürokratiklik Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	104
Tablo 14. Öğretmenlerin, Örgütsel Sosyalleşme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	105
Tablo 15. Öğretmenlerin, Okullarının Bürokratik Yapısına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	108
Tablo 16. Öğretmenlerin, Okullarının Bürokratik Yapısına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizi	109

Tablo 17. Öğretmenlerin, Okullarının Bürokratik Yapısına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi.....	110
Tablo 18. Öğretmenlerin, Okullarının Bürokratik Yapısına İlişkin Algılarının Çalıştıkları Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Analizi.....	111
Tablo 19. Öğretmenlerin, Örgütsel Sosyalleşmelerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	113
Tablo 20. Öğretmenlerin, Örgütsel Sosyalleşmelerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizi	114
Tablo 21. Öğretmenlerin, Örgütsel Sosyalleşmelerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi.....	118
Tablo 22. Öğretmenlerin, Örgütsel Sosyalleşmelerine İlişkin Algılarının Çalıştıkları Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Analizi.....	123
Tablo 23. Okulların Bürokratik Yapısı İle Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Testi Sonuçları	125

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımları ve araştırmada sıkça kullanılan tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Örgütler toplumsal düzenin ve bireysel yaşamın kaçınılmaz, ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır (Etzioni, 1964: 4). Toplumumuz insanı büyük bir olasılıkla gözlerini dünyaya bir örgüt –hastane- içinde açmakta, eğitimini örgütlerde tamamlamakta ve büyük bir çoğunluğu yaşamının önemli bir bölümünü örgütlerde çalışarak geçirmektedir. İnsanların, çalışma yaşamı dışında boş zamanlarının büyük bir kısmını yine örgütlerde geçirdikleri göz önüne alınacak olursa örgütlerin insan yaşamının ayrılmaz bir parçası olduğu rahatlıkla kabul edilebilir (Polatoğlu, 1984).

Modernleşmenin temel sonuçlarından birisi insan ihtiyaçlarının artmasıdır. Yeryüzündeki kaynakların kısıtlı olması, artan bu ihtiyaçların rasyonel bir biçimde giderilmesini zorunlu kılar. Bu rasyonellik ise örgütler aracılığıyla sağlanır (Can, 2002:3). Örgütler, farklı ve sınırlı bireysel yeteneklerin birbirini tamamlamalarını sağlamanın yanı sıra, belli amaçların kısa bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmesini de olanaklı kılar (Aydın, 2007: 13).

Örgütler modern toplumların ortak amaçlarına ulaşmalarını sağlayan çok önemli araçlardır (Scott, 2003: 30). Her örgüt toplumda bir ya da birkaç işlevi gerçekleştirmek için kurulur (Başaran, 1982: 22). Belli amaçları gerçekleştirmek

üzere oluşturulan örgütler, bu amaçları gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını sürdürebilirler (Aydın,2007: 15).

Örgütün basit bir tanımını yapmak şaşırtıcı derecede güçtür (Ertekin, 1993). Örgüt kavramının tanımı örgüt kuramlarının gelişimi açısından farklılık göstermektedir. Örgüt kuramlarının incelenmesinde tarihsel açıdan ana hatlarıyla üç genel kuramdan söz edilir. "rasyonel sistemler", "doğal sistemler" ve "açık sistemler" (Scott, 2003: 26). Bu üç gözde örgüt perspektifi, görece olarak birbirinden farklı ama birbiriyle örtüşen, birbirini tamamlayan ve bazen de birbiriyle çelişen yönere sahiptir (Hoy ve Miskel, 2010: 9).

Rasyonel sistemler açısından örgütler şu şekilde tanımlanmaktadır:

Barnard' a (1938: 4) göre "biçimsel örgüt insanlar arasında amaca yönelik, maksatlı işbirliğinin bir türüdür (Akt. Scott, 2003: 26).

March ve Simon' a (1958: 4) göre "örgütler birbirleriyle etkileşim halindeki insanların bir araya gelmesidir ve örgütler, toplumumuzdaki merkezi bir eşgüdüm sistemine benzer en büyük birlikteliklerdir".

Katz ve Kahn' a (1975: 17) göre "örgüt belli bir pratik amacı grup aracılığı ile yeterlikle gerçekleştirmenin toplumsal bir aracıdır, belli bir pratik amaç için yaratılacak bir makinanın çizimi gibidir".

Blau ve Scott' a (1962: 5) göre "örgütlerin ayırıcı özelliği onların belirli amaçları başarmak gibi açık bir niyetle kurulmuş olmalarıdır, o halde bu örgütleri tasvir etmek için "biçimsel örgüt" terimi kullanılabilir" (Akt. Scott, 2003: 26).

Scott' a (2003: 27) göre "örgütler görece belli olan amaçları takip etmeye yönlendirilmiş ve görece yüksek biçimlenme derecesi gösteren toplumsal yapılardır"

Bu tanımlardan ortaya çıkan iki ana unsur; belirgin amaçlar ve belirgin yapı (örgütsel davranışı belirleyen kurallar ve hiyerarşik yapılanma) olmaktadır. Diğer bir deyişle örgütleri diğer biçimlerden ayıran amaçların yüksek oranda

belirgin olması ve yapının yüksek oranda şekillendirilmiş olmasıdır (Leblebici, 2008).

Rasyonel sistem perspektifi, örgütleri belirli örgütsel amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulan biçimsel bir araç olarak görmektedir. Rasyonellik önceden belirlenen amaçların en yüksek verimlilikle gerçekleştirilmesi için örgüt etkinliklerinin düzenlenmesi organize edilmesi ve harekete geçirilmesinin derecesidir (Scott, 2003: 33). Rasyonel yaklaşımın kökleri Taylor' un bilimsel yönetimi, Fayol' un yönetim bilimi ve Weber' in bürokrasi kuramına dayanmaktadır (Scott, 2003: 39).

Bir örgüt ve yönetim biçimi olan bürokrasi kavramının kökeni 17. yüzyıla kadar uzanmaktadır (Albrow, 1970). Bürokrasi kavramı ilk önceleri toplumların oluşturduğu yasaları ve kuralları uygulayan idari yapıları tanımlamak için kullanılırdı (Nickinovich, 2000: 229). Bürokrasilerin ortaya çıkışları eski olmasına rağmen bu yapıların özelliklerinin incelenmesi ve işlevleri konusundaki kuramsal çalışmalar daha çok 19. yüzyılın ikinci yarısı ve 20. yüzyılın başlarında olmuştur (Leblebici, 2008).

Bürokrasi Weber tarafından en etkili örgüt biçimi olarak nitelendirilmektedir (Weber, 1946: 235). Bürokrasinin oluşturulmasının temelinde insan örgütlerinin belli bir yapıya, düzene ve kararlılığa kavuşturulma isteğinin yattığı vurgulanmaktadır ve insanoğlu tarafından gerçekleştirilen büyük bir başarı olarak nitelendirilmektedir (Aydın, 2000: 88).

Bürokrasi, halen anladığımız şekliyle "bugün git- yarın gel- hiç gelme" yozlaşması değil, yönetenlerin yönetim gücünü yasal-ussal yetkiye dayandırdıkları, nesnel (kişisel eğilimlerden etkilenmeyen), yazılı kural ve yasalara uygun bir yönetim tarzıdır (Yüksel, 1997). Weber'e göre bürokrasi: (1) Önceden belirlenmiş kurallara dayalı, (2) sürekliliği olan, (3) yetki alanları anayasalar ve yasalarla belirlenmiş, (4) hiyerarşik olarak işleyen, (5) eğitim yoluyla beceriler kazanmış uzmanlardan bir memur kitlesi istihdam eden, 6.

yazılı kayıtlara dayalı olarak işleyen karar ve eylem biçimidir (Bozkurt, 1998: 43).

Bürokrasi istenen sonuçlara ulaşmak için insan aktivitelerini organize eden bir proje, medeniyetler tarihi boyunca geliştirilen sosyolojik bir olgudur. Hayatımızın büyük bir kısmını geçirdiğimiz okullar da bürokrasinin formlarından birisidir (Tyler, 1985; Yücel, 1999). Okullar, eğitim sisteminin temeli olarak belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere oluşturulmuş bürokratik yapılardır (Sousa ve Hoy, 1981). Öyle ki, okullarda müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı, öğretmen ve memur gibi hiyerarşik bir yetki dağılımı söz konusudur. Günlük zaman dilimi, belirli devrelere bölünerek bu devreler içerisinde zamanın kullanımı özel bir şekilde ayarlanmaktadır. Herkesin bu belirlenmiş zamanlarda, belirli bir yerde olup belirli faaliyetlere katılıyor olması gerekmektedir. Okullarda öyle bir biçimsellik uygulanmaktadır ki okul içinde yönetici, öğretmen ve öğrencilerin ayrı ayrı yerleri, araç ve odaları vardır (Tezcan, 1988)

Okulların bürokratik yapısı genellikle olumsuz yönde eleştirilmektedir. Okulların bürokratik yapısı çoğu kez olumsuz yönde eleştirilmesine rağmen, araştırmalar birbirine zıt iki görüşü ortaya koymaktadır (Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004). Olumsuz görüşe göre bürokrasi, kırtasiyecilik, katı kurallar, otokratik güç ve işe karşı ilgisiz çalışanları kastetmektedir (Buluç, 2009). Bu görüşe göre bürokrasi, yaratıcılığı öldüren, memnuniyetsizliği besleyen ve insanları olumsuz yönde güdüleyen engelleyici bir yapıdır. Olumlu görüşe göre ise bürokrasi, ihtiyaç duyulan rehberliği sağlayan, sorumlulukları açık bir şekilde belirten ve bu suretle rol stresini azaltan, bireylerin etkili olmasına yardım eden, yenileşme ve memnuniyeti artıran bir yapıdır (Adler ve Borys, 1996; Hoy ve Sweetland, 2001). Bu açıdan bakıldığında okulların etkili işleyişini engelleyen ya da kolaylaştıran yapının az ya da çok bürokratik olması değil, bürokratik yapının engelleyici ya da kolaylaştırıcı şekilde işlemesidir.

Toplum için, üyelerinin onun yapısını doğru olarak kavramaları ve kendilerinden beklenen iş paylarını etkin biçimde yerine getirmeye hazır olmaları çok önemlidir. Bu ise sosyalleşme ile olur (Ozankaya, 1999: 141).

Sosyalleşmenin fonksiyonu kişinin muhtaç olduğu istidat ve disiplini sağlamak, geliştirmek, toplumun istek ve arzularını, değer sistemini, idealleri ona geçirmek ve özellikle sosyal hayatta oynayacağı "rolleri" kişiye öğretmektir (Dönmezer, 1999: 122).

Emilio Williems (1961) toplumbilim sözlüğünde, sosyalleşme kavramını şöylece tanımlayıp açıklamaktadır: "Bireyin, yalnızca biyolojik bir varlık olmaktan çıkıp belli bir topluma ve kümelere bütünleştirilmesi sürecine sosyalleşme denir. Bu süreç aracılığıyla ki birey bir kişilik kazanmakta ve belli bir toplumda yaşamasını olanaklı kılan davranışları edinmektedir. Sosyalleşme, en geniş anlamda çıraklık, ya da eğitim ve öğretim yoluyla olur. Bu çıraklık bireyin dünyaya geldiği andan başlar, yaşamını bitirip öldüğü ana değin sürer" (Akt. Ozankaya, 1999: 41).

Sosyalleşme sayesinde insan, toplumun ortaya koyduğu tavır ve hareket modellerini, örnekleri ve düşünme biçimlerini öğrenmektedir. Böylece sosyalleşme kişinin toplumsal kültürle bütünleşmesini ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasını mümkün kılan bir mekanizmadır (Dönmezer, 1999: 122). Sosyalleşme kişinin çevresindekilerle etkileşim sürecidir (Fichter, 1980: 22). Toplum açısından bakıldığında bu süreç, topluma yeni katılan bireylerin yerleşmiş kültürü ve organize yaşam biçimini benimsemelerini ve uymalarını kolaylaştırır (Özkalp, 2005: 109).

Sosyalleşme, hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bireyler hayatları boyunca çeşitli evrelerden geçerler. Sosyalleşme süreci içerisinde bu evreler genellikle 1) Çocukluk evresi 2) Ergenlik evresi 3) Yetişkinlik evresi şeklinde ele alınır (Akan, 2003: 98). Sosyalleşme sadece çocukluk ve yaşlılık arasındaki farklı aşamalarda görülmez; bir kültürden diğerine, bir meslekten diğerine hareket eden kişilerde de görülür (Fichter, 1980: 22).

Bir bireyin bulunduğu toplumda sosyalleşmesi gibi, yaşamının önemli bir kısmını geçirdiği örgütlerde de sosyalleşmesi kaçınılmaz olmaktadır. Psikolojiden ve sosyolojiden ödünç alınarak örgüt yönetimine uyarlanan bu kavram örgütsel

sosyalleşme olarak adlandırılmaktadır (Çalık, 2006). Örgütsel sosyalleşme, eski tutum ve değerlerin terk edilerek yenilerinin kazanılmasını, aynı zamanda da örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için gereken araçların, sorumlulukların, örgütsel değer ve normların öğrenilmesini kapsar. Aslında örgütsel sosyalleşme, örgütsel kültürü öğrenmek, örgütsel kültüre uyum sağlamaktır (Çelik, 1997: 43). Örgütsel sosyalleşme, iş görenin belirli bir örgütte çalışabilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanması süreci olarak değerlendirilebilir. İşgören bir yandan hangi işleri nasıl yapması gerektiğini öğrenirken, diğer yandan örgüt kültürüne uyum sağlamaya çalışır (Güçlü, 2004: 17).

Genelde sosyalleşme, özelde de örgütsel sosyalleşme, insan kaynakları yönetiminde önemli kavramlardan biridir. Çünkü üretimde en hayati unsur insan gücüdür; üretimi gerçekleştiren, geliştiren insanların bilgi, beceri ve duygularıdır. İnsanlarla seçtikleri işler arasında uyuma olması; insanların, işlerine ve iş ortamlarına kolayca uyum sağlamaları; işlerinde üretken, doyum sağlayıcı olmaları ve sağlıklı bir kariyer elde etmeleri etkili bir örgütsel sosyalleşme geçirmesine bağlıdır. Kısaca insan gücünün israf edilmemesi, insanların mutsuz kılınmaması ile bu sürecin etkililiği arasında anlamlı bir ilişki vardır (Balcı, 2000).

Eğitim örgütlerinde sosyalleşme, eğitim çalışanlarının okulun etkin üyesi olmaları sürecidir. Sosyalleşme eğitim çalışanları ile okul başarısı arasında bir halkadır. Okulda örgütsel sosyalleşme, öğretmen ve yöneticilerin okuldaki rollerini edinmeleri, okul kültürünü benimsemeleri, iş tutum ve davranışlarının oluşması ve yeni görevsel kimliğin kazanılması olarak görülmektedir (Kartal, 2007: 65). Öğretmenlerin sosyalleşmesi ise öğretmenlerin bilgileri, becerileri, ilgileri, tutumları, değerleri kazandıkları ve katıldıkları eğitim örgütünün bir üyesi oldukları karmaşık bir süreçtir. Bu süreç resmi olarak öğretmenlik eğitimleri ile başlar ve mesleki kariyerleri boyunca devam eder.

Öğretmenlerin başarılı bir sosyalleşme yaşaması, onun işe bağlılığını, başarısını, iş doyumunu, uyumunu artırabilir ve yüksek performans göstermesini sağlayabilir. Buna karşılık öğretmenlerin başarısız bir sosyalleşme yaşantısı

geçirmesi, rol belirsizliğine, çatışmalara, doyumsuzluğa, düşük performansa neden olabilir. Bu sonuçtan hem birey hem de örgüt zarar görebilir.

Bürokrasi konusunda yapılan araştırmalarda ortaya çıkan genel sonuç, bürokrasinin etkin işlediği örgütlerde performans ve verimliliğin yüksek olduğu, ayrıca aralarında ilişkinin test edildiği değişkenleri de genelde olumlu yönde etkilediğidir. Bu açıdan bakıldığında bürokrasinin kolaylaştırıcı özellik gösterdiği okullarda, bürokratik yapının öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri üzerinde olumlu etkilerinin olabileceği, diğer yandan bürokrasinin engelleyici özellik gösterdiği okullarda, bürokratik yapının öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri üzerinde olumsuz etkilerinin olabileceği düşünülebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile kendilerinin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algılarını saptamak, onların bu algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile kendilerinin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
- 2) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Branşlarına,
 - c) Kıdemlerine,
 - d) Çalıştıkları okulun büyüklüğüne, göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, kendilerinin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algıları;

a) Cinsiyetlerine,

b) Branşlarına,

c) Kıdemlerine,

d) Çalıştıkları okulun büyüklüğüne, göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okullarının bürokratik yapısına ilişkin algıları ile kendilerinin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın kurama ve uygulamaya sağlayabileceği yararlar ortaya konularak, araştırmanın öneminin daha iyi anlaşılacağı düşünülmüştür. Bu çerçevede içinde bu araştırmanın bulgularının kuram ve uygulamaya katkıları şöyle sıralanabilir:

1. Bürokrasi konusunda yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların büyük çoğunluğunun okulların bürokratikleşme düzeylerini belirlemeye yönelik olduğu ve genellikle bürokratikleşme düzeyi yüksek olan yapıların olumsuz ve sorunlu olarak değerlendirildiği görülmüştür. Ancak eğitim örgütleri için bürokratik yapılanmanın kaçınılmaz olduğu ve bürokratik yapılanmanın da beraberinde bazı olumlu ve olumsuz sonuçlar getireceği göz önünde bulundurulduğunda okulların bürokratik yapılarının incelenmesi önem kazanmaktadır. Bu araştırmada okulların bürokratikleşme düzeylerini belirlemek yerine, okulların bürokratik yapıları kolaylaştırıcı ya da engelleyici bürokratik özellikler göstermeleri yönünden belirlenmeye çalışılacak ve bu yolla eğitim ve okul yöneticilerine bu konu hakkında fikir verilmiş olacaktır.

2. Bürokrasiye ilişkin yaygın inanışlar yanında bir kısım bilimsel araştırma sonuçlarının da tekrar test edilmesine katkıda bulunulacaktır.
3. Bürokrasi konusunda olduğu gibi, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri ile ilgili yapılan araştırmaların da bir grupta toplandığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda örgütsel sosyalleşmenin ikincil değişkenlerle (iş doyumunu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) belirlenmeye çalışıldığı, ancak bu yaklaşımın örgütsel sosyalleşmeyi belirlemek için yetersiz kaldığı (Chao, Kelly, Wolf, Klein, ve Gardner, 1994) belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bu araştırmada geliştirilen örgütsel sosyalleşme ölçeği ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri belirlenecek ve bu yolla eğitim ve okul yöneticilerine yol gösterilmiş olacaktır.
4. Okulların bürokratik yapısı ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri arasında ilişki olup olmadığı konusunda kuramsal bulgu elde edilmiş olacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okullarının bürokratik yapısına ve kendilerinin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algıları, araştırmada kullanılan ölçme araçlarında yer alan sorularla sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Okullar bürokratik yapılı örgütlerdir.
2. Okulların bürokratik yapısı ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak saptanabilir.

3. Ölçme aracında yer alan sorular, okulların bürokratik yapısını ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini betimleyici niteliktedir.
4. Ölçme aracında yer alan sorulara verilen yanıtlar, öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

1.6. Tanımlar

İlköğretim Okulu: Araştırma kapsamına giren, Malatya ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarıdır.

İlköğretim Okulu Öğretmeni: Araştırma kapsamına giren, Malatya ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenleridir.

Sınıf Öğretmeni: Araştırma kapsamına giren, Malatya ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleridir.

Branş Öğretmeni: Araştırma kapsamına giren, Malatya ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan, ilköğretim ikinci kademe öğretmenleridir.

Bürokratik Yapı: Bu çalışmada okulların bürokratik yapısı incelenirken, Hoy ve Sweetland (2001) tarafından geliştirilen model kullanılmıştır. Hoy ve Sweetland (2001) okullardaki bürokratik yapıyı açıklarken merkezileşme ve biçimlendirmeyi düzey olarak değil, tür olarak incelemişler ve örgütteki merkezileşme ve biçimlendirmenin kolaylaştırıcı ve engelleyici özellik göstermesine göre farklı bürokratik okul yapıları tanımlamışlardır.

Engelleyici Bürokrasi: Bir örgütte, merkezileşme ve biçimlendirmenin engelleyici ya da zorlayıcı özellik gösterdiği yapı, "*engelleyici bürokrasi*" olarak adlandırılmaktadır (Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004). Zorlayıcı kurallar ve düzenlemelerle engel olan bir hiyerarşi hâkimdir. Hiyerarşinin temel hedefi, öğretmenlerin disiplinli bir biçimde uyumunu sağlamaktır (Hoy ve Miskel, 2010: 103).

Kolaylaştırıcı Bürokrasi: Bir örgütte, merkezileşme ve biçimlendirmenin kolaylaştırıcı özellik gösterdiği yapı, "kolaylaştırıcı bürokrasi" olarak adlandırılmaktadır (Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004). Engelleme yerine yardım eden bir hiyerarşi olup başarısızlıkları cezalandırma yerine problem çözümüne yol gösteren kurallar ve düzenlemeler sistemi hâkimdir (Hoy ve Miskel, 2010: 103).

Sosyalleşme: Bireyin, yalnızca biyolojik bir varlık olmaktan çıkıp belli bir toplumunun bir üyesi olması ve toplumu tarafından kabul gören davranış örüntülerini, davranışlarına yön veren ve şekillendiren temel toplumsal ve kültürel değerleri öğrenmesidir (Tolan, 1985).

Örgütsel sosyalleşme: Örgütteki rolleri üstlenebilmek için gerekli olan tutumları, davranış kalıplarını ve değer sistemlerini öğrenme, bilgileri ve becerileri kazanma sürecidir (Louis, 1980).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde bürokrasi ve örgütsel sosyalleşme ile ilgili kuramsal temeller üzerinde durulacaktır. Öncelikle bürokrasi kavramı daha sonra ise örgütsel sosyalleşme kavramı açıklanacaktır. Kuramsal bilgiler verildikten sonra bürokrasi ve örgütsel sosyalleşme ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilecektir.

1. KURAMSAL BİLGİLER

1.1. Bürokrasi Kavramı

Bürokrasi kavramının kökeni 18.yüzyıl Fransız literatürüne kadar uzanmaktadır (Albrow, 1970: 84), ancak bürokrasi olarak adlandırılmasa da tarihte oldukça gelişmiş ve büyük bürokrasiler eski Mısır'da, Çin'de ve Roma imparatorluğunda var olmuşlardır (Hicks ve Gullett, 1975: 125-126). Kavramın kökeninin açık olmaması bu konuda değişik görüşlerin ileri sürülmesine neden olmaktadır. Örneğin Burhan Aykaç bürokrasi kavramının ilk kez 1745 yılında Fransız fizyokrat Vincent de Gournay tarafından kullanıldığı konusunda görüş birliği olduğunu ileri sürmektedir (Öztürk, 2003: 6).

Bürokrasi kelimesi Bureau ve Cratie kelimelerinden oluşan ve büroların yetkilerini kullandıkları sistem anlamına gelen bir deyimdir. "Bureau", teriminin aslı Latince'de "burrus", İtalyanca'da "burro", İspanyolca'da "bujo" sözcüklerinden gelmekte ve koyu bir renk ifade etmektedir. Eski Fransızca'da "la bure" terimi koyu renk çuha, bir çeşit kumaş anlamında kullanılmıştır. Kelimenin gelişimi incelediğinde, kamu hizmetlerinin yerine getirildiği yerlerdeki devlet

memurlarının masaları, söz konusu koyu renk çuha ile kaplanmıştı. Bundan dolayı, "büro" terimi, başlangıçta devlet işlemlerinin yapıldığı masaları, daha sonraları ise bu masaların buldukları daireleri ifade etmek için kullanılmıştır. Sözcüğün ikinci kısmını oluşturan, "cratie", eski Yunanca 'da "hakimiyet, iktidar" anlamına gelmektedir. Bu iki sözcük birleştirildiğinde, "bürokrasi" büroların, devlet dairelerinin belirli bir hâkimiyete sahip oldukları sistemi ifade eder (Abadan, 1959: 7-8).

Bürokrasi kavramı 20. yüzyıldan beri sosyal bilimlerin anahtar kelimelerinden biri haline gelmiştir (Crozier, 2002: 1406). Bürokrasinin birkaç olumlu olmak üzere, çoğu olumsuz anlamları vardır (Meyer, 2002: 1402). Albrow (1970: 85) bürokrasinin "modern toplum", "örgüt", "örgütsel verimsizlik", "rasyonel örgüt", "kamu yönetimi", "memurların yönetimi", "memurlar topluluğu" gibi yedi farklı anlamı olduğunu ifade etmiştir.

Tortop, İşbir ve Aykaç (1999: 205) ise bürokrasi kelimesinin üç değişik anlamda kullanıldığını belirtmektedir. Birinci anlamda bürokrasi, tüm devlet örgüt ve personelini ifade etmektedir. İkinci olarak bürokrasi kelimesi, kırtasiyecilik anlamındadır. Bürokrasi kelimesinin üçüncü anlamı ise, belli bir örgütlenme ve yönetim biçimi, objektif kurallara uygun olarak yönetimi düzenleme anlamına gelmektedir.

1.1.1. Weber' in Bürokrasiye Katkıları

Modern Batı Avrupa boyunca bürokratikleşme yönünde artan tarihsel eğilim Karl Marx (1852), Alexis de Tocqueville (1877), Robert Michels'in (1949) çalışmalarında belgelenmiş (Nickinovich, 2000: 229) olsa da bürokrasi konusunda modern incelemelerin Weber' le başladığı kabul edilmektedir (March ve Simon, 1957: 41). Weber çalışmalarını 19. Yüzyılın sonlarına doğru sürdürmüş olmasına rağmen, eserleri ilk kez 1946 ve 1947 yıllarında İngilizceye çevrilinceye kadar gereken önemi görmemiştir (Scott, 2003: 43).

Weber örgütleri incelerken dört noktayla ilgilenmiştir:

- I. "Bürokrasi" adını verdiği bir bütünün özelliklerini belirlemek;
- II. Bunun büyümesini ve büyümenin nedenlerini betimlemek;
- III. Birlikte oluşan diğer toplumsal değişimleri ayırmak;
- IV. Bürokratik amaçların gerçekleşmesinde bürokratik örgütlerin etkisini ortaya çıkarmak (March ve Simon, 1957: 41).

Weber'in Fransa, Prusya, Mısır, Çin ve Roma'nın yönetim sistemleri hakkında geniş kapsamlı bilgisinin olması farklı bir dizi kültürün yönetim sistemlerinin karşılaştırmalı analizinde, onun bir yandan güç ve otorite arasında, diğer yandan ise bu farklı kültürlerin farklılaşan yönetim sistemleri arasında ince bir ilişkinin olduğunu fark etmesini sağlamıştır (Nickinovich, 2000: 229). Mouzelis (2003: 17) Weber' in bürokrasi ile ilgili fikirlerini anlamamız için, bu fikirlerini onun egemenlik (otorite) teorisinin daha genel içeriğinde ele almamız gerektiğini belirtmektedir. Öncelikle Weber örgüt içindeki ilişkileri incelerken güç ve otorite kavramları arasındaki farklılığı ortaya koymuştur.

Weber'e (1947: 152) göre güç, "bir sosyal ilişki içinde neye dayalı olursa olsun bir kimsenin kendi isteklerini engellere (dirençlere) rağmen yerine getirebilme olasılığıdır".

Weber'e (1947: 324) göre otorite, "belirli içerikte bir emire boyun eğecek bir grup insanın bulunma olasılığıdır". Weber tarihsel analizinde, yasal, geleneksel ve karizmatik olmak üzere üç farklı otorite türü tanımlamıştır (Weber, 1947: 328).

1.1.2. Weber'e Göre Otorite Türleri

1.1.2.1. Geleneksel otorite

Çok eski zamanlardan kalma geleneklerin kutsallığına ve bu gelenekler doğrultusunda otorite kullanan kişinin yasallığına olan inanca dayanır. Geleneksel otorite biçiminde, geleneklerle kutsanmış otorite konumunda olan ve bu geleneklere uyan kişiye itaat edilir (Weber,1947: 328; Weber 1978: 212). Bireyin kişisel otoritesine uyulması gereği kendisinin geleneksel konumundan kaynaklanır (Weber,1947: 341).

Modern tarih öncesi dönemde, geleneksel otorite toplumsal örgütlerin başarılarının temel aracı olmuştur. Modern devlet gelişmeden önce bütün devlet sistemlerinin geleneksel otoriteyi kullandıkları bilinmektedir (Blau, 1963). Geleneksel otorite yapısı, geniş çaplı istikrarın gelişmesi ile sonuçlanmış, ancak kişiler arasındaki ilişkilerdeki bağımlılık ya da sadakat otoriteye temel oluşturmuştur (Nickinovich, 2000: 230). Geleneksel otorite feodalizm, patrikaryalizm (babanın, kocanın ve evin en yaşlı erkeğinin, aile üzerindeki otoritesi), patrimonyalizm (lordun ve egemen prensin tebaası üzerindeki otoritesi) gibi yönetim yapılarının oluşmasına neden olmuştur (Scott, 2003: 44).

1.1.2.2. Karizmatik otorite

Bir kişinin istisnai kutsallığına, kahramanlığına ya da örneklik edici özelliklerine ve onun tarafından ortaya konulan ya da buyurulan kuralsal yapılara dayanır (Weber, 1947: 328). "Karizmatik otorite", yönetilenlerin belli bir kişideki olağanüstülüğüne inandıkları için itaat ettikleri, insanlar üzerinde ister dış ister iç etkisi baskın olan bir hâkimiyeti ifade eder (Weber, 1946: 295). Karizmatik otorite durumunda, uyulması gereken karizmatik liderin, kahramanlığına veya örnek niteliklerine duyulan inançtır, yani uyulması gereken karizmatik liderin kendisidir (Weber, 1947: 328; Blau, 1963). Karizmatik liderler neredeyse sosyal yaşamın her alanında dini önderler, peygamberler, askeri kahramanlar, politik liderler gibi şekillerde görülmektedirler (Blau, 1963).

Tarihteki liderlerden bir kaçı bu tür bir otoriteye örnek olarak verilebilir. Hitler, Gandhi, Lenin, Mao, Martin Luther King gibi isimler karizmatik otoritenin örnekleridir (Scott, 2003: 44). Böyle bir egemenlik anlayışında yönetim aygıtı başlangıçta oldukça gevşek, biçimselleşmemiş, istikrarsız ve genellikle liderin yakın çevresindeki birkaç kişinin faaliyetlerinden oluşan bir yapı olacaktır (Leblebici, 2008).

Karizmatik otorite çok istikrarsız yönetim sistemlerinin oluşmasına neden olmuştur, çünkü bu yönetim sistemlerinin oluşumları lider ve takipçileri arasındaki ilişkilerinden dolayı, hem zaman hem de şartlar yönünden ciddi şekilde kısıtlanmıştır (Nickinovich, 2000: 230). Scott' ın da (2003: 44) belirttiği gibi Karizmatik yapılar, çoğunlukla olağanüstü önlemlerin alınması gerektiği belirsizlik ve kriz dönemlerinde ortaya çıkmıştır.

1.1.2.3. Yasal otorite

Konulan kuralların yasallığına ve bu yasalar doğrultusunda otorite konumunda olan kişinin emir verme hakkı olduğuna inanmasına dayanır. Yasal otorite durumunda, kişisel nitelikte olmayan yasal kurallara itaat edilir (Weber,1947: 328; Weber 1978: 215). Yasal otorite, içeriğine bakılmaksızın var olan hukuk kurallarının üstünlüğüne olan inanca dayanır ve yasal kuralların ortak amaçları gerçekleştirmek için kasıtlı olarak konulduğu kabul edilir (Blau, 1963). İtaat, bir kişiye veya makamda bulunan kişiye borçlu olunan bir şey olmayıp, insanların kimlere hangi ölçüde itaat edilmesi gerektiğini belirleyen kanunlara karşı borçlu olunan bir şeydir (Hoy ve Miskel, 2010: 205).

Weber ussal-yasal otoritenin niteliklerini aşağıdaki biçimde özetlemiştir (Weber, 1947: 330-333):

1. Kurallara bağlı biçimsel işlevlerin sürekli örgütlenmesi,
2. Belirlenmiş bir yetki alanı,
3. Görevlerin örgütlenmesi hiyerarşi ilkesine göre olur,
4. Bir görevin yürütülmesini yöneten kurallar teknik ya da yasal nitelikte olabilir,

5. Ussal tipte, ilke olarak yönetim kademesindeki personel üretim ve yönetim araçlarının sahipliğinden tamamıyla uzak tutulmalıdır,
6. Ussal tipte, makamı dolduran kişi makamın sahibi değildir,
7. Yönetimsel eylemler, kararlar ve kurallar biçimlendirilmiş ve yazıya geçirilmiştir.

Hem geleneksel hem de karizmatik yönetim sistemlerinin özünde olan kişisel otoritenin aksine, nesnel kurallara ve düzenlemelere bağlı olan yasal-ussal yönetim sistemi, en açık ve kesin örneğini teşkil eden ideal tip bürokrasi ile zirveye ulaşmıştır (Nickinovich, 2000: 230).

1.1.3. Weber' in İdeal Tip Bürokrasi Modeli

Weber, örgütlerin yapısı ve işlemleri üzerine yaptığı incelemeler sonucunda geliştirdiği bürokrasi modelini, "ideal tip" olarak kavramlaştırmıştır (Eryılmaz, 2004: 44).

İdeal tip kavramını kendine özgü bir anlamda kullanan Max Weber bu kavramsal yapının oluşturulması yöntemini "Bilim Kuramı Üzerine Denemeler" adlı yapıtında şöyle açıklamaktadır:

"İdeal tip, türdeş bir düşünce tablosu oluşturmak için, bir ya da birçok görüşleri tek yanlı olarak vurgulamak ve bazen çok, bazen de az sayıda bulunan, yer yer ise hiç bulunmayan, tek yanlı olarak seçilmiş daha önceki görüşlere göre düzenlenen münferit, dağınık ve kesikli birçok olguları birbirine bağlamak suretiyle elde edilir" (Akt. Gülmez, 1975).

İdeal tip, analitik amaçlar için yararlıdır. Alvin Gouldner' in (1950) belirttiği gibi ideal tip, bize formal bir örgütün nasıl bürokratikleştiğini belirlemeye yardımcı olabilir (Hall, 1963; Hoy ve Miskel, 2010: 85). Weber' e göre ideal tip, ideal form ve onun somut konumu arasındaki farkı inceleyerek sosyal olayları anlamamıza yardımcı olan kavramsal bir araçtır (Mouzelis, 2003: 52). İdeal tip bürokrasi, gerçekte saf ve eksiksiz yönüyle gözlemlenebilen bir biçim değil, daha çok zihni bir tanımlama ve nitelendirme; kavramsal bir çerçeve ve

kalıptır. Mevcut örgütler bu ideal tipe yaklaştıkları ölçüde bürokratiktir (Abadan, 1959). Blau (1963), Weber' in İdeal tipinin gerçekte saf olarak gözlenemeyen ancak karışık şekillerde gözlenebilen analitik amaçları kapsayan soyut bir kavram olduğunu belirtmektedir. Örneğin, gerçek bürokrasilerde, memurlar tamamen nesnel şekillerde davranmazlar, bütün faaliyetler kayıtlara geçmez, bölümlerin sorumlulukları her zaman kesin olarak belli değildir. İdeal tip herhangi bir ampirik çalışmaya uymaz ya da diğer bütün bürokrasilerin ortalaması anlamına gelmez.

Weber' in ideal tip olarak adlandırdığı bürokrasi modelinin temelini ussal-yasal otorite oluşturur (Blau, 1963). Weber ideal tip bürokrasiyi tanımlamak yerine onun özelliklerini ortaya koymuştur (Weber, 1946: 196). Weber 'e göre bürokratik sistemler geleneksel yönetim sistemlerinden şu özellikleriyle ayrılır:

1. Genellikle kurallar, yasalar ya da yönetsel yönetmeliklerce düzenlenen belirli resmi yetki alanları ilkesi vardır.
 - i. Bürokratik şekilde yönetilen yapının amaçlarına ulaşması için gereken faaliyetler, resmi yükümlülükler olarak belirli bir şekilde dağıtılmıştır.
 - ii. Bu yükümlülüklerin yerine getirilmesi için gerekli emirleri verme yetkisi dengeli biçimde dağıtılmıştır ve kurallarla kesin olarak sınırlandırılmıştır.
 - iii. Bu görevlerin sürekli ve düzenli yürütülmesi ve karşılıkları olan yetkilerin kullanılması, sistematik hükümlere altına alınmış; sadece genel kurallarca belirlenmiş niteliklere sahip olan kişiler istihdam edilmiştir.
2. Astların üstler tarafından denetlenmesini sağlayan, görev hiyerarşisinin ve kademelendirilmiş otorite düzeyinin ilkeleri kesin olarak ifade edilmiştir.
3. Çağdaş (ofislerin) bürokrasinin yönetimi, orijinal ya da müsvedde biçimlerinde muhafaza edilen yazılı belgelere (dosyalara) dayanır.

4. Büro yönetimi, en azından uzmanlık isteyen tüm çağdaş iş yönetimi, genellikle, mükemmel, eksiksiz bir uzmanlık eğitimi gerektirir.
5. Büro tamamiyle geliştiğinde resmi faaliyetler görevlilerin tam çalışma kapasitesini bürolarda kısıtlanabilen zamana bakmaksızın gerektirir.
6. Büro yönetimi öğrenilebilen, hemen hemen istikrarlı ve kapsamlı olan genel kuralları takip eder. (Weber, 1946: 196-199; Weber, 2006: 956-960).

Weber, bürokrasi konusundaki çalışmalarında, bürokratik örgütleri boyutsal perspektif ile betimlemiştir (Hall, 1963). Weber' den sonra, bürokrasi konusunda çalışan birçok önemli araştırmacı da, onun tanımladığı yapısal boyutlara dikkat çekmiş ve özelliklerini açıklamışlardır. Örgütler 1960 yılına kadar bürokratik ya da bürokratik olmayan şeklinde sınıflandırılmış, araştırmacılar bürokratik olan örgütlerin Weber' in tanımladığı özelliklerin hepsine yüksek derecede sahip olması gerektiğini savunmuştur. Ancak Alvin Gouldner (1950) her örgütün aynı düzeyde bürokrasinin bütün özelliklerini sahip olamayacağını belirtmiştir (Yücel, 1999:9). Daha sonra Udy (1959) örgütleri analiz ederken, örgütleri bürokratik ya da bürokratik olmayan şeklinde sınıflandırmak yerine bürokrasiyi süreklilik gösteren az ya da çok bürokratik arasında değişen bir şekilde sınıflandırmıştır.

Hall (1962, 1963) yaptığı araştırma sonucunda bürokrasinin altı boyutuna vurgu yapmıştır. Hall' un önemli olarak belirlediği bürokrasinin boyutları şunlardır:

- 1) Uzmanlaşmaya dayalı işbölümü,
- 2) İyi şekilde belirlenmiş otorite hiyerarşisi,
- 3) Her konumun haklarını ve görevlerini tanımlayan bir kural sistemi,
- 4) Çalışma şekillerini belirleyen bir prosedür sistemi,
- 5) Kişilerarası ilişkilerde nesnellik,
- 6) Yeterliğe dayalı terfi ve personel seçimi

Hall (1963) bürokrasi konusunda çalışmış olan dokuz önemli araştırmacının çalışmalarını incelemiş ve yaptığı çalışma sonucunda bürokrasinin özelliklerini veya boyutlarını belirlemiştir. Tablo 1’ de Hall’ un (1963) yaptığı inceleme sonucunda bürokrasinin vurgulanan boyutları ya da özellikleri gösterilmiştir.

Tablo 1. Önemli Araştırmacılar Tarafından Belirtilen Bürokrasinin Özellikleri

Bürokrasinin boyutları	Weber	Friedrich	Merton	Udy	Heady	Parsons	Beger	Michels	Dimock
Otorite hiyerarşisi	*	*	*	*	*	*	*	*	*
İşbölümü	*	*	*	*	*	*	-	*	*
Teknik yeterlik	*	*	*	*	-	*	*	-	-
Prosedürel düzenlemeler	*	*	*	-	*	-	*	-	*
Kurallar	*	*	*	-	-	-	*	*	-
Sınırlı yetki	*	-	*	-	*	*	-	-	-
Göreve göre ödüller	*	-	-	*	-	-	-	-	-
Nesnellik	-	-	*	-	-	-	-	-	-
Mülkiyetten ayrılan yönetim	*	-	-	-	-	-	-	-	-
Yazılı kurallara göre iletişim	*	-	-	-	-	-	-	-	-
Rasyonel Disiplin	*	-	-	-	-	-	-	-	-

Kaynak: Hall, R. H. (1963). "The Concept of Bureaucracy": An Empirical Assessment, The American Journal of Sociology, 69(1), 32-40.

* : Araştırmacıların belirttiği özellikler - : Araştırmacıların belirtmediği özellikler

Hall (1963) çalışmasında sadece otorite hiyerarşisinin dokuz araştırmacı tarafından, bürokrasinin bir özelliği ya da boyutu olarak belirtildiğini bulmuştur. Bürokrasinin boyutları farklı yazarlar tarafından üçten ona kadar farklı sayılarda belirtilmiş olmasına rağmen, Hoy ve Miskel (2010: 83-85) bürokrasinin önemli olan beş tane temel boyutunu şu şekilde belirtmiştir:

- 1) İş bölümü ve uzmanlaşma
- 2) Nesnellik
- 3) Otorite hiyerarşisi
- 4) Kurallar ve düzenlemeler
- 5) Kariyer yönelimi

1.1.3.1. İş Bölümü ve Uzmanlaşma

Weber (1946: 196) işbölümünü şu şekilde tanımlamıştır. "Bürokratik şekilde yönetilen yapının amaçlarına ulaşması için gereken faaliyetler, resmi yükümlülükler olarak belirli bir şekilde dağıtılmıştır". Bu amaçlar doğrultusunda görevlerin belirlenmiş şekilde dağıtılması ve işgörenin bu alanda çalışması beraberinde uzmanlaşmayı getirecektir (Pugh, Hickson, Hinings ve Turner 1966; Pankake ve Kallio, 2006: 124). Çoğu örgütlerde görevler tek bir kişi tarafından yapılamayacak kadar karmaşık olduğundan makamlar arasındaki iş bölümü verimliliği sağlar (Hoy ve Miskel, 2010: 83). Belirli bir uzmanlık alanında çalışma, dikkatin az sayıda problem üzerinde yoğunlaşmasına ve bu sınırlı alanda tecrübenin çoğalmasına yol açmakta ve iş görenin bu sorunlarla uğraşmadaki hünerini artırmaktadır (March ve Simon, 1958: 47). İşbölümü hükümet, eğitim ve endüstri örgütlerinin tümünde ve bu örgütlerin her kademesinde ortaya çıkmaktadır (Porter, Lawler ve Hackman, 1975: 89).

1.1.3.2. Nesnellik

Weber (1947: 340) nesnelliği, görevlerin kişisellikten, sevgiden ve kinden uzak olarak yürütülmesi şeklinde belirtmiştir. Bürokrasi görevler ya da roller arasında bir ilişkiler bütünüdür (March ve Simon, 1958: 46). Bu yüzden

görevlilerin, örgütteki diğer işgörenlerle ve örgütün hizmet sunduğu insanlarla ilişkilerinde, nesnel bir tutum içinde olmaları beklenir (Aydın,2007: 89). Nesnellik kararların gerçeklere göre alınmasını sağlar, duyguların karar alma sürecine katılmasını engeller (Pankake ve Kallio, 2006: 124). Nesnellik, yöneticiler ve astlar arasında sosyal bir mesafenin oluşmasını sağlar ve bu sosyal mesafe, saf tutma ya da önyargılı olma yerine ussal düşüncelerin karar alma sürecinin temelini oluşturmasına olanak sağlar (Lunenburg ve Ornstein, 1999: 28). Resmi işlerde, kişisel düşünceleri bir tarafa bırakmak, tarafsızlık olduğu kadar, verimlilik bakımından da ön şart niteliğindedir (Eryılmaz, 2004: 47).

1.1.3.3. Otorite Hiyerarşisi

Örgütün yapılanması hiyerarşi ilkesine göre yapılır, her bir alt birim, üst birimin denetimi ve gözetimi altına girer (Weber, 1947: 330). Güç ve otorite yukarıdan aşağıya doğru yani dikey şekilde tepede üstler aşağıda astlar olacak şekilde dağılır. Bu hiyerarşi içerisinde her konumda tanımlanmış yetki alanı vardır (Herbert ve Hicks, 1975: 129). Hiyerarşi genelde bir piramit biçimini alır. Bu piramit içinde her konumda bulunan görevli kendine bağlı görevlilerin karar ve eylemlerinden sorumludur (Aydın, 2007: 89). Hiyerarşi, belki de modern örgütlerin en yaygın özelliğidir. İstisna olmaksızın, hemen hemen bütün büyük örgütler, farklı görev ve işleri yerine getirmek için gerekli olan üstlerden gelen emirlerle disipline edilmiş bir itaati garanti altına almaya çalışan, iyi kurulmuş üst ve ast sistemleri geliştirirler (Hoy ve Miskel, 2010: 84).

1.1.3.4. Kurallar ve Düzenlemeler

Örgütlerin basit ve rutin işlemlerinin kabul edilebilir şekilde yapabilmesi temel olarak kurallar sistemine bağlıdır (Scott, 2003: 234). Kurallar sistemi, her konuma özgü hak ve görevleri kapsar ve hiyerarşi içindeki etkinlikleri kontrol etmek için kullanılır. Ayrıca bunlar, kişilerin değişmesi durumunda da işlerin sürekliliğini sağlar (Hoy ve Miskel, 2010: 84).

1.1.3.5. Kariyer Yönelimi

Bürokratik örgütlerde istihdam, teknik niteliklere dayandığı için çalışanlar kariyer olarak kendi işlerini düşünürler (Hoy ve Miskel, 2010: 84) ayrıca istihdam, teknik niteliklere dayandığı için, keyfiliğe karşı korunmuştur (Eryılmaz, 2004: 47). Örgütte görev alma, bireyler için sürekli bir iş oluşturur. Tam zamanlı bir görevli, örgütte yaşam boyu bir çalışma garantisi bulur (Scott, 2003: 46). Bürokratik örgütte terfi başarıya, kıdeme ya da her ikisine bağlı olabilir (Pankake ve Kallio, 2006: 124).

1.1.4. Weberci Bürokratik Modele Yönelik Eleştiriler

Weber (1947) en yüksek yönetsel etkililiğe bürokrasi ile ulaşılacağını iddia etmiştir. Ancak bürokratik yapıların aşırı katılık ve aşırı uyum yaratması (Merton, 1968: 235) iletişimi engellemesi ve bozması (Blau, 1968), çalışanları yabancılaştırması (Aiken ve Hage, 1966) informal örgütü göz ardı etmesi (Selznick, 1943) nedeniyle çoğu araştırmacı tarafından eleştirilmiştir.

Weber' in bürokrasi modeli birçok yönden eleştirilmiştir. Öncelikle Weber, modelin formüle edilmesinde işlevsel olmayan özellikleri dikkate almamasıyla eleştirilmiştir. İkinci olarak model, informal örgütü göz ardı etmesi yönünden eleştirilmiştir. Üçüncü eleştiri, Weber' in, modeldeki öğeler arasındaki potansiyel işlevsel çelişkiyle ilgilenmediğine dairdir (Hoy ve Miskel, 2010: 86).

1.1.4.1. Weber' in Bürokratik Modelinin İşlevsel Olan ve Olmayan Yönleri

İşbölümü, uzmanlığı sağlamasına rağmen, monotonluğu beraberinde getirebilir. Literatür, bu durumun düşük üretime, devamsızlığa ve iş devri oranının yükselmesine sebep olduğu örneklerle ya da çalışanlar yönünden iş yaşamlarını daha ilginç hale getirmek için giriştikleri arayışlarla doludur (Hoy ve Miskel, 2010: 86; Lunenberg ve Ornstein, 1999: 29). Bendix' e (1947) göre işbölümü, kırtasiyeciliğe ve monotonluğa da yol açmaktadır. Weber, işbölümüne dayalı uzmanlığın, resmi hiyerarşik otoriteyi etkisiz hale

getirebileceğinin farkına varamamıştır. Üst düzeydeki resmi otorite, uygulamada teknik konularda uzman olan astlara bağımlı hale gelmektedir (Eryılmaz,2004: 68).

Nesnellik karar vermede, rasyonelliği artırabilir, fakat aynı zamanda insanların birbirine duygusallıktan uzak davrandığı, güvenin azaldığı monoton bir atmosfere, moralin düşmesine de neden olabilir. Düşük moral de örgütün verimliliğini azaltır (Hoy ve Miskel, 2010: 86).

Yetkinin kademeleştirilmesi, koordinasyonu artırır, fakat bu durum çoğu zaman iletişim kopukluğuna neden olur. Hiyerarşinin iki olumsuz tarafı iletişimde bozukluk ve tıkanmadır (Aydın, 2007: 91; Hoy ve Miskel, 2010: 86).

Kurallar ve düzenlemeler, bir taraftan süreklilik, koordinasyon, istikrar sağlarken diğer yandan bunlar, çoğu zaman katı örgütsel kuralcılığın ve amaçların yer değiştirmesine neden olur (Hoy ve Miskel, 2010: 86). Bürokratik kurallara bağlılık, verimsizliğe ve atalet duygusunun oluşmasına neden olabilir. Kurallar aşırı bağlılık kırtasiyeciliğe ve katılığa sebep olmaktadır (Lunenberg ve Ornstein, 1999: 29).

Kariyer yönelimi, çalışanların kuruma bağlılığını ve motivasyonunu sağlayarak çabasını en üst düzeye çıkardığı sürece sağlıklıdır. Weber istihdam ve terfiinin yeterliğe ve performansa bağlı olması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu Weber' in, kişisel önyargıların ve kayırmacılığın azalacağını düşünmesine neden olmuştur. Ancak, çoğu profesyonel meslekte performansı değerlendirmek zor olduğu için, terfilerin liyakat ve yeteneğe bağlı olmaktan daha çok sadakate ve kıdeme bağlı olması gibi bir eğilim ortaya çıkmıştır (Lunenberg ve Ornstein, 1999: 29).

Tablo 2. Weber Modelinin İşlevsel ve İşlevsel Olmayan Yönleri

Bürokratik Özellikler	İşlevsel Olmayan Yönleri	İşlevsel Yönleri
İş bölümü	Monotonluk	Uzmanlık
Nesnellik	Moral eksikliği	Rasyonellik
Yetkinin kademeleştirilmesi	İletişim engelleri	Disiplinli uyum ve koordinasyon
Kurallar ve düzenlemeler	Katılık ve amaç değişmesi	Süreklilik ve bir örneklik
Kariyer yönelimi	Başarı ve kıdem arasında çatışma	Tesvik

Kaynak: Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (7. Baskıdan Çeviri)*, S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

1.1.4.2. Kuralların İşlevsel ve İşlevsel Olmayan Yönleri

Weber' e göre örgütlerdeki etkinliği sağlamak için, işlemlerin belirli kurallara sıkı bir şekilde bağlı kalınarak yürütülmesi gerekir. Kurallara katı bir şekilde bağlılığın, kuşkusuz bazı olumlu sonuçları olsa da, olumsuz yönleri de bulunmaktadır (Eryılmaz, 2004: 68). Karmaşık formal örgütler, örgütsel davranışı yönlendiren kurallar sistemine sahiptir. Bu kuralların önemli işlevleri vardır (Aydın, 2007: 93).

Örgütsel kurallar, açık bir işleve sahiptir, yani astlarla ilgili belirli zorunlulukları, oldukça kısa ve açık terimlerle ortaya koyar. Kurallar rutin emirleri tekrar etmeyi gereksiz kılar; dahası bunlar, anlık verilen emirlerden nettir ve dikkatli olarak düşünülmüştür (Hoy ve Miskel, 2010: 87). Ancak, her şeyden önce, ayrıntılı kurallar ve resmi işlemlerin bunlara aynen uydurulması gayretleri, işgörenlerin girişim gücünü ve takdir yetkilerini sınırlamakta ve yönetimin değişen şartlara uyum sağlamasını engelleyebilmekte (Eryılmaz, 2004: 68) davranışlarda katılığa neden olmakta ve örgütsel etkinliği azaltmaktadır (Katz ve Kahn, 1977: 81). Aynı zamanda kurallar, örgüt üyelerine, otoritelerin beklediklerinin ötesinde bazı ipuçları da sağlamaktadırlar. Kurallar özellikle, kabul edilmeyen davranışları tanımlamak suretiyle kabul edilebilir asgari davranış standartları konusunda bilgiyi de genişletmektedir (March ve Simon, 1958: 50). Kurallar, onaylanır nitelikteki davranışın en alt düzeyini

açıklayarak, kayıtsızlığı korur ve güçlendirir ya da pekiştirir (Aydın, 2007: 93). Böylece, örgüt amaçlarının düşük bir düzeyde benimsenmesi ve kabul edilebilir asgari davranışın belirlenmesi birleşince, örgüt amaçları ile bunların gerçekleşmesi arasındaki açıklık, davranışın asgari düzeyde tutulması yüzünden artmaktadır (March ve Simon, 1958: 50).

Kuralların diğer işlevi, perdelemek, yani yönetici ve astlar arasında bir tampon görevi görmesidir. Kurallar, herkese aynı şekilde uygulanabildiği için bir eşitlik fikri taşır (Hoy ve Miskel, 2010: 88). Kişisel olmayan genel kuralların uygulanması, var olan otoriteyi kişilerin üzerinden alarak örgüte mal ettiğinden, ilişkileri yumuşatır, otoritenin belirginleşmesini azaltır (Başaran, 1982: 41). Üstün bireysel üstünlüğünü kabul ettirmeye gerek kalmaksızın, yetkisini kullanmasını sağlar. Astın da kendi imajını zedelemekten verilen emirleri kabul etmesini olanaklı kılar (Aydın, 2007: 93). Kurallar, astları üstlerinden korumasına rağmen, bu koruma işlevsel olmayabilir. İlk örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için tasarlanan kurallar, bir süre sonra bu amaçlara bağlı olmayan olumlu bir değer kazanırlar (March ve Simon, 1957: 43) Amaçların değişmesi, araçların amaç olmasına sebep olur. Önemli kararların verilmesinde yöneticiler kuralları kullanarak, genellikle daha önemli amaçlar pahasına kurallara uyumun üzerine yoğunlaşabilirler (Hoy ve Miskel, 2010: 88).

Örgütsel kurallar, cezalandırmayı da meşrulaştırır. Astlara hangi davranışların cezalandırılacağı ve bu cezaların doğasıyla ilgili uyarılar açık bir biçimde verildiğinde cezalandırma meşrulaşır. Kurallar ve cezalar yaygın olarak uygulandığında astlar, aşırı bir yasallaşmış tutum sergileyebilirler (Hoy ve Miskel, 2010: 88). Kuralların işlevsel ve işlevsel olmayan yönleri Tablo 3' de görülmektedir.

Tablo 3. Bürokratik Kuralların Çift Yönlü Doğası

İşlevsel Yönleri	İşlevsel olmayan yönleri
Açıklama	Kayıtsızlığın pekişmesi
Koruma	Amaç değişmesi
Ceza- meşrulaştırma	Yasallaşma
İnisiyatif	Müşamaha

Kaynak: Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (7. Baskıdan Çeviri)*, S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

1.1.4.3. İnfomal Örgütün Göz Ardı Edilmesi

Weberci örgüt modeli, informal yapıyı göz ardı etmesinden dolayı da eleştirilmiştir (Hoy ve Miskel, 2010: 90). Weber' in analizi, yalnızca formal bürokratik örgütleri kapsamaktadır. Örgütlerin formal yapısı, yasalar ve idari düzenlemelerle tanımlanmakta ve belirlenmektedir. Weber, bürokratik örgütlerin içindeki informal ilişkileri ve uygulamaları dikkate almamıştır. Ona göre, resmen belirlenmiş kural ve ilişkilerden sapma, istisnai ve bireysel durumlarla ilgilidir (Eryılmaz, 2004: 67). İnfomal örgütler, ideal tip bürokrasi tarafından tanımlanan örüntülerden sapma olarak görülmüştür (Udy, 1959).

Roethlisberger and Dickson informal yapıların bir dizi norma (dalga geçme, alay etme vb. gibi) sahip olduğunu ve bu yolla grup üyelerinin davranışlarının kontrol edildiğini ve kontrol aracı olarak işlev gören ve informal liderliğin kurulmasını sağlayan kliklerin gelişmesine neden olduğunu ileri sürmüşlerdir (Selznick, 1943). Page (1946) Amerikan donanmasında yaptığı çalışmada, örgütün çok önemli parçası olan informal örgütlerin de formal örgütler gibi hayati öneme sahip olduğunu ve Weber' in örgüt modeliyle yapılacak çalışmaların informal örgütü göz ardı edeceğini, bu yüzden yapılan çalışmaların başarısız olacağını öne sürmektedir.

Bürokratik örgüt tipine yönetilen en sağlam eleştirilerin bu sistemdeki bürokratların konumuna ve rolüne ilişkin olduğunu belirten Alfret Diamant bunları şöyle özetlemektedir: Her şeyden önce Weber tüm dikkatini sırf örgütün

(ya da onu yönetenlerin) gereksinmelerine yöneltti, personelin gereksinmelerini bir yana bıraktı. Biçimsel örgütü bütün analizlerinin odağı olarak aldı ama biçimsel olmayan ağı göremedi, her örgütün içinde bulunan beşeri ve informal öğeleri hesaba katmadı (Akt. Gülmez, 1975).

Bu noktada March ve Simon (1957, 41) da Weber' in bir çok bakımdan "makine" modelinin ötesine geçtiğini ancak yine de bürokrasiyi, genellikle uzmanlaşmış yeteneklerin kullanımı için uygun bir araç gibi görmekte olduğunu ve insan örgenliğinin (organizma) niteliğine dikkat etmediğini söylemektedir.

1.1.4.4. Bürokratik Modelin Çift Yönlü Yapısı

Weberci modele bir eleştiri de belli bürokratik örgüt ilkeleri arasındaki iç çelişkilere yöneliktir. Weber' e göre ideal tipin bütün özellikleri, mantıksal olarak tutarlı ve etkileşim içinde en üst düzeyde örgütsel etkililik için gereklidir. Fakat hem teorik hem de deneysel analizler, bu özelliklerin örgütlerin gerçek yaşamlarındaki işleyişinde bu kadar düzgün olmadığını ve bütünlük sağlamadığını göstermektedir (Hoy ve Miskel, 2010: 95).

Weber' in otoriteye ilişkin görüşleri onun yönetim sisteminin analizinde merkezi bir yer tutmaktadır. Parsons ve Goulter' a göre Weber iki tür temele dayandırdığı otoriteyi bir arada sunmuştur (Blau, 1968; Scott, 2003: 48). Weber bir yandan otoritenin teknik yeterliğe dayandığını, diğer yandan otoritenin hiyerarşik konumdaki göreve dayandığını ileri sürmüştür (Parsons 1947: 59-60).

Uzmanlığa dayalı otorite, diğerlerinin gönüllü olarak emirlerine uymasını sağlayan uzmanın üstün yeteneklerine olan inanca dayanır. İşgörenler emirlere uymanın kendileri için iyi olacaklarını düşündüklerinden dolayı emirlere itaat ederler. Hiyerarşiye dayalı otoritede ise, astlar tehditkar yaptırımlar altında, bulunduğu konumdan dolayı otoriteye sahip olan üstün verdiği emirlere uymak için zorlanır (Blau, 1968).

Görüldüğü gibi, Weber hem konumdan kaynaklanan otoritenin hem de uzmanlığın önemini vurgulamaktadır. Bu durumda, bürokratik yönetim esas olarak uzmanlığa mı; yoksa emirlere, disiplinli bir uyuma mı dayanmaktadır (Aydın, 2007: 97). Goulter (1954) bu çelişkiyi şu şekilde tanımlamıştır: Weber, bürokrasiyi aynı anda iki tarafa bakan Roma mitolojisindeki Tanrı Janus'a benzetmiştir. Bir yanda disipline dayanan bir yönetim vardır. İlk olarak, itaat amaca ulaşmak için bir araçtır. Bireyler kuralların ve emirlerin amaca ulaşmak için en iyi yol olduğunu düşündüklerinden dolayı üstlerine itaat ederler. İkinci olarak, Weber bürokrasiyi, kendisine itaat edilmesi gereken bir mekanizma olarak görür. Bireyler verilen emirlere, emri veren kişinin hiyerarşik konumundan dolayı itaat ederler. Verilen emirlerin ne kadar ussal olduğu ya da ne kadar ahlaki olduğuna bakılmaz ve verilen emirlerin içeriği sorgulanmaz (Akt. Scott, 2003: 48). Ancak yapılan araştırma sonuçları da Weber' in teknik yeterliğe dayalı otorite ile hiyerarşiye dayalı otoritenin birlikte var olduğu varsayımını reddetmektedir (Blau, 1968).

1.1.5. Okullarda Bürokratik Yapı

Bütün büyük örgütlerin bürokrasinin bazı özelliklerine sahip oldukları gibi eğitim örgütleri de bürokrasinin bazı özelliklerine sahiptir (Bush, 2003: 44) ve istesek de istemesek de okullar bürokratik yapıdadır (Hoy ve Sweatland, 2001). Ülkemizdeki okulların yapıları göz önünde bulundurulduğunda, bürokrasinin aşağıdaki özelliklerine sahip oldukları açıkça görülmektedir.

- Uzmanlaşmaya dayalı bir iş bölümü vardır. Öğretmenler ortaöğretim okullarında ve gittikçe artan bir şekilde ilköğretim okullarında farklı bölümlerde uzmanlaşmaktadırlar.
- Hiyerarşik bir otorite yapısı vardır. Üst konumda müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ile oluşmuş katı bir hiyerarşik otorite yapısı vardır. Öğretmenler üstlerine karşı sorumludur.

- Kurallar ve düzenlemeler sistemi vardır. Öğretmenlerin eylemleri, davranışları ve kararları farklı kurallar, düzenlemeler, yönetmelikler ve standart prosedürler tarafından kontrol edilir. Ayrıca okullarda öğrenci davranışlarını düzenlemek için kurallar sistemi vardır (Bush, 2003: 44; Haper, 1965; Tezcan, 1988; Tyler, 1985).

Okul nüfusunun sürekli olarak artışı ve ekonominin gelişmesi, bürokrasiyi, bütün ülkelerdeki okul sisteminin bir özelliği durumuna getirmiştir. (Harper, 1965; Moeller, 1964; Tezcan, 1985: 294). Öğrencilerin seviyeden seviyeye ya da okuldan okula düzenli bir süreç içerisinde geçiş ihtiyacı ve öğrencilerin eğitim gördüğü uzun zaman süreci, rutinleşmiş etkinlikler gibi özellikler, okul örgütünün bürokratik bir temelini olmasını gerektirir (Hoy ve Miskel, 2010: 114).

Okulların bürokratik yapıda oldukları varsayılmaktadır. Okulların yapısı hakkında önemli olan soru, okulların bürokratik olup olmadıkları değil, bürokratik yapılarının etkin işleyip işlemediğidir. Okulların bürokratik yapısı çoğu kez olumsuz yönde eleştirilmesine rağmen, araştırmalar birbirine zıt iki görüşü ortaya koymaktadır (Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004). Olumsuz görüş bürokrasinin, yaratıcılığı engellediğini, tatminsizliğe neden olduğunu, yabancılaştırdığını ileri sürerken olumlu görüş, bürokrasinin sorumluluğu açık hale getirdiğini, ihtiyaç duyulan rehberliği sağladığını, rol stresini azalttığını ve bireylerin kendilerini daha rahat hissetmelerine yardımcı olduğunu ileri sürer (Adler ve Borys, 1996; Adler, 1999; Hoy ve Sweetland, 2001; Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004). Okulların bürokratik yapısı, okulun etkili işleyişini engelleyebilir veya destekleyebilir (Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004). Yani bürokrasinin olumlu ve olumsuz etkilerini açıklayan yapının derecesi değil biçimidir.

Adler ve Borys (1996), bürokrasiye ilişkin var olan olumlu ve olumsuz görüşü uzlaştırmak için ideal tip bürokrasinin temel özelliği olan biçimlendirmeyi örgütsel bir teknoloji şeklinde yorumlamış, biçimlendirmeyi engelleyici ve kolaylaştırıcı biçimlendirme şeklinde sınıflandırmışlardır. Daha sonra yapılan

çalışmalarda Hoy ve Sweatland (2000, 2001), Sinden, Hoy ve Sweatland (2004), Adler ve Borys (1996) tarafından öne sürölen yaklaşıımı temel alarak bürokrasiyi merkezileşme ve biçimlendirme olarak ele almışlardır.

1.1.5.1. Biçimlendirme

Biçimlendirme, bir örgütün yazılı kurallara, düzenlemelere, prosedürlere ve politikalara (Hage ve Aiken, 1967; Adler ve Broys, 1996; Hoy ve Sweatland, 2001), işgörenlerin kişisel özelliklerinin konumlarından bağımsız olmasını sağlayan önceden belirlenmiş rollere ve ilişki sistemlerine (Pugh vd., 1966; Scott, 2003: 265;), belirli iş standartlarına (Robbins,1983: 61) ve bu standartlardan ne kadar sapmalara izin verileceğine ilişkin kurallara (Aiken ve Hage, 1966) sahip olma düzeyidir.

Gouldner (1954) Weber' in bürokrasiyi aynı anda iki tarafa birden bakabilen Tanrı Janus gibi düşündüğüne inanmıştır. Ona göre emir komuta zinciri içerisinde astın üste itaati bir taraftan bir amaca ulaşmak için rasyonel bir araç iken, diğer taraftan itaat bürokratik yapı içerisinde doğrudan bir amaç olarak da tanımlanmaktadır (akt: Adler ve Borys, 1996). Adler ve Borys' a (1996) göre bürokrasi konusunda daha sonra yapılan araştırmalar Gouldner (1954)' in görüşüne bağılı olarak, bürokrasinin teknik yeterliğe ilişkin yönüyle olumlu yanına, otoriteye ilişkin yönüyle ise olumsuz yanına odaklanmıştır. Bu doğrultuda Adler ve Borys (1996) da biçimlendirmeyi engelleyici ve destekleyici biçimlendirme şeklinde ele almışlardır.

1.1.5.1.1. Engelleyici Biçimlendirme

Astların uyum göstermedikleri zaman uyum göstermeleri için güç kullanılmasına ve cezalandırmaya dayanan bir kurallar ve prosedürler sistemidir. Böyle kurallar ve prosedürler, iş verimliliğini engeller ve bağılılığı artırmak yerine işgörenleri yabancılaştırır (Sinden, Hoy ve Sweatland, 2004). Örgütsel öğrenmeyi ve esnekliği teşvik etmek yerine, isteksiz çalışanları kurallara uymak ve kabullenmek için zorlar (Hoy, 2003), verimli etkinlikleri ve farklı uygulamaları

teşvik etmek yerine, standartlardan sapmalar için astları cezalandırır (Hoy, 2003; Hoy ve Sweatland, 2001). Engelleyici kurallar otokratik olduğu için çift yönlü iletişimi olumsuz etkiler, problemleri engel olarak görür, güvensizliği artırır, hataları cezalandırır, beklenmeyen durumlardan korkar. Özetle, kurallara körü körüne bağlanmayı bekler (Hoy, 2003).

1.1.5.1.2. Destekleyici Biçimlendirme

Destekleyici biçimlendirme, çalışanların kaçınılmaz problemlerle daha etkin şekilde baş etmelerine yardım eden bir dizi prosedürden oluşur (Hoy ve Miskel, 2010: 102). Destekleyici kurallar etkileşimi destekler, problemleri fırsat olarak görür, farklılıklara değer verir, beklenmeyen durumları hoş görür, hatalardan ders çıkarır ve kendi lehine çevirir, çalışanlara güven verir (Hoy, 2003; Hoy ve Sweatland, 2001). Problemleri çözmek kullara körü körüne bağlanmayı gerektirmez, aslında problemlerin etkili bir şekilde çözülmesi için gerekli olan kuralların esnek bir şekilde durumlara uygulanmasıdır (Hoy, 2003; Sinden, Hoy ve Sweatland, 2004). Kurallara bağlı kalmak örgütsel davranış için faydalı olabilir, ancak yeni durumlar için yaratıcı çözüm yollarının uygulanmasını engeller (Hoy, 2003). Destekleyici biçimlendirme, stres ve yabancılaşma duygusunun azalmasını, iş doyumunun artmasını, rol çatışması ve rol belirsizliğinin azalmasını sağlamaktadır (Adler ve Borys, 1996).

1.1.5.2. Merkezileşme

Merkezileşme işgörenlerin karar alma sürecine katılma düzeyidir (Aiken ve Hage, 1966; Hall, 1982; Pugh vd., 1968). Yüksek düzeyde merkezileşmiş örgütlerde, karar alma sürecine katılma örgütün üst kademesinde bulunan azınlığın elindeyken, düşük düzeyde merkezileşmiş örgütlerde karar alma sürecine katılma çoğunluk içinde dağıtılmış ve paylaşılmıştır (Hoy, 2003). Yüksek düzeyde merkezileşmiş otorite hiyerarşisi bürokratik yapının temel özelliklerindedir, otorite örgütün üst kısmında toplanmıştır ve yukarıdan aşağıya doğru tek yönlü olarak ilerlemektedir (Sinden, Hoy ve Sweatland, 2004). Yüksek düzeyde merkezileşme engelleyicidir. Üstler tarafından verilen

emirler sorgulanmaksızın uygulanır. Hiyerarşinin temel amacı uyumu garanti altına almaktır (Hoy ve Sweatland, 2001). Biçimlendirme gibi benzer şekilde merkezileşme de engelleyici ya da destekleyici olabilir.

1.1.5.2.1. Engelleyici Merkezileşme

Engelleyici merkezileşmede yönetsel hiyerarşi, problemlerin çözümüne ve işgörenlerin işlerini daha iyi yapmalarına yardımcı olmak yerine engelleyici nitelik taşımaktadır. Yöneticiler otoritelerini disiplin ve kontrolü sağlamak için kullanmaktadırlar (Hoy ve Sweatland, 2001; Sinden, Hoy ve Sweatland, 2004). Hoy ve diğerlerine (1983) göre okullarda mesleki çalışmalar otokratik bir yönetim tarafından kontrol edildiğinde, öğrencilerin ihtiyaçları hakkında bağımsız bir karar vermek yerine yüzeysel olan standart kuralları uygulamak zorunda bırakılan öğretmenler çoğunlukla bir direnç göstermektedirler. Böyle engelleyici hiyerarşide örgütler sıklıkla dış baskılara maruz kalmakta, yakın denetim artmakta, aşırı standartlaşmış çalışma şekli oluşmakta ve buna bağlı olarak da çıktılar standartlaşmaktadır (Sinden, Hoy ve Sweatland, 2004).

1.1.5.2.2. Destekleyici Merkezileşme

Destekleyici merkezileşmede problemlerin çözümüne engel olan bir yapı yerine yardımcı olan bir yapı hâkimdir (Sinden, Hoy ve Sweatland, 2004). Yöneticiler, öğretme ve öğrenmeye yardımcı olan yapıları tasarlamak ve öğretmenlere yardımcı olmak için kendi güçlerini kullanırlar (Hoy ve Miskel, 2010: 103). Uzmanlık konumdan daha önemlidir ve öğretmenler kendilerini güvende hissederler ve sorunlara ilişkin karar verebilirler (Sinden, Hoy ve Sweatland, 2004). Destekleyici merkezileşme katı, otokratik ve kontrolcü olmak yerine esnek ve işbirliğine uygundur (Hoy ve Sweatland, 2001).

1.1.5.3. Destekleyici ve Engelleyici Okul Yapısı

Biçimlendirme ve merkezileşme iki farklı boyut olarak ifade edilmesine rağmen, yapılan faktör analitik çalışmalarda, bu durumun okullar için geçerli

olmadığı görülmüştür. Aslında iki değişkende tek bir boyutta birlikte değişim göstermektedir (Hoy ve Sweatland, 2001). Okullarda biçimlendirme (kurallar, düzenlemeler ve prosedürler) merkezileşme (yetkinin kademeleştirilmesi) arasında yakın bir ilişki olması şaşırtıcı değildir. Yani kurallar ve prosedürler, yetki verdiğinde karşılıklı olarak hiyerarşide yetki verir. Bu yüzden, okul yapıları, yetkilendirmekten yetkiyi önlemeye kadar uzanan bir çizgide tanımlanır (Hoy ve Miskel, 2010: 103). Bu yüzden engelleyici merkezileşme ve engelleyici biçimlendirme, okullardaki engelleyici yapıyı, destekleyici merkezileşme ve destekleyici biçimlendirme okullardaki destekleyici yapıyı oluşturmaktadır.

Destekleyici bir okul yapısı, engelleme yerine yardım eden bir hiyerarşi olup başarısızlıkları cezalandırma yerine problem çözümüne yol gösteren kurallar ve düzenlemeler sistemidir. Destekleyici okul yapılarında, müdürler ve öğretmenler farklı rolleri koruyarak ve kendi otorite sınırlarına bağlı kalarak işbirliği içinde çalışırlar. Benzer şekilde, kurallar ve düzenlemeler problem yaratan engeller olmak yerine, problem çözmede esnek yol göstericilerdir. Böylesine yapılarda hiyerarşi ve kurallar, müdürün gücünü artırmada araç olmak yerine öğretmenleri destekleyen mekanizmalardır (Hoy ve Miskel, 2010: 103).

Engelleyici bir okul yapısı, ise zorlayıcı kurallar ve düzenlemelerle engel olan bir hiyerarşidir. Hiyerarşinin temel hedefi öğretmenlerin disiplinli bir biçimde uyumunu sağlamaktır. Hiyerarşi ve kurallar, kontrol ve uyumu sağlamak için kullanılır. Bu yapı, isteksiz, yetersiz ve sorumsuz öğretmenlerin, yöneticilerin emrettiği şekilde davranmasını temin etmek için kullanılır. Müdürün gücü artırılmıştır, fakat öğretmenlerin çalışmaları azaltılmıştır (Hoy ve Miskel, 2010: 103). Tablo 4' te destekleyici ve engelleyici okul yapısının özellikleri verilmiştir.

Tablo 4. Okul Yapısının İki Farklı Tipi: Destekleyici ve Engelleyici Okul Yapısı

	Destekleyici Yapı	Engelleyici Yapı
Biçimlendirme	Esnek kurallar ve prosedürleri destekler Problemleri öğrenme fırsatları olarak görür Değerlerde farklılığa saygı Girişimi destekler Güven verir	Katı kuralları ve prosedürleri destekler Problemleri tehdit olarak görür Görüş birliği ister Hataları cezalandırır Şüphelidir
Merkezileşme	Problem çözmeyi kolaylaştırır İşbirliğini destekler Açıklığı destekler Öğretmeni cezalandırır Yenilikleri destekler İşbirliği arar	İtaat ister Kontrol sağlar Güvensizliği besler Öğretmeni korur Değişmeyi istemez Otokratik kurallarla yönetir
Süreç	Birlikte karar verme Problem çözme	Tek taraflı karar İtaate zorlama
Bağlam	Öğretmenin güveni Doğruluk ve gerçeklik Kaynaşma Öğretmenin güçlülük hissi	Öğretmenin güvensizliği Gerçeği saklama ve aldatma Kargaşa Öğretmenin güçsüzlük hissi

Kaynak: Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (7. Baskıdan Çeviri)*, S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

1.2. Sosyalleşme Kavramı

Sosyalleşme, sosyal, kültürel, politik, ekonomik, antropolojik, psikolojik, yönetsel ve felsefi yönleri bulunan ve dolayısıyla birçok bilim dalını ilgilendiren karmaşık bir kavramdır. Kavramın konu edildiği bilim dalı ve boyuta göre değişik tanımları bulunmaktadır (Balcı, 2000: 1).

- ♦ Psikoloji açısından sosyalleşme, toplumda mevcut olan, kabul gören davranış kalıplarının toplumu oluşturan üyeler tarafından içselleştirilmesi ve benimsenmesidir.
- ♦ Sosyal antropoloji açısından sosyalleşme, toplumda var olan kültürlerin insanlar tarafından öğrenilmesidir.
- ♦ Sosyoloji açısından sosyalleşme, bir kişinin bütün yaşamı boyunca toplumun sosyo-kültürel öğelerini öğrenmesi, içselleştirmesi, deneyimlerin ve anlamlı toplumsal kurumların etkisi altında kişilik yapısıyla bütünleşmesi ve bu yolla yaşamak zorunda olduğu toplumsal çevresine uyması sürecidir (Güney, 2006: 38-39).

Sosyalleşme, "bireyin bir sosyal gruba katılması" olgusudur. Birey bir gruba girerken, grupta geçerli olan sosyal normları, gruba girişte ve ileride üstleneceği rolleri, ulaşacağı sosyal statüleri, rol ve statülerin kendisinden beklediği davranış ve yetenekleri, grubun kültürel değerlerini öğrenir. Bunları benimseyip gruba uyar (Silah, 2005: 328). Sosyalleşme, bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürel modellerini içselleştirmesini sağlayan bir tür öğrenme sürecidir. Sosyalleşen birey, bazı toplumsal özenlerin dayatmasına, baskılarına maruz kalır, ancak sosyalleşme tek taraflı bir dayatma eylemine indirgenemez (Tezcan, 1985: 38), birey, toplumsal değerleri ve çevresi ile sürekli ve karşılıklı bir etkileşim içinde bulunarak öğrenir ve benimser (Çıvgın ve Yardımcı, 2007: 17).

İnsanlar sosyal gruplarda doğarlar ve toplumsal özelliklerini bu sosyal gruplar içinde kazanırlar. Bireyler, toplumda yaşamak için gereken bilgilere ve

değerlere bu gruplar aracılığıyla sahip olurlar. Bu bilgi ve değerleri benimsedikleri müddetçe bir toplumun üyesi olurlar. İşte bir toplumun üyesi olmak sosyalleşme olarak değerlendirilmektedir (Güney, 2006: 38).

Sosyalleşme süreci sadece çocukları veya topluma yeni gelenleri etkilemez, toplumdaki tüm kişileri etkiler. Kişiler üzerinde eylemde bulunur; kişilere toplumun ve kültürün sürekliliği için gerekli olan davranış örüntülerini temin eder. Sosyalleşme toplum açısından bir sosyal kontrol süreci ve grup yaşamında düzenlilik sağlama yoludur (Fichter, 1980: 22-23). Sosyalleşme, bireyin doğumu ile başlayıp, ölümü ile sona eren bir süreçtir. Birey yaşantısı boyunca toplumsal ilişkilerde bulunur. Bu ise, bireyin sosyalleşme olgusu ile iç içe olduğunun bir belgesidir. Bu süreç, bilinçli ya da bilinçsiz, bireyin isteği ile ya da isteğine karşın sürüp gidecektir (Aziz, 1982: 22). Ralph Linton, yeni doğmuş çocukların medeniyetsiz yaratıklar, cahil hayvanlar halinden bir sosyal sistemin insan üyeleri haline gelişlerinin sosyalleşme sayesinde olduğunu belirtmektedir (Dönmezer, 1999: 122).

Sosyalleşmenin temel işlevleri şöyle sıralanabilir:

- ◆ Sosyalleşme toplumsal düzenin devamlılığını sağlamak için gerekli olan bilgi ve teknikleri toplum üyelerine planlı ve amaçlı olarak vermeye çalışır.
- ◆ Toplumsal amaçların gerçekleştirilmesinde insanları güdüler.
- ◆ İnsanlara belirli durumlar karşısında nasıl davranmaları gerektiğini öğretir.
- ◆ Bireysel ve toplumsal umut ve beklentileri dengeler.
- ◆ İnsanların toplumda üstlenecekleri rolleri öğrenip, benimsemelerini sağlar.
- ◆ İnsanların benliklerin gelişmesini sağlar (Tolan, 1985: 231).

1.2.1. Örgütsel Sosyalleşme

Örgütler, karmaşık sosyal sistemlerdir. Hem örgütün, hem de işgörenlerin kendilerine özgü tutum, değer ve davranışları bulunmaktadır. Örgütsel amaçların başarılması (örgütsel etkililik) ise örgütsel ve bireysel tutum, değer ve davranışların uzlaştırılmasıyla olanaklı olabilir. Bu uzlaştırma süreci ise örgütsel sosyalleşme olarak bilinen bir dizi faaliyetle başarılıdır (Can, 2002; 342).

Örgütsel sosyalleşme, örgütteki rolleri üstlenebilmek için gerekli olan tutumları, davranış kalıplarını ve değer sistemlerini öğrenme, bilgileri ve becerileri kazanma sürecidir (Fisher, 1986; Van Maanen ve Schein, 1979; Louis, 1980). Bu yüzden, örgütsel sosyalleşme sıklıkla bireylerin yeni işine ve örgütüne ilişkin rollerine uyum sağladığı temel bir süreç olarak tanımlanır (Chao ve diğerleri; 1994).

Örgütsel sosyalleşme, yeni bilgilerin, becerilerin, tutumların, değerlerin, ilişkilerin gelişmesini ya da değişmesini uygun mantıksal çerçevelerin gelişmesini kapsar (Thomas ve Anderson, 1998; Cooper-Thomas ve Anderson, 2006).

Örgütler bireysel inanç ve değerlerin, örgütsel değerlerle uyumlu olmasını sağlamak için bireylerin davranışlarını sistemli olarak biçimlendirir. Örgütsel sosyalleşme, örgütün bireysel boyutunun formal boyutuyla kaynaştırılması sürecidir. Bu süreçte işgörenler, örgütsel değer ve normları kabullenmeye ikna edilirler. Değerler, normlar, beklentiler, özendiriciler ve bürokratik yaptırımlar örgütsel sosyalleşme sürecinde kullanılan mekanizmalardır. Örgütsel sosyalleşme aslında örgüt kültürünü öğrenme, örgüt kültürüne uyum sağlamadır (Çelik, 1993).

Örgütsel sosyalleşme ile işgören;

- ◆ Örgütün temel amaçlarını
- ◆ Bu amaçlara ulaşmak için tercih edilen araçları,
- ◆ Örgütün bir üyesi olarak üstlenmesi gerekli rol sorumluluklarını,

- ◆ Rolünü etkili bir şekilde başarabilmesi için istenilen davranış kalıplarını,
- ◆ Örgütün kimliği ile bütünleşmeyi sağlayan kural ve ilkeleri,
- ◆ Örgütteki sembol ve seremonileri,
- ◆ Olayların anlamlarını öğrenir (Gordon, 1993: 93 Akt. Yüksel, 1997: 127).

Sosyalleşme kavramının tanımı, örgütsel yaklaşımlar açısından ve değişik disiplinler perspektifinden farklılık göstermektedir. Klâsik anlamda örgütsel sosyalleşme, işgörenlerin maksimum etkililik için uygun bir şekilde eğitilmelerinin sağlanmasıdır. İnsan ilişkileri açısından örgütsel sosyalleşme, işgörenlerin yüksek iş doyumuna ulaşmaları ve ihtiyaçlarını karşılamaları ihtimalini maksimuma ulaştırmak için bir yöntemdir. İnsan kaynakları açısından örgütsel sosyalleşme, işgörenlerin katkılarını, yetkilendirme ve kaliteyi artırma yoluyla maksimuma ulaştırmanın bir yoludur. Sistem yaklaşımı açısından örgütsel sosyalleşme, sistemin dışından sistemin içine bir geçiş sürecidir. Kültürel açıdan örgütsel sosyalleşme, örgütsel kültürün değer ve normlarının iletildiği bir süreçtir. Post-modern açıdan sosyalleşme, bir adaptasyon ve sınırlara nüfuz edebilme sürecidir (Çalık, 2003: 166).

Örgütsel sosyalleşme hem değişimi (eski tutum, değer ve davranışların terk edilerek yenilerin kazanılması), hem de öğrenmeyi (örgüt amaçlarının, bu amaçları başarmak için gereken araçların, görevsel sorumluluklarının, örgütsel norm ve değerlerin vb. öğrenilmesini) içerir (Can ve diğerleri, 2001:154).

1.2.2. Örgütsel Sosyalleşmenin Amacı ve Önemi

Örgütsel sosyalleşmenin temel amacı işgörenin örgütün etkili bir üyesi haline gelmesidir (Can ve diğerleri, 2001: 154). Genel olarak sosyalleşme süreci, yeni durumun bir parçası olmayı; dışarıdan bir olmaktan çıkarak içeriden biri olmayı sağlayan bir değişim sürecidir. Sosyalleşme, yeni gelenin "diğerlerinin gördüğü gibi görebilmek için" algılarını değiştirdiği bir süreçtir (Balci, 2000: 11).

Örgütsel sosyalleşme hem işgören hem de örgüt açısından birçok sebepten dolayı önem verilmesi gereken bir süreçtir (Cooper-Thomas ve Anderson, 2006). Örgütsel sosyalleşmenin örgüt ve birey açısından önemi şu şekilde sıralanabilir:

- 1) Yeni gelen işgörenlerin sosyalleşmelerinin ihmal edilmesinin olumsuz sonuçlar doğurduğu ortaya çıkmıştır. Yeni gelen işgörenlerin yüksek düzeyde beklentilerle örgüte gelmesi ve bu beklentilerinin karşılanmaması, yüksek düzeyde iş devrine, işgörenlerin zayıf ve yetersiz tutumlar içerisinde olmalarına, olumsuz davranışlar sergilemelerine neden olabilmektedir. İşe başlama ve seçme süreçleri örgütler için yüksek maliyetlere sebep olmaktadır. Örgütsel sosyalleşme bu maliyetlerini düşürmekte, işgörenlerin beklentileriyle örgütün sağladıkları arasında denge kurmakta ve olumlu sosyalleşme çıktılarının oluşmasını sağlaması bakımından önem kazanmaktadır (Anderson ve Ostroff, 1997; Cooper-Thomas ve Anderson, 2006).
- 2) Örgütsel sosyalleşme, hızlı etkileri ve uzun süreli sonuçları olması nedeniyle önemlidir. Yeni işgörenler ilk birkaç ay içerisinde hızlıca uyum sağlarlar, bu zaman içerisinde geçirilen sosyalleşme yaşantıları, işgörenlerin çıktıları üzerinde kalıcı ve önemli etkilere sahiptir (Ostroff ve Kozlowski, 1992; Cooper-Thomas ve Anderson, 2006).
- 3) Yeni işgörenin örgütündeki işleyişin nasıl olduğunu öğrenmesi gereklidir. Örgütsel sosyalleşme aracılığıyla işgören örgütün değerlerini, amaçlarını, normlarını, güç yapılarını ve örgütün işleyişini öğrenir (Feldman, 1976; Louis, 1980).
- 4) Sosyalleşme yeni işgörendeki gerginliklerin azalmasını sağlayarak işteki başarısızlık korkusunu önler (Yüksel, 1997: 129).

Sosyalleşme, bir kez uygulanıp biten bir süreç değildir. Birey örgütte çalıştığı süre boyunca devam eden ve bireyin örgüt içinde her iş veya görev değiştirmesinde yeniden başlayan bir süreçtir. Bireyin inanç, tutum ve

davranışlarında örgütsel amaçlara uygun şekilde değişim yaratmayı hedefleyen sosyalleşme süreci, işgörenin mesleki kariyerini, güdülenmesini ve gelecekteki başarısını etkileyeceğinden örgüt tarafından ihmal edilmemelidir (Yüksel, 1997: 129).

1.2.3. Örgütsel Sosyalleşme Araştırmaları

Örgütsel sosyalleşme ile ilgili son yıllarda çok fazla araştırma yapılmış olmasına rağmen, tam olarak tutarlı bir kuramsal yapı gelişmemiş ve yapılan araştırmalarda farklı araştırmacılar tarafından farklı modeller ve yöntemler kullanılmıştır. Morisson (1993) örgütsel sosyalleşme ile ilgili yapılan araştırmaları; işgörenlerin sosyalleşme sürecinin pasif alıcısı (reaktif) olduğu geleneksel araştırmalar; (1) örgütsel sosyalleşmenin aşama modeli, (2) örgütsel sosyalleşme taktik modeli (3) anlamlandırma modeli ve işgörenlerin sosyalleşme sürecinin proaktif değişkeni olduğu yeni araştırmalar şeklinde sınıflandırmıştır.

Chao ve diğerleri' ne (1994) göre ise örgütsel sosyalleşme literatüründe iki farklı grupta araştırma yaklaşımları görülmektedir. İlk gruptaki araştırmalar örgütsel sosyalleşme süreci ile yapılan araştırmalardır. İkinci grubu ise örgütsel sosyalleşmenin içeriği ile ilgili yapılan araştırmalar oluşturmaktadır. Sosyalleşme süreci ile ilgili yapılan araştırmalar, işgörenin örgütün etkili bir üyesi oluncaya kadar hangi aşamalardan geçtiğini ve bu aşamalarda nelerin gerçekleştiğini incelemiştir. Sosyalleşmenin içeriğiyle ilgili araştırmalar ise örgütsel sosyalleşme süreci içerisinde işgörenlerin neleri öğrendikleriyle ilgilenmiştir.

Bu araştırmada ise literatürde en fazla üzerinde durulan örgütsel sosyalleşme modelleri incelenmiş ve tarihsel süreç içerisinde gelişimleri göz önünde bulundurularak ilk önce ***örgütsel sosyalleşmenin aşama modeli***, sonra ***örgütsel sosyalleşme taktik modeli*** ve daha sonra ise ***örgütsel sosyalleşmenin içerik modeli*** ele alınmıştır.

1.2.3.1. Örgütsel Sosyalleşme: Aşama Modeli

Sosyalleşme teorisi üzerine yapılan çalışmalarda "aşama modelleri" ni geliştirmek için büyük çaba harcanmıştır. Bu modeller, yeni işgörenlerin "içeriden biri" olma statüsüne geçerken yaşadıkları tipik tecrübeleri tanımlamayı amaçlamaktadırlar (Çalık, 2003). Feldman (1976) örgütsel sosyalleşmeyi işgörenlerin dışarıdan biri olmaktan çıkıp örgüte katılması ve örgütün etkili bir üyesi olması şeklinde tanımlamıştır. Feldman (1981) sosyalleşme sürecinde meydana gelen değişimleri şu şekilde belirtmiştir:

- 1) Uygun rol davranışlarının kazanılması,
- 2) Beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi,
- 3) Çalışma grubunun normlarına ve değerlerine uyum sağlanması.

Aşama modeline ilişkin literatürde farklı sınıflandırmalar olsa da, en çok kabul gören aşama modeli Feldman'ın (1976, 1981) geliştirdiği, üç aşamadan oluşan modeldir. Feldman (1976, 1981) sosyalleşme sürecini sırasıyla, ön sosyalleşme, karşılaşma ve değişim-kazanım aşamaları olarak sınıflandırmıştır. Bu aşamalar şu şekildedir:

1.2.3.1.1. Ön Sosyalleşme Aşaması

Sosyalleşme sürecinin ilk aşaması olan ön sosyalleşme aşaması, işgörenin örgüte katılmadan önceki tüm öğrenmelerini kapsar (Van Maanen, 1975; Asforth ve diğerleri, 2007). Bireyler yeni bir örgüte katılmadan veya yeni bir konuma geçmeden önce, yeni olan örgütleri ve pozisyonları hakkında bir grup değerleri, tutumları ve beklentileri vardır (Porter, Lawler ve Hackman, 1975: 163). Bireylerin bu aşamada uğraştıkları temel eylemler, işleri hakkında beklentilerini biçimlendirmek ve o işte çalışıp çalışmama doğrultusunda karar vermektir (Feldman, 1976). Bireylerin beklentileri, işle ilgili yapılan araştırmalar, arkadaşlar, aileye sorulan sorular, temaslar, yazılı medya ve örgütün imajı tarafından etkilenir. Benzer şekilde bu aşamada örgüt (basın bültenleri, işe alma-seçme eylemleri ve stajyerlik ile) kendi hakkında idealist ve gerçekçi bir imaj sağlar (Asforth ve diğerleri, 2007).

Feldman (1976) ön sosyalleşme aşamasında, sosyalleşme süreci boyunca gelişmeyi gösteren iki süreç değişkeni (gerçeklik ve uyum) olduğunu ileri sürmüştür ancak daha sonra (1981) yaptığı çalışmada ön sosyalleşme aşaması için gelişmeyi gösteren dört süreç değişkeni önermiştir. Bunlar:

- 1) **Örgüt hakkında gerçeklik:** Örgütün iklimi ve amaçlarının tam ve doğru olarak nasıl olduğunun öğrenilmesi.
- 2) **İş hakkında gerçeklik:** Yeni görevlerinin tam ve doğru olarak ne tür sorumluluk getireceğinin öğrenilmesi.
- 3) **Beceri ve yeteneklerin uyumu:** Verilen görevleri başarı bir şekilde tamamlamak için, sahip olunan beceri ve yeteneklerin işe uygun olan beceri ve yeteneklerle uyum göstermesi düzeyidir.
- 4) **İhtiyaçların ve değerlerin uyumu:** Örgütün karşılayabileceği kişisel ihtiyaçların ve örgütün değerlerinin uyum göstermesi düzeyidir.

Ön sosyalleşme aşamasında gerçekçilik ve uyum elde etme zorunluluğu, personel sağlama çabalarına özen gösterilmesini gerektirir. İşe başvuranlara yalnızca işin iyi yönleri anlatılarak gerçek durum ortaya konmazsa, gerçekçi olmayan beklentilerin yaratılmasına ve dolayısıyla düşük üretim ve tatminsizlik problemlerinin ortaya çıkmasına yol açılmış olur (Can, 2002:349).

1.2.3.1.2. Karşılaşma Aşaması

Sosyalleşme sürecinin ikinci aşaması karşılaşma aşamasıdır (Porter, Lawler ve Hackman, 1975: 163; Van Maanen, 1975). İlk olarak Feldman (1976) tarafından uyum şeklinde tanımlanmış olsa da daha sonra karşılaşma aşaması olarak adlandırılmıştır (Feldman, 1981). Bu aşamada işgören, örgütün gerçek yüzünü görür (Feldman, 1981) çeşitli eylemler yoluyla örgütün bir parçası olmak için uğraşır (Feldman,1976). Ayrıca işgören örgütün gerçek yüzüyle karşılaşınca beklentileri ve deneyimleri arasındaki çelişikler ile mücadele eder (Asforth ve diğerleri, 2007). Nelson ve Quick' e (1997) göre beklentilerin karşılandığı ya da karşılanmadığı, belirsizliklerle ve çatışmalarla karşılaşan, performansın birey ve

örgüt tarafından değerlendirildiği ikinci aşama hem birey hem de örgüt için kritik önem taşır (Akt. Çalık, 2003).

Feldman (1981) karşılaşma aşamasında sosyalleşme için gelişmeyi gösteren beş süreç değişkeni önermiştir:

- 1) **Kişisel çatışmaların yönetimi:** Özel yaşam ve iş yaşamı arasında ortaya çıkan çatışmalar ile başa çıkabilmenin gelişmesi.
- 2) **Gruplar arası çatışmaların yönetimi:** Örgütte kendi grubunun gerektirdiği roller ile başka grupların talepleri arasında ortaya çıkan çatışmalar ile başa çıkabilmenin gelişmesi.
- 3) **Rol tanımı:** Örgütteki rollerini ve bu role ilişkin formal ya da informal gruplardaki rollerini açık hale getirmek
- 4) **Göreve giriş:** İşgören işindeki yeni görevleri öğrenir.
- 5) **Gruba giriş:** Grup normlarını öğrenir ve kişilerarası ilişkiler kurar.

Bu aşamada her şey yolunda giderse, birey gerek iş arkadaşları gerekse amirlerince benimsenme duygusunu tadacak ve görevin gereklerini yerine getirmede kendisini yeterli hissedecektir. Karşılaşma döneminin başarısı değerlendirmenin uygunluğu ile kendisini gösterecektir (Can ve diğerleri, 2001: 156).

1.2.3.1.3. Değişim ve Kazanım Aşaması

Sosyalleşmenin üçüncü aşaması değişim ve kazanım aşamasıdır (Porter, Lawler ve Hackman, 1975: 163). Bu aşamada oldukça kalıcı değişimler meydana gelir, yeni işgören, işi için gerekli olan görevlerde yetkinleşir, yeni rolleri başarılı bir şekilde yerine getirir, grup değerlerine ve normlarına uyum sağlar (Feldman, 1981). Esasen bu aşama ucu açık, sonu olmayan, sürekli bir süreç olarak nitelendirilebilir. Bu aşamada birey "dışarıdan biri" olmaktan çıkıp "içeriden biri" olmayı başarmış demektir (Balci, 2000: 85).

Değişim ve kazanım aşamasındaki üç tür süreç değişkeninden her biri örgütsel sosyalleşmenin üç temel görevinden birini yansıtır (Feldman, 1981):

- 1) **Rol tanımının kesinleşmesi:** Hangi görevlerin yapılacağı, hangilerine öncelik verileceği, zamanlamanın nasıl yapılacağı konusunda çalışma grubu ile işgören arasında doğrudan veya dolaylı şekilde fikir birliğinin oluşması.
- 2) **Görevde uzmanlaşma:** Yeni işin gereklerini öğrenmek, özgüven kazanmak, sürekli iyi bir performans sergilemek.
- 3) **Grup normlarına ve değerlerine uyum:** Akranlarının güven duygusunu sağlamak ve sevildiğini hissetmek, grubun norm ve değerlerini öğrenmek, grup kültürüne iyi bir uyum sağlamak.

Bir kişi sosyalleşme sürecinin aşamalarını olumlu şekilde aşarsa, etkili bir kariyerin başlangıcı hazırlanmış olacaktır (Can, 2002:157).

Çoğu araştırmacı sosyalleşme sürecini genellenebilir bir dizi aşama şeklinde ayırmaya çalışmıştır. Ancak bu model son yirmi yıldır araştırmacılara cazip gelmemeye başlamıştır. Aşama modeli yaklaşımında üzerinde en fazla görüş birliği olan aşama ön sosyalleşme aşamasıdır (Asforth ve diğerleri, 2007). Asforth ve diğerleri (2007), aşama modelleri ile ilgili yapılan çalışmalarını incelemiş ve gelişim dönemlerine göre bu modelleri başlangıç, bütünleştirici ve özelleşmiş olmak üzere üç grupta sınıflandırmıştır. Asforth ve diğerlerinin yaptığı incelemeleri sonucu oluşturduğu model tablo 5' de görülmektedir.

Tablo 5. Örgütsel Sosyalleşme Aşama Modelleri

Model	Araştırmacılar	Ön Sosyalleşme	Karşılılaşma	Uyum	İstikrar
Başlangıç Modelleri	Buchanan (1974)		Temel eğitim	Performans	Örgütsel Bağlılık
	Porter, Lawler&Hackman (1975)	Ön sosyalleşme	Karşılılaşma	Değişim-Kazanım	
	Feldman (1976)	Ön sosyalleşme	Uyum	Rol Yönetimi	
	Schein (1978)		Giriş	Sosyalleşme	Karşılıklı kabul
Bütünleştirici Modeller	Fisher (1986)	Ön sosyalleşme	-----	-----	-----
	Falcione&Wilson (1988)	Ön sosyalleşme	Karşılılaşma	Başkalaşım	
	Wanous (1992)		Rol Açıklığı/ Yüzleşme	Yerleşme	
	Bauer vd. (1998)	Ön sosyalleşme	Alışma/ Karşılılaşma	Adaptasyon/ Başkalaşım	
Özelleşmiş Modeller	Jablin(1987)- İletişim		Giriş	Asimilasyon	
	Nelson(1987)- Stres	Ön sosyalleşme	Karşılılaşma	Değişim ve Kazanım	İstikrar
	Nicholson(1988) Rol Değişimi	Ön sosyalleşme	Karşılılaşma	Uyum	
	Kramp (1988) Rehberlik		Başlama	Yetişme	Ayrılma/ Yeniden tanımlama
	Moreland&Levine (2001) Grup	Araştırma	Sosyalleşme	Devam	Yeniden sosyalleşme
	Anderson&Thomas (2001) Grup	Ön sosyalleşme	Karşılılaşma	Uyum	
	Anderson, Riddle(1991)	Ön sosyalleşme	Karşılılaşma	Asimilasyon	

Kaynak: Ashforth, B. E., Sluss, D. M., ve Harrison, S. H. (2007). Socialization in organizational contexts. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 22, 1–70.

Başlangıç modelleri örgütsel sosyalleşmeyi doğrusal ilerleyen ve değişmez bir dizi aşama olarak betimle eğilimi göstermişlerdir (Wanous, 1992). Başlangıç modelleri sosyalleşmenin ne zaman başlayıp ne zaman bittiğini belirlemek konusunda güçlük yaşamıştır. Bazı araştırmacılar örgüte katılmadan gerçekleşen ön sosyalleşmeyi, sosyalleşme sürecine dahil ederken bazıları dahil etmemiştir, ve bazı araştırmacılar istikrar (stabilizasyon) aşamasını sosyalleşmenin bir parçası olarak düşünürken bazı araştırmacılar bunu kabul etmemişlerdir (Asforth ve diğerleri, 2007).

Aşama modellerinin ikincisi "bütünleştirici" aşama modelidir. Bütünleştirici modellerin çoğu araştırmacıların geniş kapsamlı literatür incelemeleri sonucunda ortaya çıkmıştır ve başlangıç modellerinden daha genelleyici ve daha az detaylı olma eğilimi göstermiştir (Asforth ve diğerleri, 2007). Bu modelleri ortaya koyan araştırmacılar, modellerin sosyalleşmeye ilişkin bir kavramsal yapı sağladığını ileri sürmüşlerdir (Fisher, 1986).

Aşama modellerinin sonuncusu olan "özelleşmiş modeller" rehberin, grupların (Anderson ve Thomas, 1996) ve sosyalleşme aracı olarak iletişimin etkisini (Jablin, 1987), sosyalleşme ve stres arasındaki ilişkiyi (Asforth ve diğerleri, 2007) ele almıştır.

1.2.3.2. Örgütsel Sosyalleşme: Taktik Modeli

Örgütsel sosyalleşme taktikleri ifadesi, bireylerin bir rolden diğer role geçerken, örgütteki diğer kişiler tarafından onlar için belirlenen yöntemleri ifade etmektedir (Van Maanen ve Schein, 1979: 230). Yeni gelenlerin uyumunu sağlamak ve sosyalleşme çıktılarını iyileştirmek için etkili olan birçok formal ve informal sosyalleşme taktikleri bulunsa da en gelişmiş modellerden biri Van Maanen ve Edgar H. Schein (1979) tarafından geliştirilen örgütsel sosyalleşme taktikleri tipolojisidir (Allen ve Meyer, 1990; Asforth ve Saks, 1996).

Van Maanen ve Schein (1979: 232) yeni gelenlerin örgütsel sosyalleşme deneyimlerini yapılandırmak için örgütlerin kullanabileceği önemli olan altı tane sosyalleşme taktiği öne sürmüştür:

- 1) Kollektife karşı bireysel sosyalleşme süreci
- 2) Formale karşı informal sosyalleşme süreci
- 3) Ardışığa karşı rastgele sosyalleşme süreci
- 4) Sabite karşı değişken sosyalleşme süreci
- 5) Seriyeye karşı ayırık sosyalleşme süreci
- 6) Atamaya karşı yoksun bırakma sosyalleşme süreci

Van Maanen ve Schein (1979) tarafından önerilen sosyalleşme taktikleri çift kutupludur, bir uçtan diğer uca doğru süreklilik göstermektedir (Asforth ve diğerleri, 1997). Van Maanen ve Schein taktikleri şu şekilde açıklamaktadırlar (1979: 232-254):

1.2.3.2.1. Kollektife Karşı Bireysel Sosyalleşme Süreci

Kollektif sosyalleşme sınırları belirli bir geçiş döneminde olan bir grup yeni işgöreni alıp, birlikte genel bir grup deneyimden geçmelerini sağlayan bir taktiktir. Bu süreç için çok sayıda örnek verilebilir: askeri örgütlerdeki temel eğitim ya da acemi birlikleri, işletmelerde satış elemanları için yoğun grup eğitimi, yönetici olmaya aday ya da yönetici olarak çalışan kişilerden oluşan grupların gönderildiği yaygın eğitim kursları.

Diğer uçta olan bireysel sosyalleşme biçimi, yeni işgörenlerin tek başına ve diğer işgörenlerden izole edilmiş hemen hemen benzersiz bir grup deneyimle biçimlendirildiği taktiklerdir. Çıracılık programları, özel staj ya da eğitim görevleri, yeni işgören için örgüt tarafından tanımlanan rolünü öğrenmesinin beklendiği iş başında eğitimler bireysel sosyalleşmenin tipik örnekleridir.

1.2.3.2.2. Formale Karşı İnfomal Sosyalleşme Süreci

Formal sosyalleşme yeni işgörenin, kendisi için uygun hale getirilmiş bir grup deneyimi geçirirken, kısmen örgütün diğer çalışanlarından ayrıldığı süreçleri ifade etmektedir. Bu süreçler polis akademileri, meslek okulları, resmi olarak ve açıkça ilgilenecekleri etkinliklerin belirtildiği çıraklık ve stajyerlik türleri tarafından kullanılan sosyalleşme programlarında görülmektedir.

İnfomal sosyalleşme sürecinde, yeni işgören rolünü özel olarak ayırt etmez ve yeni işgörenlerin daha tecrübeli işgörenlerden ayırt edilmesi için katı sosyalleşme programları hazırlanmaz. Örnek olarak, infomal taktikler yeni işgörenlerin rollerini deneme yanılma yöntemiyle öğrendiği bırakınız yapsınlarca bir sosyalleşme türü sağlar. "İş başında eğitim" görevleri, yeni işgörenlerin rollerinin çok sıkı şekilde belirlenmediği çıraklık programları ve daha genel olarak, yeni işgörenin başlangıçta en azından çalışma grubunun geçici bir üyesi olarak kabul edildiği ve resmi olarak özel işaretlerle, üniformalarla, görevler ya da başka sembolik araçlarla yeni işgörenlerin diğerlerinden ayrılmadığı durumlar bu sürece örnek olarak verilebilir

1.2.3.2.3. Ardışığa Karşı Rastgele Sosyalleşme Süreci

Ardışık sosyalleşme; örgütün ya da mesleğin amaçlanan role ulaşmayı sağlayacak bir dizi farklı ve tanımlanabilir basamakları belirleme derecesidir. Rastgele sosyalleşme amaçlanan role ulaşmayı sağlayacak bir dizi basamağın bilinmediği ya da sürekli değiştiği zaman meydana gelir. Tıp gibi çoğu mesleki eğitim biçiminde, belirli bir düzende ilerlemesi gereken mesleki rolleri sağlayan ardışık bir süreç bulunmaktadır. Genel müdür olmak ise rastgele taktiklere verilebilecek örneklerdendir.

1.2.3.2.4. Sabite Karşı Değişken Sosyalleşme Süreci

Sabit sosyalleşme, belli bir süreci tamamlamasının tam olarak ne kadar zaman alacağı hakkında yeni işgörene bilgi sağlama sürecidir. Böylece, örgütler

farklı programlara ilişkin farklı kariyer yolları belirleyebilirken, bu yolların tümü yeni işgörenin belirli programları takip etme derecesi yönünden sabit olabilir.

Değişken Sosyalleşme Süreci, yeni işgörene belirli bir aşamayı ne zaman geçeceği hakkında çok az ipucu verir. Bu yüzden, sadece gerçeği söyledikleri zaman serbest bırakılacakları söylenen savaş esirleri ve tekrar normal bir ruh sağlığına kavuştuğu hükmedilinceye kadar eve dönemeyeceği söylenen psikiyatri hastaları değişken sürecin en iyi örnekleri olarak verilebilir.

1.2.3.2.5. Seriyeye Karşı Ayrık Sosyalleşme Süreci

Seri sosyalleşme süreci bir örgütteki deneyimli üyelerin örgütte kendilerine benzer konumda olacak yeni üyeleri yetiştirmeleri sürecidir. Aslında, bu deneyimli üyeler yeni işgörenler için rol model olurlar.

Yeni işgörenler kendilerinden önce gelenlerin izlerini takip etmediklerinde ve yeni işgörenlerin ilerleyecekleri rolde nasıl ilerleyecekleri hakkında onlara bilgi sağlayacak rol modeller olmadığında, sosyalleşme süreci ayrık sosyalleşme olarak tanımlanır. Örneğin daha önce itfaiyeci olan siyah bir insanın tamamı beyaz olan bir makine şirketine girmesi ya da daha önce sadece ev kadını olan birinin bir şirkette yönetsel düzeyde bir işe girmesi bu sürece örnek olarak verilebilir.

1.2.3.2.6. Atamaya Karşı Yoksun Bırakma Sosyalleşme Süreci

Atama süreci, yeni işgörenlerin kendileriyle birlikte örgüte getirdikleri kişisel özelliklerinin yararlı ve uygulanabilir olduğunun onaylanması ve desteklenmesi sürecidir. Atama sürecinde yeni işgörene "Seni tam olduğun gibi istiyoruz" denir. Aslında örgüt bu taktiği kullanarak yeni işgörenin değişmemesini arzu eder. Örgüt yeni işgörenin becerilerini, değerlerini ve tutumlarını avantaj olarak görür ve bunlara sahip olmayı düşünür.

Yoksun bırakma süreci, atamanın aksine, yeni bir işgörenin belirli kişisel özelliklerini inkâr eder ve bunlardan kurtulmak ister. Birçok mesleki ve örgütsel

topluluklar yeni işgörenin eski arkadaşlıklarından neredeyse vazgeçmesini, deneyimli üyelerin olumsuz davranışlarına katlanmasını, uzun süreli, düşük ücretli, düşük statülü, değersiz, az yetenek gerektiren kirli işler olarak adlandırılan işler ile ilgilenmesi gerektirir. Birçok mesleki eğitim (tıp fakültelerinin ilk yılı ve dini kurumlarda olan acemilik dönemi gibi) yeni işgörenin işe girişteki kendine bakış açısını onaylamamakta ve böylece bireyin yeni varsayımlara dayalı yeni bir bakış açısı oluşturulması süreci başlamaktadır.

Örgütsel sosyalleşme taktiklerine ilişkin olarak yapılan ilk ampirik araştırmada Jones (1986), Van Maanen ve Schein (1979) tarafından önerilen taktikleri, bireysel (bireysel, informal, rastgele, değişken, ayırık, yoksun bırakma) ve kurumsal (kollektif, formal, sıralı, sabit, seri, atama) şeklinde iki gruba ayırmış ayrıca bireysel ve kurumsal taktikleri de bağlam, içerik, sosyal yönler gibi üç boyut altında incelemiştir.

Jones' a (1986) göre kollektif, formal, ardışık, sabit, seri ve atama taktikleri yeni gelen işgörenlerin rollerini pasif şekilde kabul etmelerini teşvik eder ve böylece statüko sürdürülür. Diğer yönden, sosyalleşme taktiklerinin diğer kutbunda yer alan bireysel, informal, rastgele, değişken, ayırık, yoksun bırakma taktikleri ise yeni işgörenlerin kendi rollerini geliştirmelerini ve statükoyu sorgulamalarını teşvik eder. Tablo 6' da Jones (1986) tarafından yapılan sınıflandırma modeli görülmektedir.

Tablo 6. Örgütsel Sosyalleşme Taktiklerinin Sınıflandırılması

Taktikler temel olarak ilgilidir:	Kurumsal	Bireysel
Bağlam	Kollektif Formal	Bireysel İnformal
İçerik	Ardışık Sabit	Rastgele Değişken
Sosyal Yönler	Seri Atama	Ayrık Yoksun bırakma

Kaynak: Jones, G. R. 1986. "Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers adjustments to organizations" *Academy of Management Journal*, 29: 262-279.

Yapılan araştırmalarda, kurumsal taktiklerin düşük stres, düşük rol belirsizliği, rol çatışması, örgütten ayrılma isteği (Asforth ve Saks,1996; Saks ve Asforth, 1997), düşük kaygı, düşük rol yeniliği (Jones, 1986; Saks ve Asforth, 1997) ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Kurumsal taktikler ile örgütsel bağlılık, iş doyumunu (Asforth ve Saks, 1996; Saks ve Asforth, 1997) ve görevde uzmanlaşma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, sosyal yönlerle ilgili olan taktiklerin çıktıları üzerindeki etkisinin içerik ve bağlam ile ilgili olan taktiklerin etkisinden daha büyük olduğu belirlenmiştir (Jones,1986; Allen ve Meyer, 1990).

Son zamanlarda örgütsel sosyalleşme taktikleri ile ilgili yapılan çalışmalar sosyalleşme sürecinin çıktılarını genişletmiştir. Yapılan çalışmalarda özellikle kurumsal taktiklerin birey-örgüt uyumunun (Cooper-Thomas ve diğerleri, 2004), birey-iş uyumunun (Gruman, Saks ve Zeig, 2006; Kim, Cable ve Kim, 2005), sosyal bütünleşmenin (Gruman Saks ve Zeig, 2006) ve düşük iş devrinin (Allen, 2006) iyi bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

1.2.3.3. Örgütsel Sosyalleşme: Çok Boyutlu, Süreç Modeli

Sosyalleşme teorisinin temel ilkesi, sosyalleşmeyi bir bireyin mesleki kariyerinin tamamına yayılan, mesleki kariyeri boyunca devam eden bir süreç olarak ifade etmesine rağmen, örgütsel sosyalleşme üzerine yapılmış olan araştırmalar neredeyse sadece yeni gelen işgörenler üzerine odaklanmışlardır (Chao ve diğerleri, 1994; Saks ve Asforth, 1997). Önceki araştırmacılar sosyalleşmeyi farklı aşamalar şeklinde tanımlamışlar (Porter ve diğerleri, 1975; Feldman 1976, 1981) sosyalleşmenin bireyin mesleki kariyeri boyunca meydana gelen dinamik bir süreç olduğunu (Louis, 1980) göz ardı etmişlerdir.

Örgütsel sosyalleşme süreci, yeni işgören işerinden biri olduğunda ve örgüt içinde belli bir statü kazandığında sonlanmaz, bu süreç işgörenin mesleki kariyeri boyunca devam eder (Chao, 1996: 131). Örgütsel sosyalleşme, bireyin

örgütteki yeni ya da değişen rolünü öğrenmesi olarak ifade edilir (Chao ve diğerleri, 1994) öğrenme sosyalleşme sürecinin merkezinde yer alır (Asforth ve diğerleri, 2007) ve sosyalleşme sırasında nelerin öğrenildiği ise sosyalleşmenin boyutlarını ya da içeriklerini oluşturur (Taormina, 1994, 1997).

Çoğu araştırmacı sosyalleşmenin belirli boyutları olduğunu öne sürmüş ve hipotezlerini test etmiştir (Chao ve diğerleri, 1994; Fisher, 1986; Hauter, Macan ve Winter, 2003; Morisson, 1993; Ostrof ve Kozlowski, 1992; Taormina 1994, 1997, 2004). Araştırmacılar tarafından farklı görüşler öne sürülmesine ve tam bir görüş birliği olmamasına rağmen, Asforth ve diğerleri (2007) genel olarak sosyalleşme sürecinin öğrenme alanlarını ya da boyutlarını; işe ve role ilişkin öğrenmeler, kişilerarası ve gruplarla olan ilişkilere yönelik öğrenmeler ve örgütün doğasına ilişkin öğrenmeler şeklinde sınıflandırmıştır. Tablo 7' de Asforth ve diğerleri (2007) tarafından yapılan sınıflandırma görülmektedir.

Tablo 7. Örgütsel Sosyalleşmenin Boyutları

Sosyalleşmenin Ölçülen İçerikleri	Öğrenme Alanları				Diğer Unsurlar	
	Görev/ İş	Rol	Sosyal/ Grup	Örgüt	Kaynak	Uyum
Ostroff & Kozlowski (1992)	Görev	Rol	Grup	Örgüt		
Chao vd. (1994)	Mesleki Yeterlik			Amaçlar, Değerler, Tarih, Dil, Politikası		Kişiler
Taormina (1994, 1997)	Kavrama		Meslektaş Desteği	Kavrama	Eğitim	Geleceğe dönük beklentiler
Morrison (1993, 1995)	Mesleki uzmanlık	Rol açıklığı	Sosyal bütünleşme	Kültürlenme		
Thomas & Anderson (1998)		Rol	Sosyal, Kişilerarası destek	Örgüt		
Myers & Oetzel (2003)				Kültürlenme		Diğerler çalışanlara aşinalık, Tanınma, Bağlılık Mesleki yeterlik
Haueter, Macan & Winter (2003)	Görev		Grup	Örgüt		

Kaynak: Ashforth, B. E., Sluss, D. M., ve Harrison, S. H. (2007). Socialization in organizational contexts. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 22, 1–70.

Tablo 7' de görüldüğü gibi örgütsel sosyalleşmenin içeriği konusunda çok farklı görüşler öne sürülmüş olmasına rağmen literatürde en çok kabul gören görüş Chao ve diğerleri (1994) tarafından geliştirilen örgütsel sosyalleşmenin altı boyutlu şeklidir. Chao ve diğerleri (1994) önceki sosyalleşme literatüründen yola çıkarak altı sosyalleşme boyutu geliştirmiş ve önerilerini ampirik olarak desteklemişlerdir. Chao ve diğerleri (1994) örgütsel sosyalleşme sürecinde bireylerin öğrendiği içerik boyutlarını:

- 1) Mesleki yeterlik,
- 2) Kişiler,
- 3) Politika,
- 4) Örgüt dili,
- 5) Örgütsel amaç ve değerler,
- 6) Örgüt tarihi şeklinde belirlemiştir.

1.2.4. Örgütsel Sosyalleşmenin Boyutları

1. Mesleki Yeterlik: Farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmış olsa da temel olarak yapılan işe ilişkin olan bilgi ve becerilerin (Morrisson, 1993; Taormina, 1994; Hauter ve diğerleri, 2003; Ostroff ve Kozlowski, 1992) kazanılması sürecidir.

Fisher (1986: 171) bir işi yerine getirebilmek için gereken sorumlulukları öğrenmenin, örgütsel sosyalleşme sürecinin çok önemli bir parçası olduğunu ileri sürmüştür. Feldman (1981) ise bir işgörenin ne kadar güdülenmiş olursa olsun, yeteri mesleki becerileri kazanmadan başarılı olma şansının çok az olduğunu söylemiştir. Bir işi iyi şekilde yapmak doğrudan örgütsel sosyalleşme (eğitim programları, önceki iş deneyimleri, eğitim vb. gibi) ile ilişkili olmamasına rağmen, öğrenilmesi gereken görevlerin neler olduğu, işgörenin gerekli olan bilgileri, becerileri ve yetenekleri nasıl iyi şekilde öğreneceği

doğrudan örgütsel sosyalleşme sürecinden etkilenebilir (Chao ve diğerleri, 1994).

2. Kişiler: Morrison (1993) sosyal bütünleşme; Taormina (1994, 1997) meslektaş desteği; Chao ve diğerleri, (1994) kişiler; Ostrof ve Kozlowski (1992), Hauter ve diğerleri (2003) grup gibi farklı şekilde adlandırmış olsalar da temel olarak örgütteki kişilerle olumlu ilişkiler kurulmasını içerir. Bu ilişkiler genellikle örgüt üyelerinin işle ve işle ilişkili olmayan kişisel özellikleri tarafından şekillenir. Kişilik özellikleri, grup dinamikleri ve işle ilgili olmayan ilgilerin benzerliği ve bunların yanı sıra iş etkileşimi ve yapısal olarak tanımlanmış örgütsel ilişkiler, diğer örgüt üyelerinin bireyin sosyal becerilerini ve davranışlarını ne derece kabul edeceklerini etkilemektedir (Chao ve diğerleri, 1994).

3. Politika: Örgütsel politikalarda sosyalleşme, bireyin örgütün içindeki formal ve informal iş ilişkilerini, güç yapılarını öğrenmesidir. İşgören örgütteki sosyal iletişim örüntülerini, güç yapılarını gizli liderlerin kimler olduğunu öğrenir (Chao ve diğerleri, 1994).

4. Örgüt Dili: Bu boyut bireyin mesleğine ilişkin teknik dilin yanı sıra örgüte özgü kısaltmalara, kodlamalara ve örgütün jargonuna ilişkin bilgisini ifade eder (Chao ve diğerleri, 1994). Macoby (1984) çocukların sosyalleşmesinde dil gelişiminin önemini vurgulamaktadır. Ona göre çocukların dili öğrenmesi ana ve babaların yönlendirmelerini, açıklamalarını anlamalarını olanaklı kılar. Chao ve diğerleri (1994) de bu görüşü örgütlere uyarlamışlar ve kendine özgü ortak bir dili olan örgütte, üyelerin birbirleriyle etkili iletişim kurmalarının ve birbirlerini anlamlarının örgüt dilinin öğrenilmesiyle olanaklı olabileceğini belirtmişlerdir.

5. Örgütsel Amaç ve Değerler: Sosyalleşme tanımlarının çoğunda sosyalleşmenin bir boyutu olarak örgütün belirli amaç ve değerlerinin öğrenilmesi vurgulanmıştır (Chao ve diğerleri, 1994). Örgüt amaç ve değerlerin öğrenilmesi, güçlü ya da yönetim konumunda bulunan üyeler tarafından benimsenen yazılı olmayan, informal, açıkça belirtilmeyen amaç ve değerlerin benimsenmesinde kapsar (Fisher, 1986). Feldman (1981) işgörenlerin

arkadaşları tarafından sevilmesinin ve güvenilmesinin, grubun normlarına ve değerlerine iyi bir şekilde uyum sağlanmasıyla olabileceğini belirtmektedir.

6. Tarih: Bir örgütün gelenekleri, mitleri, törenleri kültürel bilginin taşınması ve böylece yeni gelenlerin sosyalleşmesi, örgütün bir üyesi olması için kullanılır (Chao ve diğerleri, 1994). Kısaca işgörenin, çalıştığı örgüt ve çalışma grubunun geçmişini öğrenmesini ve örgütün kültürünü benimsemesini içermektedir.

Örgütsel sosyalleşmenin bu şekilde kavramsallaştırılması ve boyutlarının ortaya konması, işgörenlerin başarılı bir sosyalleşme yaşantısı geçirip geçirmediğinin belirlenmesi için kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca örgütsel sosyalleşmenin içerik alanlarının tanımlanması sosyalleşmenin çıktıları ve boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesini de sağlamaktadır (Chao ve diğerleri, 1994).

1.2.5. Örgütsel Sosyalleşmenin Sonuçları

Örgütsel sosyalleşme ile ilgili yapılan araştırmaların çoğu, aslında sosyalleşmeyi belirlemek için iş doyumu, işgören devri, örgütsel bağlılık gibi ikincil sonuç değişkenleri üzerine odaklanmıştır (Bauer, Morrison ve Callister, 1998). Başarısız sosyalleşme deneyimlerini, olumsuz iş tutumları, stres, tatminsizlik, düşük performans ve işten ayrılma niyeti gibi değişkenlerle ilişkilendirilmiştir. Ancak bu değişkenler motivasyon, iklim, performans ve iş özellikleri vb. gibi değişkenlerle ilişkili olduğu için, sosyalleşmenin sonuçları olarak değerlendirilmesi uygun bir yaklaşım olmayabilir (Ostroff ve Kozlowski, 1992). Buna benzer bir görüşü Saks ve Asforth (1997) da belirtmektedir. Saks ve Asforth' a (1997) göre örgütsel sosyalleşmenin geleneksel çıktılarla değerlendirilmeye çalışması bir zayıflık meydana getirmektedir. Saks ve Asforth (1997) geleneksel çıktıları, rol stres kaynakları (rol belirsizliği ve rol çatışması), işe ilişkin tutumlar (iş doyumu ve örgütsel bağlılık) ve davranışsal tutumlar (işten ayrılma isteği) şeklinde gruplandırmıştır.

Ülkemizde yapılan örgütsel sosyalleşme ile ilgili araştırmaların çoğunda da, örgütsel sosyalleşmenin geleneksel değişkenlerle belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu durum, araştırmaların gelişen kuramsal bilgiden uzak ve birbirini tekrarlayan şekilde yapıldığını göstermektedir. Geleneksel değişkenler genellikle önemli olsa da, sosyalleşme teorisi açısından bakıldığında örgütsel sosyalleşme ile doğrudan ilişkili olmadıkları görülmektedir (Asforth ve Taylor, 1990). Kuramsal olarak, sosyalleşme ile daha ilgili değişkenlerle sosyalleşmenin değerlendirilmesi gerekmektedir (Saks ve Asforth, 1997). Bu açıdan bakıldığında, görevde uzmanlaşma (Morrison, 1993), rol açıklığı (Morrison, 1993), sosyal bütünleşme (Morrison, 1993; Taormina, 1994), kültürlenme (Louis, 1980), rol yeniliği (Van Maannen ve Schein, 1979), bilgi ve beceri kazanımı (Chao ve diğerleri, 1994) gibi değişkenlerin sosyalleşmenin temel çıktıları olarak kabul edilmesi daha doğru olacağı ileri sürülmektedir (Asforth ve diğerleri, 2007; Ostroff ve Kozlowski, 1992; Saks ve Asforht, 1997).

1.2.6. Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Sosyalleşmesi

“Sosyalleşme” kavramının öğretmen sosyalleşmesi araştırmalarında kullanımı oldukça yenidir (Zeichner ve Gore, 1990). Öğretmen sosyalleşmesi araştırmaları, bireylerin katıldığı öğretmen topluluğunun bir üyesi olma sürecini anlamaya çalışan bir çalışma alanıdır (Danzinger, 1971: Akt: Zeichner ve Gore, 1990). Öğretmenlerin sosyalleşmeleri, öğretmenlerin değerleri, tutumları, normları, bilgileri, becerileri, öğretmenlik mesleğinin ve çalışmak istedikleri yerdeki okul ya da eğitim kültürünün gerektirdiği davranışları kazandıkları karmaşık bir süreçtir (Staton, 2008). Resmi olarak hizmet öncesi eğitimle başlar ve mesleki kariyerleri boyunca devam eder (Staton ve Hunt, 1992). Genel anlamda öğretmenlerin sosyalleşmesi, öğretmenlerdeki her türlü değişmeyi ifade eder. Dar anlamda ise, göreve yeni başlayan öğretmenin okuldaki öğretmen arkadaşlarıyla, yöneticileriyle etkileşimleri sonucu geliştirdikleri değerler, davranışlar, tutumlardır (Güçlü, 1996).

Lacey'e (1988) göre, öğretmenin sosyalleşmesi, bir sosyal kişi olarak deneyim kazanarak değişime uğramasıdır. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri, onların öğretim mesleğinin bir üyesi olmalarında bir değişimi yaşamaları ve öğretim sürecinde ilerlemelerini göstermektedir (Akt. Kartal, 2007: 99).

Öğretmen sosyalleşmesine ilişkin yapılan araştırmaların temel odağını, öğretmenlerin sosyalleşmelerinin hizmet öncesi eğitimlerinde ve göreve başladıkları ilk yıllarda meydana geldiği varsayımıyla aday ve göreve yeni başlayan öğretmenler oluşturmaktadır (Staton ve Hunt, 1992; Blase, 1986). Ancak araştırmacılar, kıdemli öğretmenlerin de rollerini değiştirdikleri ve yeni eğitimsel çevrelere girdiklerinde değişim geçirdiklerinden dolayı öğretmenlerin sosyalleşmelerinin mesleki kariyerleri boyunca devam ettiğini kabul etmektedirler (Staton-Spicer ve Darling, 1986).

Öğretmenlerin sosyalleşmelerine ilişkin araştırmalar tarihsel gelişimleri açısından incelendiğinde, ilk yapılan araştırmalarda diyalektik ve fonksiyonalist perspektifin hâkim olduğu görülmektedir (Staton ve Hunt, 1992). Fonksiyonalist perspektife göre sosyalleşme bireyin topluma uymasındır (Lacey, 1977: 19) ve öğretmenler sosyalleşmenin pasif bir nesnesi olarak görülmektedir. Diyalektik perspektif göre sosyalleşme daha karmaşık, etkileşimci, müzakereci ve geçici bir süreçtir ve insanın yaşadığı toplumu şekillendirmeye sahip önemli bir potansiyelinin olduğunu, sorunlara çözüm üreten yaratıcı bir güç olduğunu vurgular (Zeichner, 1980). 1980' li yıllarda yapılan çok sayıda araştırma öğretmenlerin sosyalleşmelerini diyalektik perspektif açısından incelemeye çalışmıştır. Araştırmaların çoğunda nitel yöntemler kullanılış ve bireylerin öğretmen oluncaya kadar yaşadıkları değişiklikler betimlenmeye çalışılmıştır. Ancak son zamanlarda yapılan bazı araştırmalar, bu araştırmaların bulgularını sentezleyerek öğretmenlerin sosyalleşme süreçleri ile ilgili farklı kavramlar geliştirmiştir (Staton ve Hunt, 1992).

Feiman-Nemser (1983) öğretmenlerin sosyalleşmesini öğretmeyi öğrenme şeklinde kavramsallaştırmış ve sosyalleşme sürecini formal eğitim

öncesi, formal eğitim dönemi, meslekte ilk yıl ve öğretmenlik mesleğinin ilerleyen yılları şeklinde dört aşamadan oluştuğunu öne sürmüştür. Zeichner ve Gore (1990), öğretmenlerin sosyalleşmeleri ile ilgili yapılan araştırmaları fonksiyonalist paradigma, yorumlayıcı paradigma ve eleştirel paradigma açısından ele almış, formal eğitim öncesi dönemin öğretmenlerin sosyalleşmeleri üzerine etkisini, hizmet öncesi dönemdeki formal eğitimin rolünü, örgüt kültüründe sosyalleşmeyi incelemiştir. Öğretmenlerin sosyalleşmeleri için en eski olan ve halen yaygın olarak kullanılan yaklaşım fonksiyonalist paradigmadır (Zeichner ve Gore, 1990). Öğretmenler sosyalleşmenin pasif nesnelere olarak düşünülür. Bu yaklaşıma göre yapılan araştırmalar, sosyalleşmenin çıktıları ve sosyalleşme sürecini etkileyen faktörler üzerine odaklanmıştır. Sosyalleşmenin çoğu kez tanımlanan çıktısı, göreve yeni başlayan öğretmenlerin, mesleğe başladığı ilk yılın başından ilk yılın sonuna kadar olan süreç içerisinde iyimser ve insancıl olan tutumlarının daha geleneksel ve daha az iyimser olma yönünde bir değişiklik göstermesidir. Bu süreci etkileyen değişkenler kıdemli öğretmenler, yöneticiler ve öğrencilerdir (Staton, 2008). Yorumlayıcı paradigma, sosyalleşme süreci içerisinde öğretmenleri, kendi rollerini ve çevrelerini şekillendiren faktörler olarak görür. Sosyalleşme sürecinin çıktıları ve sosyalleşme sürecini etkileyen faktörler yerine sosyalleşme sürecine odaklanır (Zeichner ve Gore, 1990). Eleştirel paradigma, sınıf içinde ve sınıf dışında olan mikro ve makro güçlerin etkileşimini vurgular. Bu yaklaşımda, öğretmenlerin sosyalleşmeleri, bireyin özgeçmiş bağlamında; sosyal, politik ve tarihsel bağlamda; güç ve ideoloji bağlamında incelenir (Staton, 2008).

1.2.7. Bürokratik Yapı ve Örgütsel Sosyalleşme

Gerçekte, bürokrasiler bireysel inanç ve değerlerin formal örgüt değerleri ile uyumlu olmalarını sağlamak için, bireylerin davranışlarını sistemli olarak biçimlendirir (Aydın, 2007: 238). Buna benzer görüşü Balcı da belirtmektedir. Balcı' ya (2000) göre, okul bürokrasisi sosyalleşme sürecini etkileyen faktörlerden biridir. Okul bürokrasisinin etkisi, yeni birine kural ve düzenlemelere uymayı geleneksel öğretim yöntemlerini ve değerlerini kabul

etmenin, kabul ve ödül getireceğini öğretir. Hoy ve Rees (1977) aday öğretmenlerin sosyalleşmeleri ile ilgili yaptıkları çalışmalarında bürokratik yapının kişilik özelliklerini değiştirebileceğini belirtmektedirler. Bu açıdan bakıldığında, bürokratik yapının sosyalleşmeyi etkilemesi ve kolaylaştırıcı özellik gösteren bürokratik yapıların da aralarında ilişkinin test edildiği değişkenleri genelde olumlu yönde etkilemesi nedeniyle kolaylaştırıcı özellik gösteren bürokratik yapıların öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini artırmak için destekleyici bir unsur olabileceği söylenebilir. Buna karşın bürokrasinin engelleyici bir özellik gösterdiği yapıların ise öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerini olumsuz yönde etkilemeleri beklenebilir.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde bürokrasi ve örgütsel sosyalleşme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan doğrudan eğitim örgütleri ile ilişkili olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Bürokrasi Konusunda Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Özer (2010), tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan toplam 3057 öğretmen, örneklemini ise kota örnekleme yöntemine göre seçilen 1018 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Okullar İçin Örgütsel Diriklik Ölçeği", "Örgüt Normları Ölçeği" ve Hoy ve Sweatland tarafından geliştirilen "Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel diriklik ölçeğinin destekleyici liderlik, okul geliştirme çabaları ve okul olanaklarını boyutlarında yer alan ifadelere çoğunlukla katıldıkları, ancak aile katılımı ve değişime açıklık boyutlarında yer alan ifadeler ise bazen katıldıkları belirlenmiştir. Benzer biçimde öğretmenlerin

kolaylaştırıcı bürokrasi ve örgüt normları ölçeklerinde yer alan ifadelere çoğunlukla katıldıkları, ancak engelleyici bürokrasi boyutunda yer alan ifadelere ise nadiren katıldıkları belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından; araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel dirikliğe ilişkin algılarının sadece aile katılımı boyutunda farklılaştığı, benzer biçimde örgüt normları açısından manidar farklılık olduğu, ancak kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokrasi açısından istatistiksel olarak manidar bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Manidar farklılığın çıktığı aile katılımı ve örgüt normları için yapılan etki büyüklüğü istatistikleri sonucunda, ortaya çıkan manidar farklılığın düşük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Okul türü değişkeni açısından; araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel dirikliğe ilişkin algılarının, sadece değişime açıklık boyutunda farklılaşmadığı, diğer boyutlar açısından öğretmen algıları arasında özel okul öğretmenleri lehine manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bürokratiklik açısından; özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasi boyutunda, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ise engelleyici bürokrasi boyutunda daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Örgüt normları açısından ise, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre örgüt normlarını daha işlevsel algıladıkları belirlenmiştir. SED değişkeni açısından yapılan analizler sonucunda; örgütsel dirikliğe ilişkin öğretmen algılarının tüm boyutlar açısından manidar bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bürokratiklik açısından, öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasiye ilişkin algıları arasında manidar bir farklılık olduğu, engelleyici bürokrasiye ilişkin algıları arasında ise manidar farklılık olmadığı belirlenmiştir. Örgüt normları açısından, üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre örgüt normlarını daha işlevsel olarak algıladıkları belirlenmiştir. Örgütsel diriklik ile bürokratiklik ve örgüt normları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan çoklu regresyon analizleri sonucunda; kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenlerinin örgütsel dirikliğin anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel diriklik üzerindeki

görelî önem sırası, kolaylaştırıcı bürokrasi, örgüt normları ve engelleyici bürokrasi olduğu belirlenmiştir.

Çiftçi (2009), tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrencilerin yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarındaki öğrenciler ve öğretmenler, örneklemini 2008-2009 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 467 öğretmen ve bu okullarda okuyan 367 öğrenci oluşturmaktadır. Okulların bürokratikleşme düzeyini ölçmek için öğretmenlere Ermeç (2007) tarafından geliştirilen "İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği" ile öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin algıları "orta üstü" düzeyde olduğu, öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı, öğretmenlerin çalıştıkları okulların türüne göre bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarının "orta" düzeyde olduğu, öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarının arasında cinsiyet ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı, ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin, öğrenci yabancılaşmasının "sosyal soyutlama" boyutu hariç tüm alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordayabildiği görülmüştür.

Gönüllü (2009), tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin görüşlerine göre bürokrasi ile öğretmen yeterliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın evreni 2007-2008 öğretim yılında Uşak il merkezinde bulunan 61 ilk ve orta dereceli okulda görev yapan 181 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini de evrendeki bütün okul yöneticileri oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından "bürokrasiyi tasvip" ile "bürokratikleşmeyi tasvir" anketleri Yücel (1999)'in geliştirdiği "bürokratikleşme

anketi" nden uyarlanarak geliştirilmiş; "öğretmen yeterlikleri anketi" ise Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünün 2006 yılında hazırladığı "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" raporu ile literatürdeki ilgili verilerden yararlanılarak geliştirilmiştir. Araştırmada öğretmen yeterliği üzerinde bürokratikleşmenin etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin, en çok kuralcılığı ve kuralları önemsedikleri, yaşları ilerledikçe öğretmenleri yeterli görme eğilimlerinin de arttığı belirlenmiştir. Hiyerarşik otorite kullanımının önemsenmesi, öğretmenlerin iletişim ve etkileşim becerilerini düşürdüğü, okuldaki bürokratikleşmenin artmasının ise öğretmen yeterliğini artırdığı görülmüştür.

Ermeç (2007), tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeylerinin öğretmen morali üzerindeki etkilerini belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 436 öğretmen oluşturmuştur. Okulların bürokratikleşme düzeyini ölçmek için öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen ve "İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği" ile moral düzeylerini belirlemek için "Purdue Teacher Opinionnaire" ölçeğinin adaptasyonu olan ve 96 sorudan oluşan "İlköğretim Okulları Öğretmenleri Moral Anketi" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin algılarının "orta üstü" düzeyde olduğu, öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında cinsiyet, kıdem, yaş, eğitim durumu ve kademe değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı, öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarının "orta üstü" düzeyde olduğu, öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kademe değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı, ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeylerinin, öğretmen moralinin "toplumsal baskı" boyutu hariç tüm alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordayabildiği görülmüştür.

Ömeroğlu (2006), tarafından yapılan çalışmada, okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın evrenini Buca'daki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, örneklemini ise araştırmaya katılan 374 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada, veri toplama aracı olarak "Okula İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Bürokratik Özellikler Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumlarının "katılmıyorum" düzeyinde olduğu, öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı biçimde fark gösterdiği, diğer değişkenlere göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Öğretmenlerin okullarındaki bürokrasiye ilişkin algılarının "katılmıyorum" düzeyinde olduğu, öğretmenlerin okul yönetimindeki bürokrasiye ilişkin görüşlerinin, okullarındaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark gösterdiği, diğer değişkenlere göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarının % 34 'ü düşük, % 32'si orta ve % 33'ü yüksek bürokratik düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının bürokrasiye göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, öğretmenlerin okula ilişkin tutumları ile okul yönetiminde bürokrasiye ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Dönder (2006), tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre bürokrasinin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2005-2006 öğretim yılında Uşak ili merkezinde bulunan beşten fazla öğretmenin görev yaptığı 64 ilköğretim okulundaki 1355 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise 26 okuldaki 538 öğretmen oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yücel (1999) tarafından geliştirilen "Bürokratikleşme Ölçeği" ve "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde bürokrasinin etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bürokrasinin örgütsel vatandaşlık davranışının bütün boyutlarını etkilediği görölmüştür. Okulun kuralcı bir tarz ile yönetilmesinin okulun atmosferini

olumsuz olarak etkilediği, öğretmenlerin görüşlerine göre otoritenin hiyerarşik kullanımının artmasının ilişkilerin resmileşmesine neden olduğu belirlenmiştir.

Akıl (2005), tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre, ilköğretim okullarındaki bürokrasi ile örgütsel sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini, 2004–2005 öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkezinde bulunan beş ve daha fazla öğretmenin çalıştığı 71 resmi ilköğretim okulundaki 1380 öğretmen, örneklemini ise 40 okuldaki 400 öğretmenden oluşturmuştur. Araştırmada Yücel (1999) tarafından geliştirilen 'bürokratikleşme anketi' ile Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından geliştirilen "İlkokullar için Örgütsel Sağlık Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmada bürokrasinin örgütsel sağlık üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bürokrasinin örgütsel sağlığın bütün boyutlarını etkilediği görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre bürokratik okulun sağlıklı okul olduğu, örgütsel sağlık üzerindeki en etkili bürokrasi boyutunun ise kuralların takibi olduğu belirlenmiştir.

Öztürk (2001), tarafından yapılan çalışmada, lise öğretmenlerinin; okullardaki bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları ile kendi stres düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın evrenini 1997-1998 öğretim yılı içerisinde İzmir ili sınırları içerisinde yer alan genel, kız meslek, endüstri meslek, ticaret meslek ve imam hatip liseleri ile özel liselerde görev yapan toplam 7401 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, evrenden seçilen 46 lisede görev yapan 725 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeği Türkçe Formu" ve "Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı; yaş, mesleki kıdem, okul türü, okul büyüklüğü ve yerleşim birimi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin stres düzeylerine ilişkin algıları ile bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-

düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarına ilişkin algıları arasında negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

2.2. Bürokrasi Konusunda Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Watts (2009), tarafından yapılan "Kolaylaştırıcı Okul Yapısı, Farkındalık ve Öğretmen Güçlendirmesi: Bir Kuramın Testi" isimli araştırmasında öğretmen güçlendirmesi, kolaylaştırıcı bürokrasi ve farkındalık arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2008- 2009 yılında 23 okulda görev yapan 1100 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öngörüldüğü gibi kolaylaştırıcı bürokrasi ile farkındalık arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Hem kolaylaştırıcı bürokrasi hem de duyarlılık ile öğretmen güçlendirmesi ölçeğinin alt boyutları arasında ilişki olmasına rağmen, analizler sonucunda anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Mcguian (2005), tarafından yapılan "Akademik Başarının Gelişmesinde Kolaylaştırıcı Bürokrasi ve Akademik İyimserliğin Rolü" isimli çalışmada kolaylaştırıcı bürokrasinin ve akademik iyimserliğin akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca sosyo-ekonomik düzey değişkeni kontrol edildiğinde bile, kolaylaştırıcı bürokratik yapı ile akademik iyimserlik arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu, benzer biçimde akademik iyimserlik ile akademik başarı arasında da pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Guldan (2004), tarafından yapılan "Katolik İlköğretim Okullarında Kolaylaştırıcı Bürokrasi, Örgütsel Güven, Kolektif Yeterlik" isimli çalışmada kolaylaştırıcı bürokrasi, örgütsel güven ve kolektif yeterlik arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bürokrasi; kolaylaştırıcı ve engelleyici olmak üzere iki boyutta, güven ise meslektaşlara güven, müdüre güven, öğrencilere ve velilere (müşterilere) güven olmak üzere üç boyutta

incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 50 Katolik ilköğretim okulunda görev yapan rastgele seçilen 150 öğretmen oluşturmuştur. İlişkileri test etmek için korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırmada güven ölçeğinin alt boyutlarının birbirleri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve daha önce yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bulguların aksine kolaylaştırıcı bürokratik yapı ile güven ve kolektif öğretmen -yeterliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Kotnis (2004), tarafından yapılan "Eğitimde Kolaylaştırıcı Bürokrasi: Bir Kentsel Bölgedeki Okullarda Durum Çalışması" isimli çalışmada bir eğitim bölgesinde ve bölge içerisindeki okullarda kolaylaştırıcı bürokratik yapının düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada bölge eğitim ve okul yöneticileri ve öğretmenler ile hem görüşülmüş hem de "Okul Yapısının Etkililiği" ölçeği uygulanmış, bölge ve okullara ilişkin belgeler de incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul bölgesinin, okullardaki bürokratik yapının daha kolaylaştırıcı olması için yaptığı biçimlendirme çabalarının bölgedeki çoğu okulun etkililiği üzerinde güçlü ve olumlu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Jacob (2003) tarafından yapılan "New York şehrindeki resmi ilköğretim okulların kolaylaştırıcı bürokratik yapıları ve iklimleri" isimli çalışmada ilköğretim okullarının iklimi ile kolaylaştırıcı bürokratik yapıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini görev yapan öğretmen sayısı 40 ve daha fazla olan 45 okul oluşturmuştur. Araştırmada okul iklimin boyutları (mesleki liderlik, öğretmen uzmanlaşması, akademik vurgu ve çevresel baskı) ile kolaylaştırıcı bürokratik yapı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere önce Pearson korelasyon analizi ve daha sonra çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda örgüt ikliminin alt boyutlarının birbirleri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu ancak bu boyutlar ile kolaylaştırıcı bürokratik yapı arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Geist (2002), tarafından yapılan "İlköğretim Okullarında Örgütsel Güvenin Yordayıcıları: Kolaylaştırıcı Bürokrasi, Akademik Baskı, Öğretmen Profesyonelliği"

isimli çalışmada çalışanların müdüre, meslektaşlarına ve öğrenci-velilere (okul müşterilerine) olan güveninin yordayıcılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ohio eyaletindeki 146 okul oluşturmuştur. Veriler 4096 öğretmenden toplanmasına rağmen, analizler her okula göre yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin müdüre karşı duydukları güvenin en iyi yordayıcısının kolaylaştırıcı bürokratik yapı olduğu; meslektaşlara karşı duyulan güvenin en iyi yordayıcısının öğretmenlerin profesyonel davranışları olduğu, öğrenci-velilere karşı duyulan güvenin en iyi yordayıcısının akademik baskı olduğu bulunmuştur. Ayrıca okul büyüklüğünün örgütsel güven üzerinde büyük bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Sinden (2002), tarafından yapılan "Okullarda Kolaylaştırıcı Bürokratik Davranışlar ve Yapılar" isimli çalışmada eğitim örgütlerinde kolaylaştırıcı bürokratik davranışların ve yapıların belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada öğretmenler ve müdürler ile görüşülmüş, işgörenlerin etkileşimleri incelenmiş ve bu görüşlerden yola çıkarak kolaylaştırıcı bürokratik davranışların, kuralların ve yapıların kapsamlı bir şekilde betimlenmesi ve tanımlanması amaçlanmıştır. Öğretmenlere davranışlarla ve yapılarla ilgili olarak yaklaşık 150 tane farklı soru yönlendirilmiş ve öğretmenlerin hangi kuralları, davranışları ve yapıları kolaylaştırıcı veya engelleyici olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda farklı temalar oluşturulmuş ve tartışılmıştır. Genel olarak belirlenen temalar şu şekildedir: (1) Öğretmenlerin yöneticiler tarafından desteklenmesi, (2) Yöneticilerin güçlü ancak esnek olmaları, (3) İletişim akışını kolaylaştırmaları, (4) Çift yönlü iletişim göstermesi ve destekleyici olması, (5) Öğretmenlerin uzmanlaşması, (6) Eğitim ve öğretimin kolaylaştırılması, (7) Yapısal faktörler, (8) Okul müdürünün bilgi ve uzmanlığı.

Anderson (1973), tarafından yapılan "Okulların Bürokratikleşmesi ve Lise Öğrencilerinin Okuldan Yabancılaşması" isimli çalışmanın temel amacı bürokrasi ve yabancılaşmanın boyutlarını belirlemek ve bu boyutlar arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini 18 lisede görev yapan 860

öğretmen ve öğrenim gören 3790 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin okuldaki bürokratikleşmeye ilişkin benzer algılara sahip oldukları ancak öğrencilerin öğretmenlere göre okullarını daha bürokratikleşmiş olarak algıladıkları belirlenmiştir ve öğrenci yabancılaşması ile bürokrasi ölçeğinin davranış kontrolü boyutu arasında negatif yönde, sistemi sürdürme boyutu ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, bürokratik yapının bu iki boyutunun öğrenci yabancılaşmasına ilişkin varyansın çok az (%4.67) bir kısmını açıkladığı belirlenmiştir.

Moeller ve Charters (1966), tarafından yapılan "Bürokratikleşme ve Öğretmenler Arasında Güç Algısı İlişkisi" isimli araştırmada okulların bürokratikleşme düzeyleri ile öğretmenlerin güç algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 20 okulda görev yapan 662 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bürokratikleşme düzeyi yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenlerin güç algılarının, bürokratikleşme düzeyi daha düşük olan okullarda görev yapan öğretmenlerin güç algılarından daha düşük olabileceği hipotezi test edilmiştir. Ancak araştırma sonucunda durumun böyle olmadığı, aksine bürokratikleşme düzeyi yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenlerin güç algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örgüt yapısının güç algısı üzerinde bazı etkilerinin olduğu ve okul sisteminin öğretmenlerin güç algılarını farklılaştırabileceği görülmüştür.

2.3. Örgütsel Sosyalleşme Konusunda Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Kartal (2009), tarafından yapılan "Eğitim Çalışanlarının Örgütsel Sosyalleşmelerinde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Katkıları ve İki Örnek Olay" isimli çalışmada okullarda öğretmen ve diğer çalışanların örgütsel sosyalleşmelerinde yöneticilerin sorumluluklarını yerine getirme durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Ankara'daki bir ilköğretim okulunda, okula yeni atanan bir öğretmen ve bir memur üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada örnek olay yöntemi kullanılmıştır. Örnek olay yönteminde, verilerin toplanmasında görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme tekniğinin de

bireysel görüşme çeşidi kullanılmıştır. Görüşme ile elde edilen verilere dayalı olarak örnek olayın çözümlenmesi örgütsel sosyalleşme yaklaşımlarından Buchanan'ın (1974) üç aşamalı ilk meslek modelinde belirtilen kriterlere uygun olarak yapılmıştır. Bu modelde bireyin örgütsel sosyalleşmesinde ilk yıl (temel yetiştirme ve alıştırma) aşamasındaki; (1) yeni iş görenin rol açıklığının oluşturulması, (2) iş görenin meslek grubuyla bağlılık kurması, (3) iş görenin örgütün diğer parçaları/birimleri ile uyum sağlaması ve olası çatışmaları çözmeye yönelik tutum sergilemesi, (4) beklentilerin gerçekleşme düzeyi (beklentilerin gerçekleşmemesi halinde gerçeklik şokunun olması), (5) yeni işin çalışanlara sağladığı imkânlar, örnek olayların analiz ve yorumlanmasında esas alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen ve memurun uyumu için yönetici tarafından yeterli desteğin sağlanmadığı, ilk yılın sonunda belirtilen iş görenlerin kendi çabaları ile örgütsel sosyalleşmelerinin gerçekleştiği anlaşılmıştır.

Elçi (2008), tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin; iş doyumunu, motivasyonu, örgütsel bağlılık ve örgütsel kabullenme boyutları esas alınarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın evrenini Konya ilinin Meram, Selçuklu ve Karatay ilçelerinde yer alan resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenler, örneklemini ise bu evrenden rastgele seçilen 834 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem grubuna Kartal (2003) tarafından geliştirilen Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada örgütsel sosyalleşme düzeylerinin; cinsiyet, branş (sınıf öğretmeni- branş öğretmeni) ve kıdem (1-10 yıl, 11-20 yıl, 21 yıl ve üstü) değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin iş doyumunu ve motivasyonu boyutlarında farklılaştığı, branş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin, iş doyumunu, motivasyonu, örgütsel bağlılık ve örgütsel kabullenme boyutlarında farklılaştığı, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin motivasyonu, örgütsel bağlılık ve örgütsel kabullenme boyutlarında farklılaştığı görülmüştür.

Özkan (2005), tarafından yapılan çalışmada, örgütsel sosyalleşme sürecinin öğretmenlerin örgüte bağlılıklarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın evrenini Ordu ilindeki ilköğretim okulları örneklemi ise araştırmaya katılan 408 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen sosyalleşme ölçeği ve Balay (2002) tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık ölçeği uygulanmıştır. Örgütsel sosyalleşme sürecinin öğretmenlerin örgüte bağlılıklarına etkisinin cinsiyet, branş, kıdem ve mezun olunan kurum değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Örgütsel sosyalleşmenin sosyal bütünleşme ve rol açıklığı boyutları ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir.

Kartal (2005), tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin; iş doyumunu, motivasyonu, örgütsel bağlılık ve örgütsel kabullenme boyutları esas alınarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Örgütsel sosyalleşmenin; görev (yönetici-öğretmen), cinsiyet (kadın-erkek), branş (sınıf öğretmeni- branş öğretmeni) ve kıdem (1-10 yıl, 11-20 yıl, 21 yıl ve üstü) değişkenlerine göre fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ilindeki ilköğretim okulları oluşturmuştur. Örneklem grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen örgütsel sosyalleşme ölçeği (ÖSÖ) uygulanmıştır. Elde edilen bulgulardan göreve göre; iş doyumunu boyutunda okul yöneticileri ile öğretmenler arasında yöneticiler lehine olmak üzere fark varken, motivasyonu, bağlılık ve kabullenme boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır. Cinsiyete göre; iş doyumunu, motivasyonu, bağlılık ve kabullenme boyutlarında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Branşa göre ise; sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri arasında iş doyumunu boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken, motivasyonu, bağlılık ve kabullenme boyutunda sınıf öğretmenleri lehine olmak üzere anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Kıdeme göre; kabullenme boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmazken, iş doyumunu boyutunda 11-20 yıl ile 21 yıl ve üstü gruplar arasında 21 yıl ve üstü lehine olmak üzere farklılığın olduğu

belirlenmiştir. Motivasyon ve bağlılık boyutlarında 1-10 yıl kıdeme sahip olanlar ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar, 10-20 yıl arasında olanlar ile 21 yıl kıdeme sahip olanlar lehine olmak üzere anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur.

Zoba (2000), tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarında var olan örgütsel değerlerle öğretmenlerin sosyalleşmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın evrenini Ankara iline bağlı beş merkez ilçede (Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle) bulunan liselerdeki öğretmenler, örneklemini ise tesadüfi olarak seçilen toplam 304 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen "Örgütsel Değer Ölçeği" ve "Kişisel Sosyalleşme Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel değerlere ve sosyalleşmeye ilişkin algılarının cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, kişisel sosyalleşmeye ilişkin algılarının ise, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, kıdem değişkenine göre beş yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerine göre daha az düzeyde sosyalleşme davranışı gösterdikleri, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha yüksek düzeyde sosyalleşme davranışı gösterdikleri tespit edilmiştir.

Çelik (1998), tarafından yapılan "Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalizasyonu" isimli çalışmada, alan dışından ilköğretime öğretmen olarak atanan aday sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmeleri sürecinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 294 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada, alan dışından gelen aday sınıf öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitimi ne derece yeterli gördükleri, toplumun kendilerine yönelik bakış açısını nasıl buldukları, kendilerini geliştirmelerini etkileyen faktörlerin neler olduğu, görev ve sorumluluklarını ne derece bildikleri, meslekten ayrılmalarına ilişkin görüşlerin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin

mesleğe ilişkin olumlu görüşler taşıdıkları, ancak kendilerine verilen hizmet içi eğitimi yetersiz buldukları, grubun %60'ından fazlasının meslekten ayrılma eğilimi taşıdığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada alan dışından gelen aday sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalizasyonlarının uzun vadeli bir kariyer planlamasını ve yönetimini gerektirdiği belirtilmiştir.

2.4.Örgütsel Sosyalleşme Konusunda Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Peterson (2001), tarafından yapılan "Sürpriz ve Anlamlandırma: Birinci Yılında Olan Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmesi" isimli araştırmada ortaöğretim okullarında göreve yeni başlayan 10 öğretmenin yaşadığı mesleki ve örgütsel sosyalleşme deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönetimin kullanıldığı araştırmada öğretmenlerle 2000-2001 yılları arasında üç defa görüşülmüştür. Araştırmanın kavramsal çerçevesi aşama modeli kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, kuramsal olarak öngörüldüğü gibi, öğretmenlerin belirli sosyalleşme deneyimleri yaşadıkları görülmüştür. Ancak öğretmenler benzer sosyalleşme deneyimleri geçirse de, bu deneyimlerin aynı zamanda, aynı sırayla gerçekleşmediği ve bu deneyimlerin öğretmenler üzerinde aynı etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin sosyalleşme deneyimleri sırasında, diğer yetişkinlerle olan mesleki ilişkileri, işlerinin özel yaşamlarına etkileri ve eğitimle ilgili olmak üzere toplam 150 tane sürpriz ile karşılaştıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin beklentileri ile karşılaştıkları sürprizleri, üniversite eğitimleri sırasında yaşadıkları deneyimlerini ve edindikleri bilgilerini farklı anlamlandırma süreçleri ile kullanarak ve örgütteki meslektaşlarından yardım alarak uzlaştırdıkları belirlenmiştir.

Papalardo (1996), tarafından yapılan "Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Formal ve İnfomal Sosyalleşme Süreci" isimli araştırmada öğretmenlerin mesleki sosyalleşmelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönetiminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini yaşları 22 ile 43 arasında değişen 15 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerle bir eğitim yılı içerisinde beş defa görüşme yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formları

kullanılmıştır. Üç süreç değişkeni (öğretmenlerin gösterdikleri tepkiler, beklentiler ve gerçekler) ve dört içerik değişkeni (adaylık eğitimi, oryantasyon eğitimi, teknik bölüm ve okul çevresi) araştırmanın genel temasını oluşturmuştur. Araştırma sonucunda yeni gelen öğretmenlerin sorumluklarını tam olarak almaya hazır olmadıkları için işlerinden tatmin sağlayamadıkları, işlerinden tatmin sağlayamayan öğretmenlerin meslekte kalma olasılıklarının düşük olduğu, adaylık eğitimlerinin öğretmenleri tam olarak karmaşık olan rollerine hazırlayamadığı, yeni gelen öğretmenlerin nasıl öğreteceklerini ve örgüt normlarının neler olduğunu meslektaşlarından yardım alarak öğrendikleri belirlenmiştir.

Adkins (1995), tarafından yapılan "Önceki İş Deneyimi ve Örgütsel Sosyalleşme" isimli araştırmada, önceki iş deneyimi ile görev ve sosyalleşme sürecinin sonuçları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmada şu hipotezlere cevap aranmıştır: (1) önceki iş deneyimleri ve sosyalleşme arasındaki ilişkinin derecesi (2) sosyalleşme süreçleri; göreve bağlılık duygusu geliştirme, rol açıklığı geliştirme, iş hakkında gerçekçi beklentiler geliştirme ve kişiler arası ilişkiler geliştirme konuları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda şu bulgular elde edilmiştir: (1) iş görenin önceki iş deneyimleri ile iş hakkında gerçekçi beklentileri, yeterlilik duygusu, performansı, iş doyumunu ve örgütsel bağlılığı arasında pozitif, çatışma ile rol belirsizliği arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. (2) işgörenin önceki iş deneyimindeki gerçekçi iş beklentileri, yeterlilik duygusu, kişiler arası ilişkiler, performans, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasında pozitif, rol belirsizliği ve rol çatışması ile performans, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasında negatif ilişki vardır. Sonuçta örgüte giriş aşamasındaki deneyimler ile sosyalleşme değişkenleri arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Yine sosyalleşmenin sürekli bir süreç olduğu araştırma bulguları arasında yer almıştır.

Kirby, Stringfield, Teddlie ve Robert (1992), tarafından yapılan "Öğretmenlerin Sosyalleşmelerine Okulun Etkisi" isimli çalışmada Louisiana eyaletindeki tarihsel olarak etkili ve daha az etkili okullarda görev yapan

mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin sosyalleşme deneyimlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 16 okulda göreve yeni başlamış olan 38 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin 20 tanesi tarihsel olarak daha az etkili okulda çalışmakta iken, 18 tanesi ise tarihsel olarak daha etkili okulda çalışmaktadır ve okullar etkililik biçiminde sınıflandırılırken öğrenci başarısı temel alınmıştır. Araştırmada sınıf gözlemleri ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve ikiye ayrılan öğretmen grubundan "Göreve Yeni Başlayan Öğretmenler" (ölçeğin boyutları: yardımcı olma, rehber olma ve takım oluşturma) ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerinin sosyalleşmelerinde, okullarını genellikle destekleyici olarak algıladıkları, ancak daha etkili okulların daha destekleyici olduğu belirlenmiştir.

Hoy ve Woolfolk (1990), tarafından yapılan "Aday Öğretmenlerin Sosyalleşmesi" isimli araştırmada, aday öğretmenlerin uygulama eğitimlerini tamamladıktan sonra kendi bakış açılarında değişme olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini üç gruptan oluşmuştur. a) Sömestr boyunca işe alınan öğrenciler (36'sı ilkokul, 21'i ortaokul öğretmeni olacak). b)Üç farklı öğretim yöntemi kurslarındaki 66 öğrenci(47'si ilkokul, 19'u ortaokul öğretmeni olacak). c)Gelişim psikolojisi kursu alan öğrenciler. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğretmen Etkililik" ölçeği ve "Okulda Problem" ölçeği kullanılmıştır. Bu öğretmenlerin uygulama eğitimlerini tamamladıktan sonra kendi bakış açılarına daha çok hakim oldukları görülmüştür. Aday öğretmenler, öğrencilerin kontrol edilmesinde ve sosyal problemlerinin çözümünde daha etkin hale gelmişlerdir. Zor öğrenen öğrencilerin kişisel yeteneklerinin motivasyonu konusundaki iyimser inançları hafiflemiştir. Araştırma sonucunda örgütsel sosyalleşmede kontrolün uyum derecesini yükseltmek açısından önemli olduğu ve öğretmenlerin sosyal problemlerinin çözümünde daha çok kontrol edilmeleri gerektiği, ortaya çıkan önemli sonuçlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistikî çözümlene tekniklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmalar, yapıldıkları çevreye göre ya da araştırma ortamına göre saha ve laboratuvar araştırmaları; düzeylerine göre kuramsal ve uygulama araştırmaları; yöntemine ve zamanına göre tarihî, betimsel ve deneysel araştırmalar olarak adlandırılabilir (Kaptan, 1998: 45). Araştırma modellerinin birçok tipi ve araştırmanın birçok modeli olduğu için araştırmaya en uygun modelin seçilmesi çok önemlidir (McMillan ve Schumacher, 2006: 22). Bilimsel araştırmada model seçimi, araştırmanın çok önemli bir parçasıdır. Çünkü araştırma modeli, araştırmanın her sürecini etkilemektedir (Gall, Borg ve Gall, 2007: 54). Araştırmanın amaçları ile verilerin doğru ve ekonomik olarak toplanması ve analizi, araştırma modelinin seçilmesinde anahtar bir rol oynamaktadır (Balcı, 2010; 7). Bu araştırmada uygulanacak model seçilirken araştırmanın temel amaçları göz önünde bulundurulmuştur.

Bu araştırmanın iki temel amacı bulunmaktadır. İlk amaç öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile kendilerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırma bu yönüyle tarama (betimsel) modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma

yaklaşımlarıdır. Tarama modeli araştırmalarda, araştırmaya konu olan birey, olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1998, 77).

Araştırmanın ikinci temel amacı, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile kendilerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırma bu yönüyle ise ilişkiyel bir araştırmadır. İlişkiyel araştırmalar, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkilerin birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini inceleyen, neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Karasar, 1998: 80; McMillan ve Schumacher, 2006: 25).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Malatya ili şehir merkezi içerisinde yer alan resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende yer alan okul ve öğretmen sayısı, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bürosu'ndan alınan veriler kullanılarak belirlenmiştir. İstatistik bürosundan alınan verilere göre, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Malatya ili şehir merkezi belediye sınırları içerisinde toplam beş eğitim bölgesi bulunmaktadır. Tablo 8'de araştırmanın evreninde yer alan okullar, okulların bağlı buldukları eğitim bölgeleri, okullarda görev yapan öğretmen sayıları ve okullarda eğitim gören öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 8. Evrende Yer Alan İlköğretim Okullarına İlişkin Demografik Bilgiler

Okul No	Bağlı Olduğu Bölge	Okul Adı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
1.	1. Eğitim Bölgesi	Abdulkadir Eriş İlköğretim Okulu	112	2304
2.	1. Eğitim Bölgesi	Cahide Nebioğlu İlköğretim Okulu	27	415
3.	1. Eğitim Bölgesi	İbni Sina İlköğretim Okulu	23	331
4.	1. Eğitim Bölgesi	Karakavak İlköğretim Okulu	33	574

Tablo 8. (Devamı)

Okul No	Bağlı Olduğu Bölge	Okul Adı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
5.	1. Eğitim Bölgesi	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	26	361
6.	1. Eğitim Bölgesi	Mehmet Topsakal İlköğretim Okulu	44	561
7.	1. Eğitim Bölgesi	Mustafa Avni Cüre İlköğretim Okulu	13	161
8.	1. Eğitim Bölgesi	Nihat Tecdelioğlu İlköğretim Okulu	14	115
9.	1. Eğitim Bölgesi	Petrol Ofisi İlköğretim Okulu	16	176
10.	1. Eğitim Bölgesi	Sadiye Ünsalan İlköğretim Okulu	37	630
11.	1. Eğitim Bölgesi	Sakarya İlköğretim Okulu	27	533
12.	1. Eğitim Bölgesi	Şeh. Atgm.Feyzullah Taşkinsoy İ.O.	66	1060
13.	1. Eğitim Bölgesi	Şehit Konuk İlköğretim Okulu	24	484
14.	1. Eğitim Bölgesi	Şeker İlköğretim Okulu	47	965
15.	1. Eğitim Bölgesi	Şentepe İlköğretim Okulu	36	547
16.	1. Eğitim Bölgesi	Yalçın Koreş İlköğretim Okulu	15	137
17.	2. Eğitim Bölgesi	100.Yıl İlköğretim Okulu	30	561
18.	2. Eğitim Bölgesi	13 Şubat İlköğretim Okulu	21	261
19.	2. Eğitim Bölgesi	23 Nisan İlköğretim Okulu	20	233
20.	2. Eğitim Bölgesi	Ali Nahit Bozatlı İlköğretim Okulu	32	376
21.	2. Eğitim Bölgesi	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	15	230
22.	2. Eğitim Bölgesi	Hatice-İsmet Şeftalicioğlu İ.Ö	29	626
23.	2. Eğitim Bölgesi	Kaynarca İlköğretim Okulu	22	371
24.	2. Eğitim Bölgesi	Melekbaba İlköğretim Okulu	42	815
25.	2. Eğitim Bölgesi	Milli Egemenlik İlköğretim Okulu	36	713
26.	2. Eğitim Bölgesi	Şeh. Yzb.Hakkı Akyüz İ.O.	38	754
27.	2. Eğitim Bölgesi	Tevfik Memnune Gültekin İ.O.	38	788
28.	2. Eğitim Bölgesi	Türk Telekom İlköğretim Okulu	39	756
29.	2. Eğitim Bölgesi	Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu	26	387
30.	2. Eğitim Bölgesi	Yaşar Öncan İlköğretim Okulu	28	448
31.	2. Eğitim Bölgesi	Yeşiltepe Ahmet Parlak İ. Ö.	66	1327
32.	2. Eğitim Bölgesi	Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	45	986
33.	3. Eğitim Bölgesi	Beydağı İlköğretim Okulu	21	247

Tablo 8. (Devamı)

Okul No	Bağlı Olduğu Bölge	Okul Adı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
34.	3. Eğitim Bölgesi	Hasan Varol 2.İlköğretim Okulu	40	512
35.	3. Eğitim Bölgesi	İnönü İlköğretim Okulu	109	1820
36.	3. Eğitim Bölgesi	İstiklal İlköğretim Okulu	23	352
37.	3. Eğitim Bölgesi	Kemal Özalper İlköğretim Okulu	108	2314
38.	3. Eğitim Bölgesi	Konak İlköğretim Okulu	25	468
39.	3. Eğitim Bölgesi	Mahmut Kömürkara İ.Ö	22	313
40.	3. Eğitim Bölgesi	Mehmet Akif İlköğretim Okulu	26	480
41.	3. Eğitim Bölgesi	Mustafa Kemal Atatürk İ.O.	48	995
42.	3. Eğitim Bölgesi	Özel İdare İlköğretim Okulu	51	972
43.	3. Eğitim Bölgesi	TOKİ İlköğretim Okulu	78	1386
44.	3. Eğitim Bölgesi	Yavuz Selim İlköğretim Okulu	47	766
45.	4. Eğitim Bölgesi	30 Ağustos İlköğretim Okulu	46	632
46.	4. Eğitim Bölgesi	Atatürk İlköğretim Okulu	102	2143
47.	4. Eğitim Bölgesi	Barbaros İlköğretim Okulu	52	1209
48.	4. Eğitim Bölgesi	Cengiz Topel İlköğretim Okulu	80	1417
49.	4. Eğitim Bölgesi	Fatih İlköğretim Okulu	49	1131
50.	4. Eğitim Bölgesi	Gazi İlköğretim Okulu	43	861
51.	4. Eğitim Bölgesi	Gazi Osman Paşa İlköğretim Okulu	25	329
52.	4. Eğitim Bölgesi	Hacı İbrahim Işık İlköğretim Okulu	79	1414
53.	4. Eğitim Bölgesi	Kanuni İlköğretim Okulu	22	355
54.	4. Eğitim Bölgesi	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	82	1920
55.	4. Eğitim Bölgesi	Mimar Sinan İlköğretim Okulu	36	631
56.	4. Eğitim Bölgesi	Muhittin Öz mumcu İlköğretim Okulu	33	589
57.	4. Eğitim Bölgesi	Öğretmenler İlköğretim Okulu	31	472
58.	4. Eğitim Bölgesi	Ş.Alb.İ. Karaoğlanoğlu İ.O.	13	217
59.	4. Eğitim Bölgesi	Ş. Murat Doğru İlköğretim Okulu	31	559
60.	4. Eğitim Bölgesi	Türkiyem İlköğretim Okulu	72	1268
61.	4. Eğitim Bölgesi	Vakıfbank İlköğretim Okulu	52	984
62.	5. Eğitim Bölgesi	91.000 Dev Öğrenci İlköğretim Okulu	53	962
63.	5. Eğitim Bölgesi	Alpaslan İlköğretim Okulu	44	761

Tablo 8. (Devamı)

Okul No	Bağlı Olduğu Bölge	Okul Adı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
64.	5. Eğitim Bölgesi	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	31	446
65.	5. Eğitim Bölgesi	Derme İlköğretim Okulu	47	890
66.	5. Eğitim Bölgesi	Fırat İlköğretim Okulu	62	1119
67.	5. Eğitim Bölgesi	Hasan Varol İlköğretim Okulu	48	725
68.	5. Eğitim Bölgesi	Hayrettin Sönmezay İlköğretim Okulu	71	1086
69.	5. Eğitim Bölgesi	Hidayet İlköğretim Okulu	86	1909
70.	5. Eğitim Bölgesi	Necatibey İlköğretim Okulu	32	630
71.	5. Eğitim Bölgesi	Polis Amca İlköğretim Okulu	59	1062
72.	5. Eğitim Bölgesi	Rahmi Akıncı İlköğretim Okulu	108	2435
73.	5. Eğitim Bölgesi	Sümer İlköğretim Okulu	112	2019

*Görev yapan öğretmen sayısı on'un altında olduğu için 5. Eğitim Bölgesi'nde yer alan *Yaka* İlköğretim okulu araştırma evreni dışında bırakılmıştır.

Tablodaki verilere göre birinci eğitim bölgesinde 560 öğretmen, ikinci eğitim bölgesinde 527 öğretmen, üçüncü eğitim bölgesinde 598 öğretmen, dördüncü eğitim bölgesinde 848 öğretmen, beşinci eğitim bölgesinde 753 öğretmen olmak üzere toplamda araştırmanın evreninde 3286 öğretmen bulunmaktadır.

Araştırmada evreninin tümüne ulaşmanın güç olması ve çok zaman alması nedeniyle, örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem alınırken tabakalı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Tabakalı örnekleme, genelde pratik nedenlerle planlanan ve evrendeki alt grupların örnekleme temsil edilmelerinin güvence altına alınmasını sağlayan bir yöntemdir (Balcı, 2010: 93). Tabakalı örnekleme yönteminde araştırmanın problemi üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir faktöre (değişkene) göre evren içinde homojen alt grupların belirlenmesi gerekir (Büyükoztürk ve diğerleri, 2010: 85). Tabakalı örnekleme yönteminde iyi sonuç elde etmek için tabakalar kendi içinde homojen kendileri arasında heterojen olmalıdır (Çingı, 1990: 15,77). Bu araştırmada öğretmenlerin

örgütsel sosyalleşmeye ve bürokratik yapıya ilişkin algılarının okul büyüklüğü ile ilişkili olabileceği düşünüldüğü için evren okul büyüklüklerine göre alt evrenlere ayrılmıştır. Örneklemin seçiminin birinci aşamasında öğretmenler çalıştıkları okullarının büyüklüğüne göre;

- 1) Öğrenci sayısı 0- 500 olan "küçük" okullarda çalışan öğretmenler,
- 2) Öğrenci sayısı 501-1000 olan "orta büyüklükte" okullarda çalışan öğretmenler,
- 3) Öğrenci sayısı 1001-1500 olan "büyük" okullarda çalışan öğretmenler,
- 4) Öğrenci sayısı 1501 ve üzeri olan "çok büyük" okullarda çalışan öğretmenler olmak üzere dört alt evrene ayrılmıştır.

Örnekleme büyüklüğünün kararlaştırılmasında, araştırmanın yöntemsel yaklaşımı (nicel ve nitel), deseni, eş zamanlı incelenecek değişkenlerin sayısı, uygulanacak veri analizi yöntemleri, tahmin için kabul edilen güven düzeyi ve tolere edilecek sapma miktarı dikkate alınır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010; 92). Çok geniş bir örnekleme çalışmak para, zaman ve emek kaybına neden olur. Çok küçük bir örnekleme çalışıldığında ise örneklemden yapılan tahminler gerçeği ortaya koymayabilir (Çingir, 1990; 56). Bu yüzden örnekleme büyüklüğünü belirlemek için, Cochran'ın (1962) tabakalı örneklemede yaygın olarak kullanılan (Akt: Balcı, 2010: 102) formülünden yararlanılmıştır.

N = Evren Büyüklüğü

n = Örnekleme büyüklüğü

d = Tolerans Düzeyi (.05)

t = Güven Düzeyi (%95 için 1.96)

$PQ = (.50) \times (.50) = .25$ maksimum örnekleme büyüklüğü için örnekleme yüzdesi

$$n = \frac{t^2(PQ)/ d^2}{1 + (1/N) t^2 (PQ)/ d^2} \quad n = \frac{1.96^2 (0.25)/ 0.05^2}{1 + (1/3286) 1.96^2 (0.25)/ 0.05^2}$$

$$n = \frac{384.16}{1 + (1/3286) 384.16} = 344$$

Yapılan hesaplama sonucunda, bu araştırma için uygun örneklem büyüklüğü 344 olarak belirlenmiştir. Ancak ölçeğin uygulanmasında karşılaşılabilecek sorunlar ve geri dönüş oranlarındaki olası kayıplar da düşünülerek örneklem büyüklüğünün belirlenen sayıdan %40 daha fazlası olması, 500 seçilmesi uygun görülmüştür. Bu aşamadan sonra, yapılan sınıflandırmalar ışığında her bir tabakada kaç öğretmenin yer aldığı hesaplanmıştır. Tablo 9' da okullar büyüklüklerine göre sınıflandırılmış ve her tabakadan örnekleme girecek öğretmen sayısı gösterilmiştir.

Tablo 9. Örnekleme Giren Öğretmenlerin Tabakalara Göre Dağılımı

Öğrenci Sayılarına Göre Okul Türleri	Okul Sayısı	Evrende Bulunan Öğretmen Sayısı	Örnekleme Giren Öğretmen Sayısı
0- 500	25	561	85
501- 1000	29	1172	180
1001- 1500	11	734	110
1501 ve üzeri	8	819	125
Toplam	73	3286	500

Tabloda 9' daki veriler incelendiğinde öğrenci sayısı 0-500 arasında olan 25 okulda görev yapan 561 öğretmenin 85 tanesinin birinci tabakanın örneklemini oluşturmakta olduğu, öğrenci sayısı 501-1000 arasında olan 29 okulda görev yapan 1172 öğretmenin 180 tanesinin ikinci tabakanın örneklemini oluşturmakta olduğu, öğrenci sayısı 1001-1500 arasında olan 11 okulda görev yapan 734 öğretmenin 110 tanesinin üçüncü tabakanın örneklemini oluşturmakta olduğu, öğrenci sayısı 1501 ve üzeri sayıda olan 8 okulda görev

yapan 819 öğretmenin 125 tanesinin dördüncü tabakanın örneklemini oluşturmakta olduğu görülmektedir. Örneklem seçiminin ikinci aşamasında her bir tabakadan örnekleme giren öğretmen sayısına ulaşıncaya kadar öğretmenler yansızlık ilkesine bağlı kalınarak seçilmiştir.

Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra, 11 Ocak 2011 ile 24 Ocak 2011 tarihleri arasında örnekleme giren okullarda uygulama yapılmıştır. Verilerin güvenilirliğini artırmak için gönüllü katılım esas alınmış ve uygulamanın tamamı araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Yapılan uygulama sonucunda 483 öğretmene ulaşılmıştır. Bu sayı hedeflenen örneklem büyüklüğünün % 96' sını oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları ile ilgili bir yargıya varılabilmesi için anketlerin %80 oranında geri dönmesi gerekmektedir (Balcı, 2010: 163). Bu açıdan bakıldığında hedeflenen örneklem büyüklüğüne yeteri ölçüde ulaşıldığı görülmektedir.

Veriler bilgisayara kayıt edilmeden önce kontrol edilmiş, bağımsız değişkenlerden bazıları işaretlenmeyen 8 ölçek formu, maddelerinin % 10'undan fazlası boş bırakılan 16 ölçek formu ve rastgele doldurulduğu belirlenen 25 ölçek formu elenmiştir. Veriler bilgisayara kayıt edildikten sonra frekans değerlerine bakılmış ve uç değerlerinin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Böylelikle veri girişinde yapılan hatalar düzeltilmiştir. Kayıp değerler için serilerin ortalaması (Series Mean) yöntemi kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizlere hazırlanma sürecinde, verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılımını belirlemek için üç yöntemden faydalanılmıştır. Büyüköztürk' e (2010: 40-41) göre verilerin normal dağılım göstermesi üç yöntemle test edilir:

- 1) Skewness ve Kurtosis katsayılarının (\pm) 1 arasında kalması,
- 2) Örneklem büyüklüğü 100' ün üzerindeyse Kolmogorov- Smirnov testi,
- 3) Z puanlarının .01 anlamlılık düzeyi için (\pm)2.58 aralığında bulunması dağılımın normalden aşırı sapmadığını gösterir. Yapılan incelemeler sonucunda bu yöntemlere uymayan 36 ölçek formu elenmiş ve istatistiksel analizlere uygun 398 ölçek formu elde edilmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken		Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	214	53,8
	Erkek	184	46,2
	Toplam	398	100
Mesleki Kıdem	1- 10	116	29.1
	11- 20	173	43.5
	21 ve üzeri	109	27.4
Toplam		398	100
Branş	Sınıf Öğretmeni	177	44,5
	Branş Öğretmeni	221	55,5
	Toplam	398	100
Okul Büyüklüğü	1- 500	77	19,3
	501- 1000	123	30,9
	1001-1500	102	25,6
	1501 ve üstü	96	24,1
	Toplam	398	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin 214' ü (%53,8) kadın, 184' ü (%46,2) erkektir. Katılımcıların mesleki kıdemleri incelendiğinde, öğretmenlerin % 29.1' i (n=116) 1-10 yıl arası mesleki kıdeme, %43.5' i (n=173) 11-20 yıl arası mesleki kıdeme, % 27,4' ü (n=109) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %44,5' i (n=177) sınıf öğretmeni iken, %55,5' i (n=221) branş (alan) öğretmenidir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun büyüklüğüne göre durumları incelendiğinde, öğretmenlerin; %19,3' ü (n=77) "küçük okullarda", %30,9' u (n= 123) "orta büyüklükteki" okullarda, % 25.6' sı (n=102) "büyük okullarda", % 24,1' i (n=96) "çok büyük okullarda" çalışmaktadırlar.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin algıları ile kendilerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek için kullanılacak ölçme araçlarına karar verilirken, ilgili alanyazında geçerli ve güvenilir ölçme araçları olup olmadığı araştırılmıştır.

Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin algılarını belirlemek için çok sayıda yerli ve yabancı ölçme aracına ulaşılmıştır. Hoy ve Sweetland (2001) tarafından geliştirilen ve Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği" nin kullanılmasına karar verilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algılarını belirlemek için yapılan araştırmalar sonucunda eğitim örgütlerinde kullanılan Kartal (2006) tarafından geliştirilen "Örgütsel Sosyalleşme Ölçeğine" ulaşılmıştır. Ancak Kartal tarafından geliştirilen ölçeğin doğrudan örgütsel sosyalleşmeyi ölçmediği görülmüştür. Örgütsel sosyalleşmeyi bağlılık, motivasyon, kabullenme, işdoymu gibi örgütsel sosyalleşmenin sonuçlarından birkaçı olan değişkenlerle ölçmüştür. Başlangıçta örgütsel sosyalleşme araştırmalarının azlığı ve kuramsal boyutta bir görüş birliği olmayışı, örgütsel sosyalleşmeyi ölçmek için araştırmacıları iş doymu, iş devri oranı, bağlılık vb. gibi ikincil ölçme araçlarını kullanmaya itmiştir ve örgütsel sosyalleşmeyi ölçmede yetersizlikler ve zayıflıklar ortaya çıkmıştır (Chao, Kelly, Wolf, Klein ve Gardner, 1994). Bu yüzden öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algılarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerine ilişkin bilgiler aşağıda detaylı olarak verilmiştir.

3.3.1. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği

Öğretmenler için örgütsel sosyalleşme ölçeği geliştirilirken öncelikle ilgili literatür (Chao ve diğerleri, 1994; Gailliard, Myers, Seibold, 2010; Haueter, Macan, Winter, 2003; Morrison, 1993; Taormia, 1994, 1997, 2004; Ostroff ve Kozlowski, 1992; Thomas ve Anderson, 1998, 2002; Saks ve Ashforth, 1997) taranmış, örgütsel sosyalleşme ile ilgili kuramsal yaklaşımlar, yapılan araştırmalar ve kullanılan ölçekler gözden geçirilmiştir. Madde havuzu oluşturulurken örgütsel sosyalleşme kavramının hangi boyutlarda ele alındığı dikkate alınmıştır. Örgütsel sosyalleşme ile ilgili yapılan tanımlamalarda örgütsel sosyalleşmenin **mesleki yeterlik** (Chao vd., 1994; Morrison, 1993; Taormina, 1994; Gailliard vd., 2010), **örgüt politikası** (Chao vd., 1994, Taormina; 1997), örgüt tarihi (Chao vd., 1994, Taormina; 1997), **örgüt dili** (Chao vd., 1994, Taormina; 1997), **örgütsel amaç ve değerler** (Chao vd., 1994, Taormina; 1997), **kişilerarası ilişkiler** (Chao vd., 1994, Taormina; 1994,1997,2004; Thomas ve Anderson, 1998, 2002; Saks ve Ashforth, 1997; Gailliard vd., 2010) boyutlarına vurgu yapıldığı görülmüştür.

Literatür taraması sonucunda elde edilen bilgiler ışığında 48 maddelik bir ölçek formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu ölçek formu kapsam geçerliği için Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında görev yapan beş ve Yabancı Diller Bölümünde çalışan bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ölçme aracında yer alan bazı maddeler mükerrer olması ya da kapsama uygun olmaması nedeni ile elenmiş, bazı maddeler ise yeniden düzenlenmiş ve denemelik ölçek formuna son şekli verilmiştir. Denemelik ölçek formunun bu son halinde toplam 45 madde yer almıştır.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için oluşturulan denemelik ölçek formu gerekli izinler alındıktan sonra Malatya ili merkezi sınırları içerisinde bulunan ilköğretim okullarında 19 Ekim 2010 ile 5 Kasım 2010 tarihleri arasında uygulanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 496 öğretmene denemelik ölçek formu araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda 80 tane ölçek formunun eksik ve hatalı doldurulduğu gözlenmiştir.

Bu eksik ve hatalı ölçek formları elenerek geri kalan 416 ölçek formu verilerin analizi için değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada geçerlik çalışmaları kapsamında ilk önce açımlayıcı faktör analizi ve madde toplam korelasyonları hesaplanmış, daha sonra elde edilen faktör yapısı üzerinde doğrulatory faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve Spearman Brown iki yarı test güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Faktör analizi yapılmadan önce, veri setinin faktrleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. KMO katsayısının 0.60' dan yüksek olması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu (Büyüköztürk, 2010: 125); KMO değerinin .90' ve üzerinde olması bu uyumun mükemmel olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006). Analiz sonucunda bu araştırmadan elde edilen veriler için KMO katsayısı .926, olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu doğrultusunda örneklem büyüklüğünün faktrleştirmeye uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Faktör analizinde, ayrıca verilerin normal dağılıma sahip olması gerekir (okluk vd., 2010: 190). Verilerin normal dağılımının incelenmesi için ise Bartlett küresellik testi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda Bartlett küresellik testi (2985.317; $p=.000$) anlamlı bulunmuştur. Sonuçta eldeki verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösteren bu değerlere ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek için elde edilen veriler üzerinden, veriler herhangi bir boyut sınırlandırması yapılmaksızın temel bileşenler analizi yöntemi ve dik eksen döndürme tekniği ile analize tabi tutulmuştur.

Dik eksen döndürme için Varimax ve Quartimax teknikleri bulunmaktadır. Bu araştırmada formun çok faktörlü yapıda olduğu düşüncesinden dolayı Varimax dik eksen döndürme tekniği seçilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi yapılırken, aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında ve önemli faktör sayısının belirlenmesinde şu ölçütler (Büyüköztürk, 2010: 124; Çokluk ve diğerleri, 2010: 205) göz önünde bulundurulmuştur:

- 1) Her bir faktörde yer alacak maddelerin anlam ve içerik açısından tutarlı olması,
- 2) Faktör özdeğerlerinin 1 ya da 1'in üzerinde olması,
- 3) Bir maddenin yer aldığı faktörde ".40" ve daha fazla bir faktör yüküne sahip olması,
- 4) Maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az ".10" ve daha yukarı olması.

Yapılan ilk üç faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan bazı maddelerin (6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 25, 28, 29, 32, 33, 34, 37, 41, 43) yukarıda değinilen ölçütlere uymadığı belirlenmiştir. Bu maddelerin elenmesinin ardından yinelenen faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular tablo 11' de verilmiştir.

Tablo 11. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör ortak varyansı	Madde Toplam korelasyonu
31	,727					,596	,482
4	,712					,595	,536
35	,690					,676	,578
40	,666					,679	,621
22	,659					,508	,460
2	,591					,493	,502
8		,841				,736	,483
9		,839				,764	,508
17		,788				,671	,475
45		,747				,598	,446
3			,721			,609	,503
1			,710			,591	,477
23			,692			,612	,467
24			,597			,511	,440
42			,526			,460	,358
30				,714		,630	,475
27				,672		,620	,524
26				,668		,618	,592
39				,650		,647	,586
5				,459		,497	,560
36					,639	,566	,493
7					,597	,490	,306
4					,518	,509	,496
38					,510	,471	,567
	Özdeğer	7.5	2.281	1,92	1,267	1,067	
	Açıklanan Toplam Varyans (% 58,518)	31.25	9.5	8	5.31	4.47	
	Cronbach Alfa	.83	.85	.78	.81	.72	.89

1

* Not: .40'ın altındaki faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir

Tablo 11' deki bulgular incelendiğinde, önemli olarak belirlenen faktörlerden özdeğeri 7.5 olan birincisinin ölçeğe ilişkin toplam varyansın %31.25' ini, özdeğeri 2.281 olan ikincisinin ölçeğe ilişkin toplam varyansın %9.5' ini, özdeğeri 1.92 olan üçüncüsünün ölçeğe ilişkin toplam varyansın %8' ini, özdeğeri 1.267 olan dördüncüsünün ölçeğe ilişkin toplam varyansın %5.31' ini, özdeğeri 1.067 olan beşincisinin ölçeğe ilişkin toplam varyansın %4.47' sini açıkladığı görülmektedir.

Beş faktör tarafından açıklanan varyans %58.518 dir. Büyüköztürk (2010: 125) analiz edilen değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3' ü kadar miktarının ilk olarak kapsadığı faktör sayısının önemli faktör sayısı olarak değerlendirilebileceğini; fakat davranış bilimlerinde ölçek geliştirmede bu orana ulaşmanın güç olmasından dolayı tek faktörlü ölçeklerde bu oranın % 30 ve üzerinde olmasının yeterli olduğunu ve çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın daha fazla olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu araştırmadaki ölçme aracı beş faktör tarafından açıklanan varyansın yeterli olduğu görülmektedir.

Birinci faktörde yer alan 6 maddenin (2, 4, 22, 31, 35, 40) faktör yükleri ".591" ile ".727" arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları ".460" ile ".621" arasında değişmektedir. İkinci faktörde yer alan 4 maddenin (8, 9, 17, 45) faktör yükleri ".747" ile ".841" arasında madde-toplam korelasyon katsayıları ".446" ile ".508" arasında değişmektedir. Üçüncü faktörde yer alan 5 maddenin (1, 3, 23, 24, 42) faktör yükleri ".526" ile ".721" arasında madde-toplam korelasyon katsayıları ".358" ile ".503" arasında değişmektedir. Dördüncü faktörde yer alan 5 maddenin (5, 26, 27, 30, 39) faktör yükleri ".459" ile ".714" arasında madde-toplam korelasyon katsayıları ".475" ile ".592" arasında değişmektedir. Beşinci faktörde yer alan dört maddenin (7, 36, 38, 44) faktör yükleri ".510" ile ".639" arasında madde toplam korelasyon katsayıları ".306" ile ".567" arasında değişmektedir.

Faktör analizi sonucu elde edilen her bir faktör isimlendirilirken, faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan incelemelerde ilk faktörde yer alan maddelerin tamamı kişilerarası ilişkilerle ilgili

olduğu için ilk faktör **“kişilerarası ilişkiler”** olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörde yer alan maddeler örgüt tarihi ve örgüt dili ile ilgili olduğu için **“örgüt tarihi ve dili”** olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktörde yer alan maddelerin tamamı mesleki yeterlikle ilgili olduğu için **“mesleki yeterlik”** olarak adlandırılmıştır. Dördüncü faktörde yer alan maddelerin tamamı örgütsel amaç ve değerlerle ilgili olduğu için bu faktör **“örgütsel amaç ve değerlere uyum”** olarak adlandırılmıştır. Beşinci faktörde yer alan maddelerin tamamı örgüt politikası ile ilgili olduğu için bu faktör **“örgüt politikası”** olarak adlandırılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi ardından ölçeğin beş faktörlü yapıya sahip olduğuna ilişkin elde edilen bulguları destekleyebilmek amacıyla Lisrel 8.8 programı kullanılarak (Jöreskog ve Sörbom, 2006) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi daha önceden, tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Çokluk vd., 2010: 258). DFA, uygulamalı araştırmalarda en çok kullanılan istatistiksel yöntemlerden biri haline gelmiştir. Bunun nedeni ise DFA' nın araştırmacıların en çok yanıt aradıkları sorulara yanıtlar vermesidir. DFA' nın en yaygın kullanım biçimleri şu şekildedir: (a) ölçme araçlarının psikometrik özelliklerinin incelenmesi, (b) metot etkisinin incelenmesi, (c) yapısal geçerlik çalışmaları ve (d) ölçme değişmezliğinin incelenmesidir (Brown, 2006; Harrington, 2009). Açımlayıcı faktör analizinde, ölçme aracındaki gözlenen değişkenlerin tüm gizil değişkenlerle ilişki göstermesine izin verilirken, DFA' da ölçme aracındaki her maddenin sadece tanımlandığı gizil değişkenle ilişki göstermesine izin verilir (Kline, 2010). Bu araştırmada DFA ile hem maddelerin temsil güçleri araştırılmış, hem de her bir maddenin açıkladığı varyans değerlerine bakılmıştır.

DFA yapılırken öncelikle her bir boyut içi ayrı ayrı uyum değerleri incelenmiştir. Bu uyum değerlendirilirken belli uyum indekslerinden faydalanılmıştır. Model veri uyumunun değerlendirilmesinde kullanılan birçok uyum indeksi vardır. Her bir indeks model uyumu hakkında farklı bilgiler

vermektedir bu yüzden araştırmacılar genellikle birden fazla indeksi rapor etmektedir (Harrington, 2009). Yapısal eşitlik modellemesi çalışmalarında en sık kullanılan uyum indeksleri Ki-kare (Chi-square), GFI (Goodness of Fit İndex), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized RMR), NNFI (Non-Normed Fit Index) dir (Kline, 2010; Brown, 2006). Bu çalışmada model uyumunun değerlendirilmesinde bu indekslerden faydalanılmıştır.

Bu uyum indekslerinden Ki-kare (Chi-Square)/serbestlik derecesi oranının ($\chi^2/(sd)$) 3' ten küçük olması mkemmekel uyumun, 5'ten küçük olması iyi uyumun göstergesidir (Kline, 2010). Bunun yanısıra GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NNFI (Non-Normed Fit Index) değerlerinin .90 ve üzeri olması kabul edilebilir bir uyum iyiliği değeri, .95'den büyük olması ise iyi bir uyum iyiliği değerinin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) ve SRMR (Standardized RMR) değerlerinin .005'in altında olması iyi bir uyum değerini, .008'in altında olması ise kabul edilebilir bir uyum iyiliği değerini göstermektedir (Brown, 2006; Kline, 2010; şimsek, 2007).

Tablo 12. Doğrulatory Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksi Değerleri

Faktörler	$\chi^2/(sd)$	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	SRMR	NNFI
Kişilerarası ilişki	1.558	0.99	0.97	0.99	0.043	0.026	0.98
Örgüt tarihi ve dili	1.195	1.00	0.98	1.00	0.025	0.012	1.00
Mesleki yeterlik	1.252	0.99	0.98	1.00	0.028	0.021	1.00
Örgütsel amaç ve değerlere uyum	3.230	0.96	0.89	0.96	0.070	0.046	0.92
Örgüt politikası	0.590	1.00	0.99	1.00	0.000	0.013	1.00
Model	1.759	0.90	0.88	0.97	0.052	0.057	0.97

Tablo 12' de görüldüğü gibi Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği (ÖSÖ)' nin ilk boyutu olan Kişilerarası ilişkiler boyutunda çok iyi uyum değerleri elde edilmiştir ($\chi^2/(sd)= 1.558$, GFI= 0.99, AGFI= 0.97, CFI=.97, RMSEA= 0.043, SRMR= 0.026, NNFI=0.98).

ÖSÖ' nün ikinci boyutunu oluşturan Örgüt Tarihi ve Dili boyutuna ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde ($\chi^2/(sd)= 1.195$, GFI= 1.00, AGFI= .98, CFI= 1.00, RMSEA= 0.025, SRMR= 0.012, NNFI= 1.00), bu boyutunda çok iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

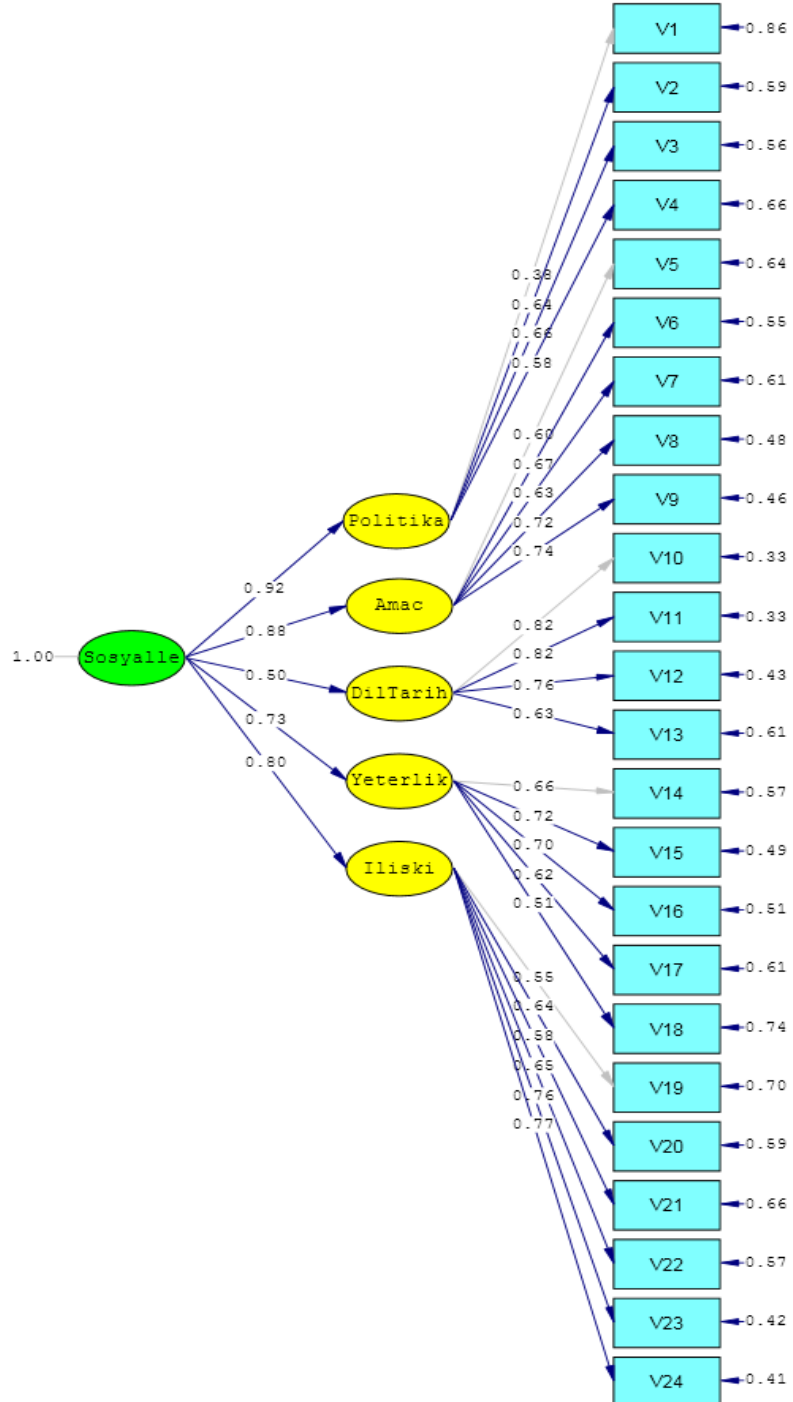
ÖSÖ' nün üçüncü boyutunu oluşturan Mesleki yeterlik boyutuna ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde ($\chi^2/(sd)= 1.252$, GFI= .99, AGFI= .98, CFI= 1.00, RMSEA= 0.028, SRMR= 0.021, NNFI= 1.00), bu boyutunda oldukça iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

ÖSÖ' nün dördüncü boyutunu oluşturan Örgütsel amaç ve değerlere uyum boyutuna ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde ($\chi^2/(sd) = 3.230$, GFI= 0.96, AGFI= .89, CFI= 0.96, RMSEA= 0.070, SRMR= 0.046, NNFI= 0.92) bu boyuta ilişkin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

ÖSÖ' nün beşinci boyutunu oluşturan Örgüt politikası boyutuna ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde ($\chi^2/(sd)= 0.590$ GFI= 1.00, AGFI= .99, CFI= 1.00, RMSEA= 0.000, SRMR= 0.013, NNFI=1.00) bu boyutun mükemmel düzeyde uyum indekslerine sahip olduğu görülmektedir.

Her bir faktör için ayrı ayrı DFA yapıldıktan sonra beş boyutlu yapıdan oluşan ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla tüm ölçeğe DFA yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde ($\chi^2/(sd)= 1.759$, GFI= .90, AGFI= .88, CFI= .97, RMSEA= 0.055, SRMR= 0.052, NNFI= .97), beş boyutlu yapıdan oluşan modelin tüm uyum iyiliği kriterleri açısından iyi değerler ürettiği görülmüştür. Bu haliyle de modelin kolaylıkla kabul edilebileceği görülmektedir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar şekil 1' de verilmiştir.

Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme (Standardized Solution) Değerleri



Chi-Square=434.55, df=247, P-value=0.00000, RMSEA=0.052

Şekil 1' de ÖSÖ' nün beş faktörlü modeli ve modelde yer alan faktörler ile o faktörlerde yer alan maddeler arasındaki standardize edilmiş çözümlene değerleri gösterilmektedir. Faktörlerden (örtük değişkenden) maddeye (gözlenen değişkene) doğru çizilen oklar standardize edilmiş çözümlene değerlerini (faktör yüklerini), dışarıdan maddelere gelen tek yönlü oklar ise maddelerde açıklanmayan varyans değerlerini yani hata varyansını göstermektedir. Standardize edilmiş çözümlene değerleri her bir maddenin (gözlenen değişkenin) kendi örtük değişkeninin ne kadar iyi bir temsilcisi olduğuna ilişkin fikir verir (Şimşek, 2007). Şekil 1' de görüleceği üzere DFA' ya ilişkin her bir maddeye ait standardize çözümlene değerleri .38 ile .82 arasında, her bir maddeye ait açıklanmayan varyans değerleri ise .33 ile .86 arasında değişmektedir. Ayrıca, tüm faktör-madde ilişkileri .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Her bir faktörde yer alan maddelerin iç tutarlılığını belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları bu araştırmada "kişilerarası ilişkiler" boyutu için ".83", "örgüt tarihi ve dili" boyutu için ".85", "mesleki yeterlik" boyutu için ".78", "örgütsel amaç ve değerlere uyum" boyutu için ".81", "örgüt politikası" boyutu için ".72" ve ölçeğin geneli için ".898", Spearman Brown iki yarı test güvenilirlik katsayısı da .841 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça güvenilirlik artmaktadır. .70 ile 1 arasındaki değerler ölçeğin iyi derecede güvenilir olduğunu ifade etmektedir (Kalaycı, 2006). Elde edilen bu bulgular ışığında öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini belirlemek için geliştirilen ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak 5=Tamamen katılıyorum, 4=Çok katılıyorum, 3=Orta düzeyde katılıyorum, 2=Az katılıyorum, 1=Katılmıyorum şeklinde 5'li Likert tipi ölçek üzerinde değerlendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120' dir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin arttığını göstermektedir.

3.3.2. Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarını belirlemek için Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Buluç (2009) tarafından yapılan, "Okul Yapısının Etkililiği [Enabling School Structure]" ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeğin orijinal formu "Hiçbir Zaman" ile "Her Zaman" arasında beşli olarak derecelendirilen, okuldaki bürokratik yapının öğretmenlerin işlerini yaparken kolaylaştırıcı mı, engelleyici mi olduğunu belirlemeyi amaçlayan on iki maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerden altısı okuldaki kolaylaştırıcı bürokratik yapıyı ölçmeye dönük ifadelerden oluşmakta iken, diğer altısı okuldaki engelleyici ya da zorlayıcı bürokratik yapıyı ölçmeye dönük ifadelerden oluşmaktadır (Özer, 2010).

Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek formu, geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında 130 kişilik bir sınıf öğretmeni grubuna uygulanmıştır. KMO değeri: .856; Bartlett Test of Sphericity: 600,677; df:66, p: .000 bulunmuştur. Bunun üzerine yapılan faktör analizi sonucunda, anketin tek faktöre göre kümülatif varyansı açıklama oranı % 43.265 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütünü için güvenirlik katsayısı ise, Cronbach Alpha= .8753 çıkmıştır (Buluç, 2009).

Özer (2010) tarafından yapılan çalışmada ise Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin faktör yapısını incelemek için aynı ölçek formu 1018 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. KMO değeri = .879, Bartlett Test of Sphericity = 5145.798, p=.000 bulunmuştur. Bu aşamadan sonra ölçeğin yapı geçerliliğini belirleyebilmek için elde edilen veriler üzerinden temel bileşenler analizi yöntemine göre açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, ölçeğin iki faktöre göre kümülatif varyansı açıklama oranı % 53.76 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları birinci boyut için ".83", ikinci boyut için ise ".81" olarak hesaplanmıştır (Özer, 2010).

Buluç (2009) ve Özer (2010) tarafından yapılan çalışmalarda kullanılan ölçeğin birbirinden farklı faktör yapıları gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden hangi faktör yapısının kullanılacağına karar verilirken asıl uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinden temel bileşenler analizi yöntemine göre açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. KMO değeri: .877; Bartlett Test of Sphericity: 1416.37; df:66, p: .000 bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda, ölçeğin iki faktöre göre kümülatif varyansı açıklama oranı % 47.76 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi Özer (2010) tarafından yapılan çalışmayı destekler nitelikte olduğu için, Buluç (2009) tarafından uyarlanan ölçek iki boyutlu olarak kullanılmıştır.

Ölçeğin birinci boyutunda yer alan 6 madde, okuldaki bürokratik yapının öğretmenlerin işlerini yapmalarını ne düzeyde engellediğini, ikinci boyutunda yer alan 6 madde ise okuldaki bürokratik yapının öğretmenlerin işlerini yapmalarını ne düzeyde kolaylaştırdığını ölçmektedir. Birinci boyuttan alınan puanların yükselmesi, okuldaki bürokratik yapının engelleyici olduğunu, ikinci boyuttan alınan puanların yükselmesi ise okuldaki bürokratik yapının kolaylaştırıcı olduğunu göstermektedir (Özer, 2010).

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci alt problemi için öğretmenlerin bürokratiklik ve örgütsel sosyalleşme ölçeklerinden ve bu ölçeklerin alt boyutlarından almış oldukları en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama puanları yorumlanırken bürokratiklik ölçeği ve örgütsel sosyalleşme ölçeği için aşağıdaki tablodan yararlanılmıştır.

Tablo 13: Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

<i>Ölçek</i>	<i>Boyut</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Az Katılıyorum</i>	<i>Orta Düzeyde Katılıyorum</i>	<i>Çok Katılıyorum</i>	<i>Tamamen Katılıyorum</i>
Örgütsel Sosyalleşme	Kişilerarası ilişki	6-10.8	10.9-15.5	15.6-20.4	20.5-25.2	25.3-30
	Örgüt tarihi ve dili	4-7.2	7.3- 10.4	10.5-13.6	13.7-16.8	16.9-20
	Mesleki yeterlik	5-9	9.1-13	13.1-17	17.1-21	21.1-25
	Amaç ve değerlere uyum	5-9	9.1-13	13.1-17	17.1-21	21.1-25
	Örgüt politikası	4-7.2	7.3- 10.4	10.5-13.6	13.7-16.8	16.9-20
	Toplam		24-43.2	43.3-62.4	62.5-81.6	81.7-100.8

<i>Ölçek</i>	<i>Boyut</i>	<i>Hiçbir Zaman</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Bazen</i>	<i>Çoğunlukla</i>	<i>Her Zaman</i>
Bürokratiklik	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	6-10.8	10.9-15.5	15.6-20.4	20.5-25.2	25.3-30
	Zorlaştırıcı Bürokrasi	6-10.8	10.9-15.5	15.6-20.4	20.5-25.2	25.3-30

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemlerine yanıt aranırken cinsiyet ve branş değişkenlerine bağlı olarak öğretmenlerin algılarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. T testi iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2010: 39). T testi yapılabilmesi için;

- 1) Bağımlı değişkene ait ölçümlerin ya da puanların, aralık ya da oran ölçeğinde olması ve karşılaştırmaya esas iki grup ortalamasının aynı değişkene ait olması gerekir.
- 2) Bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımı her iki grupta da normal olması gerekir.
- 3) Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz olması gerekir (Büyüköztürk, 2010: 39).

Gerekli şartlar sağlandıktan sonra t-testi yapılmıştır. T- testi sonucunda anlamlı farklılıklar bulunan gruplar için etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü (effect size) olarak da isimlendirilen (eta- kare) η^2 , bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir. İlişkisiz gruplar için T testi için eta- kare (η^2) şu formül kullanılarak hesaplanır (Büyüköztürk, 2010: 44):

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n_1 + n_2 - 2)}$$

Eta- kare değeri (η^2) 0.00 ile 1.00 arasında değişir ve .01, .06 ve .14 düzeyindeki η^2 değerleri, aynı sırayla "küçük", "orta" ve "geniş" etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2010: 44).

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemlerine yanıt aranırken okul büyüklüğü ve kıdem değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla da tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. Tek yönlü (faktörlü) varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2010: 48). ANOVA' nın uygulanabilmesi için;

- 1) Bağımlı değişkene ait puanların (ölçümler) en az aralık ölçeğinde olması,
- 2) Puanlar bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her düzeyinde normal dağılım göstermesi,
- 3) Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz olması,
- 4) Bağımlı değişkene ilişkin varyansların eşit olması gerekir (Büyüköztürk, 2010; 48).

Bu şartlar sağlandıktan sonra tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonucunun anlamlı çıkması durumunda, farkın kaynağını belirlemek amacıyla görel olarak tutucu bir test olan Scheffe testi uygulanmıştır. Bununla birlikte grup varyanslarının eşit olmaması nedeniyle okul büyüklüğü değişkenlerine göre farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek için Dunnet C testi de uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2010: 49). Grup ortalama puanları arasındaki farkların test edilmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Ayrıca yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılıklar bulunan gruplar için etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır.

Bir ANOVA deseninde değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü kararlaştırmada sık kullanılan istatistik olan eta- kare (η^2) korelasyon katsayısı aşağıdaki formülle hesaplanabilir (Büyüköztürk, 2010: 50):

$$\eta^2 = \frac{\text{Kareler Toplamı}_{\text{Gruplar arası}}}{\text{Kareler Toplamı}_{\text{Toplam}}}$$

Eta- kare değeri (η^2) 0.00 ile 1.00 arasında değişir ve .01, .06 ve .14 düzeyindeki η^2 değerleri, aynı sırayla "küçük", "orta" ve "geniş" etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2010; 44).

Araştırmanın dördüncü alt problemine yanıt bulmak için Pearson Momentler Çarpımı analizi yoluyla korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2010; 31). Pearson korelasyon katsayısı;

- 1) İki değişkenin de sürekli olmasını
- 2) Değişkenlerin birlikte (ikili olarak) normal dağılım göstermesini gerektirmektedir.

Gereken şartlar sağlandıktan sonra korelasyon katsayı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırların sıklıkla kullanılabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70- 0.30 arasında olması, orta; 0.30 ve 0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk,2010:32).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, "*Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği*" ile "*Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği*" ndeki her bir boyuta verilen yanıtlardan elde edilen bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Bağımsız değişkenlere ilişkin bulgular verilirken, araştırma alt amaçlarının düzenlenişindeki sıra göz önünde bulundurulmuştur.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacı; "İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile kendilerinin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algıları ne düzeydedir?" biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt amacına çözüm bulmak amacıyla her bir ölçek ve alt boyutlar için, elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Katılımcıların her bir ölçekten ve alt boyuttan almış oldukları en düşük puanlar, en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13' de verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin, Bürokratiklik Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	Boyut	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S	Düzyey
Bürokratiklik	Engelleyici Bürokrasi	6	25	13.08	3.92	<i>Nadiren</i>
	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	14	30	22.43	3.18	<i>Çoğunlukla</i>

Tablo 13’ deki bulgular engelleyici bürokrasi boyutu açısından incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları; en düşük puanın 6, en yüksek puanın 25 olduğu, öğretmenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{X} = 13.08$ ” nadiren düzeyinde olduğu ve standart sapmasının ise “3.92” olduğu görülmektedir.

Bulgular kolaylaştırıcı bürokrasi boyutu açısından incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları; en düşük puanın 14, en yüksek puanın 30 olduğu, öğretmenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{X} = 22.43$ ” çoğunlukla düzeyinde olduğu, standart sapmasının ise “3.18” olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin okullarındaki bürokratik yapıyı çoğunlukla kolaylaştırıcı ve nadiren engelleyici olarak algıladıkları söylenebilir.

Özer (2010) tarafından ilköğretim okullarında yapılan araştırmada, öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısını çoğunlukla kolaylaştırıcı nadiren engelleyici olarak algıladıkları belirlenmiştir. Bu durum, araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Tablo 14. Öğretmenlerin, Örgütsel Sosyalleşme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	Boyut	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S	Düzey
Örgütsel Sosyalleşme	Mesleki Yeterlik	16	25	21.60	2.38	Tamamen Katılıyorum
	Kişiler arası İlişkiler	15	30	24.53	3.07	Çok katılıyorum
	Dil- Tarih	6	20	14.32	3.00	Çok katılıyorum
	Politika	11	20	16.41	2.14	Çok katılıyorum
	Amaç ve Değerlere Uyum	13	25	20.93	2.86	Çok katılıyorum
	Toplam		70	120	97.36	9.69

Tablo 14' deki bulgular, Mesleki yeterlik boyutu açısından incelendiğinde alınan en düşük puanın 16 en yüksek puanın 25 olduğu, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının " $\bar{X}=21.60$ " standart sapmasının ise "2.38" olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenler, mesleki yeterlik boyutunda yer alan ifadelerle tamamen katılmaktadırlar. Bu bulgudan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendilerinin mesleki yeterliklerinin düzeyini yüksek olarak algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğinin bir profesyonellik mesleği olması, sadece öğretmenlik mesleğinin öğrenimini görmüş veya yeterliklerini kazanmış olanların öğretmenlik yapmaya hak ve yetkilerinin olması, öğretmenlerin mesleki yeterlik boyutundan yüksek puanlar almalarını sağlamış olabilir. Özkan (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki yeterlikleri görevde uzmanlaşma boyutu adı altında incelenmiş ve genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinin görevde uzmanlaşma boyutu ile ilgili olan ifadelerle katılımlarının "oldukça katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında araştırmanın sonuçları birbiriyle benzerlik göstermektedir.

Bulgular, Kişilerarası ilişkiler boyutu açısından incelendiğinde alınan en düşük puanın 15 en yüksek puanın 30 olduğu, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının " $\bar{X} = 24.53$ " standart sapmasının ise "3.07" olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin, kişilerarası ilişkiler boyutunda yer alan ifadelere çok katıldıkları görülmüştür. Yani öğretmenlerin kişilerarası ilişkiler boyutundan yüksek puan almaları, öğretmenlerin okullarında meslektaşlarıyla ve diğer çalışanlarla olumlu ilişkiler içinde olduklarını göstermektedir ve öğretmenlerin aldıkları puanlar açısından bakıldığında öğretmenlerin kişilerarası ilişkiler boyutunda sosyalleşme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Örgütsel amaçları gerçekleştirmek için gerekli olan ilişkilerdeki yakınlık, örgütten örgüte değişir. Okul, bu ilişkilerin çok yakın candan olduğu ya da olması gereken bir örgüttür (Aydın, 2007: 187). Okulun örgüt özellikleri göz önüne alındığında öğretmenlerin meslektaşlarıyla, yöneticileriyle ve yardımcı personelle devamlı bir ilişki içinde olmaları ve işbirliği içinde bulunmalarını gerektiren görevlerinin olması, öğretmenlerin kişilerarası ilişkiler boyutunda yüksek düzeyde sosyalleşme göstermelerinin bir nedeni olabilir. Kartal (2009) tarafından yapılan çalışmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin meslektaşları ile "çok" düzeyinde olumlu ilişki içerisinde oldukları belirlenmiştir.

Bulgular, Dil-Tarih boyutu açısından incelendiğinde alınan en düşük puanın 6 en yüksek puanın 20 olduğu, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının " $\bar{X} = 14.32$ " standart sapmasının ise "3.00" olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenler, dil-tarih boyutunda yer alan ifadelere çok katılmaktadırlar. Eğitim örgütlerinin kendine özgü mesleki dilinin, bazı diğer mesleklerde olduğu gibi çok özel kavramlardan, sözcüklerden oluşmaması ve çok fazla uzmanlık isteyen bir dil olmaması öğretmenlerin genel olarak bu boyuttan yüksek puan almalarını sağlamış olabilir.

Bulgular, Politika boyutu açısından incelendiğinde alınan en düşük puanın 11 en yüksek puanın 20 olduğu, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların

aritmetik ortalamasının " $\bar{X} = 16.41$ " standart sapmasının ise "2.14" olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenler, politika boyutunda yer alan ifadelerle çok katılmaktadırlar.

Eğitim örgütlerinin bürokratik yapıda olmaları yani hiyerarşik bir otorite yapısına göre düzenlenmiş yetki alanlarının olması ve bu hiyerarşinin açıkça görülmesi, işgörenlerin davranışlarını düzenleyen açık, kesin ve katı kuralların olması, öğretmenlerin okullardaki güç yapılarını ve sosyal iletişim örüntülerini anlamalarını kolaylaştırmakta ve okuldaki güç yapılarını öğrenmek için fazla çaba harcamalarını gerektirmemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin politika boyutundan yüksek puan almaları beklenen bir durumdur.

Bulgular, Amaç ve Değerlere Uyum boyutu açısından incelendiğinde alınan en düşük puanın 13 en yüksek puanın 25 olduğu, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının " $\bar{X} = 20.93$ " standart sapmasının ise "2.86" olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenler, amaç ve değerlere uyum boyutunda yer alan ifadelerle çok katılmaktadırlar. Örgütsel amaç ve değerlerin, işgören tarafından anlaşılması, kabullenilmesi örgütsel sosyalleşme süreci için çok önemlidir. Özkan (2005) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin, okulların amaç ve değerlere uyumlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu ve örgütsel bağlılığın özdeşleme boyutunun iyi bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Tablo 14' deki bulgular, Örgütsel Sosyalleşme ölçeğinin geneli açısından incelendiğinde, alınan en düşük puanın 70 en yüksek puanın 120 olduğu, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ölçeğinin genelinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasının " $\bar{X} = 97.36$ " standart sapmasının ise "9.69" olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ölçeğinde yer alan ifadelerle çok katıldıkları ve kendilerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerini yüksek olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel sosyalleşme göstermesi beklenen bir durumdur. Diğer mesleklerle karşılaştırılınca öğretmenlerin daha fazla sosyalleşme fırsatı bulunmaktadır.

Çünkü bir öğrencinin öğretmen oluncaya kadar yaklaşık 13,000 saatini öğretmenleri gözleyerek geçirdiği, öğretmenlerle yakın ilişkiler kurduğu, bu süreç içindeki yaşantılarının sınıf yönetim tarzını biçimlendirdiği, kafasında ideal bir öğretmen imajı yarattığı, davranış kalıpları geliştirdiği kabul edilmektedir (Lortie, 2002; Woolfolk ve Hoy, 1990).

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt amacı; *"İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları; cinsiyetlerine, branşlarına, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okulun büyüklüğüne, göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"* biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt amacına çözüm bulmak için elde edilen veriler üzerinden cinsiyet ve branş değişkenleri için t-testi, mesleki kıdem ve çalıştıkları okul büyüklüğü için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin, Okullarının Bürokratik Yapısına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Kolaylaştırıcı	Kadın	214	22.44	3.30	396	.002	.999	-
Bürokrasi	Erkek	184	22.43	3.04				
Engelleyici	Kadın	214	12.87	3.99	396	1.12	.264	-
Bürokrasi	Erkek	184	13.31	3.83				

Öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin algılarında, hem kolaylaştırıcı bürokrasi hem de engelleyici bürokrasi boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Başka bir deyişle cinsiyete göre, öğretmenlerin

okullarının bürokratik yapısına ilişkin algıları birbirine benzemektedir. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısını aynı biçimde algıladıkları söylenebilir.

Bu sonuçlara benzer bir şekilde Öztürk (2001), Ömeroğlu (2006), Dönder (2006), Ermeç (2007), Zeytin (2009), Çiftci (2009) ve Özer (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bakımdan yapılan diğer araştırmalar bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 16. Öğretmenlerin, Okullarının Bürokratik Yapısına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Branş	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Kolaylaştırıcı	Sınıf	177	22.47	3.17	396	.244	.808	-
Bürokrasi	Branş	221	22.39	3.19				
Engelleyici	Sınıf	177	13.48	4.08	396	1.87	.062	-
Bürokrasi	Branş	221	12.75	3.76				

Öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin algılarının branş değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda, branş değişkenine göre öğretmenlerin algılarında, hem kolaylaştırıcı bürokrasi hem de engelleyici bürokrasi boyutunda anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna göre farklı branşlardaki öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin okullarının bürokratik yapısına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Öztürk (2001), Ömeroğlu (2006), Dönder (2006), Ermeç (2007), Zeytin (2009) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Bu durum, araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Tablo 17. Öğretmenlerin, Okullarının Bürokratik Yapısına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (sheffe)	η^2
Kolaylaştırıcı Bürokrasi	a.1-10	116	22.54	Gruplar arası	143.338	2	71.669	7.309	.000	c-b	.04
	b.11-20	173	21.82	Grupları içi	3873.000	395	9.805				
	c.21 ve üstü	109	23.28	Toplam	4016.338	397					
	Toplam	398	22.43								
Engelleyici Bürokrasi	a.1-10	116	12.98	Gruplar arası	5.004	2	2.502	.162	.850	-	-
	b.11-20	173	13.03	Grupları içi	6098.289	395	15.439				
	c.21 ve üstü	109	13.26	Toplam	6103.293	397					
	Toplam	398	13.08								

Öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda, öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem değişkenine göre, kolaylaştırıcı bürokrasi boyutunda anlamlı bir fark olduğu $F(2,395)=7.309$ $p<.01$, engelleyici bürokrasi boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür $F(2,395)=.850$ $p>.05$. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasi boyutundan aldıkları aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=23.28$), 11-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerden ($\bar{X}=21.82$) daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin, okullarındaki bürokratik yapıyı 10-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha kolaylaştırıcı olarak algıladıkları söylenebilir. Mesleki kıdem değişkeninin kolaylaştırıcı bürokrasi üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.04), öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasi boyutundan aldıkları

puanlara ait toplam varyansın %4' nün mesleki kıdeme bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, mesleki kıdem değişkeninin kolaylaştırıcı bürokrasi üzerinde "küçük" etki büyüklüğüne sahip olduğu göstermektedir.

Öztürk (2001) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin okullarındaki bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin kıdemleri "1-10 yıl", "11-20 yıl", "21 ve üstü" olarak gruplandırılmış; "11-20 yıl" ile 21 yıl ve daha yukarı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, okullardaki bürokratikleşme düzeyini "1-10 yıl" mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, Dönder (2006), Ömeroğlu (2006), Ermeç (2007) ve Çiftçi (2009) tarafından yapılan çalışmalarda ise, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonuçlarında ortaya çıkan bu farklılığın nedeni kullanılan ölçme araçlarından, araştırmaların farklı zamanlarda farklı örneklem gruplarında yapılmış olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 18. Öğretmenlerin, Okullarının Bürokratik Yapısına İlişkin Algılarının Çalıştıkları Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Büyükük	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (sheffe)	η^2
Kolaylaştırıcı Bürokrasi	1-500	77	21.77	Gruplar arası	42.154	3	14.051	1.393	.244	-	-
	501-1000	123	22.56	Gruplarıçi	3974.184	394	10.087				
	1001-1500	102	22.53	Toplam	4016.338	397					
	1501 ve üstü	96	22.67								
	Toplam	398	22.43								
Engelleyici Bürokrasi	1-500	77	13.46	Gruplar arası	19.406	3	6.469	.419	.740	-	-
	501-1000	123	12.93	Gruplarıçi	6083.887	394	15.441				
	1001-1500	102	12.87	Toplam	6103.293	397					
	1501 ve üstü	96	13.18								
	Toplam	398	13.08								

Tablo 18' de görüldüğü gibi öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin algılarının çalıştıkları okul büyüklüğü değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda, çalıştıkları okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin algılarında, hem kolaylaştırıcı bürokrasi $F(2,395)=1.393$ $p>.05$ hem de engelleyici bürokrasi $F(2,395)=.419$ $p>.05$ boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Buna göre küçük, orta, büyük ve çok büyük okullarda çalışan öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısında ilişkin benzer algılara sahip oldukları, kısaca okullarının bürokratik yapısını çoğunlukla kolaylaştırıcı nadiren engelleyici olarak algıladıkları söylenebilir.

Öztürk (2001) tarafından yapılan çalışmada okul büyüklüğünün okulların bürokratikleşme düzeyi üzerinde bir etkisinin olduğu, bürokratikleşmeyi küçük okullarda çalışan öğretmenlerin yüksek, orta ve büyük okullarda çalışan öğretmenlerin ise düşük düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının birbirinden farklı olmasının nedeni; Öztürk (2001) tarafından yapılan çalışmada okulların bürokratikleşme düzeyi belirlenmeye çalışılırken, bu çalışmada ise okulların bürokratik yapısının kolaylaştırıcı mı yoksa engelleyici mi özellik gösterdiği belirlenmeye çalışılmış olmasıdır.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt amacı; *"İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, kendilerinin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algıları; cinsiyetlerine, branşlarına, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okulun büyüklüğüne, göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"* biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt amacına çözüm bulmak için elde edilen veriler üzerinden cinsiyet ve branş değişkenleri için t- testi, mesleki kıdem ve çalıştıkları okul büyüklüğü değişkenleri için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin, Örgütsel Sosyalleşmelerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Mesleki Yeterlik	Kadın	214	21.37	2.37	396	1.971	.040	.01
	Erkek	184	20.90	2.37				
Kişilerarası İlişkiler	Kadın	214	24.37	3.20	396	1.073	.284	-
	Erkek	184	24.70	2.92				
Dil- Tarih	Kadın	214	14.02	3.07	396	2.110	.030	.01
	Erkek	184	14.66	2.81				
Politika	Kadın	214	16.47	2.21	396	.609	.543	-
	Erkek	184	16.34	2.06				
Amaç Değerlere uyum	Kadın	214	20.91	2.90	396	.165	.869	-
	Erkek	184	20.96	2.81				
Toplam	Kadın	214	97.17	9.90	396	.419	.676	-
	Erkek	184	97.58	9.47				

Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, öğretmenlerin algılarının mesleki yeterlik $t(396)=1.971$, $p<.05$, ve dil-tarih $t(396)=2.110$, $p<.05$, boyutlarında anlamlı şekilde bir fark gösterdiği belirlenmiştir. Kişilerarası ilişkiler, politika, amaç ve değerlere uyum, boyutlarında ve örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algılarının genelinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki yeterlik boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=21.37$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=20.290$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre kendilerini mesleki yönden daha yeterli algıladıkları söylenebilir. Cinsiyet değişkeninin mesleki yeterlik üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan η^2 değerinden hareketle

(.01), öğretmenlerin mesleki yeterlik boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %1' nin cinsiyete bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, cinsiyet değişkeninin mesleki yeterlik boyutu üzerinde "küçük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin dil-tarih boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=14.66$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=14.02$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Buna göre dil-tarih boyutunda, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre sosyalleşme düzeylerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkeninin dil-tarih boyutu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.01), öğretmenlerin dil-tarih boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %1 nin cinsiyete bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, cinsiyet değişkeninin dil-tarih boyutu üzerinde "küçük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Örgütsel sosyalleşme ölçeğinin geneli açısından bakıldığında, öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında bir fark bulunmaması, kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri benzer olarak algıladıkları göstermektedir.

Tablo 20. Öğretmenlerin, Örgütsel Sosyalleşmelerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Branş	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Mesleki Yeterlik	Sınıf	177	21.43	2.23	396	2.088	.030	.01
	Branş	221	20.93	2.48				
Kişiler Arası İlişkiler	Sınıf	177	24.97	2.94	396	2.605	.010	.01
	Branş	221	24.17	3.14				
Dil- Tarih	Sınıf	177	14.88	2.81	396	3.380	.001	.03
	Branş	221	13.87	3.07				
Politika	Sınıf	177	16.48	2.08	396	.607	.544	-
	Branş	221	16.35	2.19				
Amaç Değerlere uyum	Sınıf	177	21.31	2.74	396	2.383	.018	.01
	Branş	221	20.63	2.91				
Toplam	Sınıf	177	99.10	9.13	396	3.236	.001	.03
	Branş	221	95.97	9.92				

Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algılarının branş değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, branş değişkenine göre öğretmenlerin algılarının mesleki yeterlik $t(396)=2.088$, $p<.05$, kişiler arası ilişkiler $t(396)=2.605$, $p<.05$, dil-tarih $t(396)=3.380$, $p<.01$, amaç ve değerlere uyum $t(396)=2.883$, $p<.05$, boyutlarında ve örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algılarının genelinde $t(396)=3.236$, $p<.01$ anlamlı şekilde bir fark görülmektedir.

Mesleki yeterlik boyutu açısından bakıldığında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip olduğu, kısaca sınıf öğretmenlerinin mesleki yönden kendilerini branş öğretmenlerinden görece daha yeterli algıladıkları söylenebilir. Branş değişkeninin mesleki yeterlik boyutu üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan $\eta^2=(.01)$, değerinden hareketle öğretmenlerin mesleki yeterlik boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %1' nin branşa bağlı olduğu söylenebilir.

Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, branş değişkeninin mesleki yeterlik boyutu üzerinde “küçük” düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Kişilerarası ilişkiler boyutu açısından bakıldığında, mesleki yeterlik boyutunda olduğu gibi yine sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden daha yüksek aritmetik ortalama puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Bu nedenle kişiler arası ilişkiler boyutunda, sınıf öğretmenlerinin sosyalleşme düzeylerinin branş öğretmenlerinin sosyalleşme düzeylerinden daha fazla olduğu söylenebilir. Branş değişkeninin kişiler arası ilişkiler boyutu üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan $\eta^2=(.01)$, değerinden hareketle öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %1’ nin branşa bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, kişiler arası ilişkiler boyutu açısından branş değişkeninin “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Dil- tarih boyutu açısından bakıldığında, yine sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden daha yüksek aritmetik ortalama puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Branş değişkeninin dil-tarih boyutu üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan $\eta^2=(.03)$, değerinden hareketle öğretmenlerin dil-tarih boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %3’ nün branşa bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, branş değişkeninin dil-tarih boyutu üzerinde “küçük” düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Politika boyutu açısından bakıldığında sınıf ve branş öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu durum eğitim örgütlerindeki güç yapılarının görünür olmasından, öğretmenlerin okullarındaki güç yapılarını büyük bir çaba harcamaya gerek kalmadan anlamalarından ve okuldaki sosyal iletişim örüntülerinin belli ve açık şekillerde düzenlenmiş olmasından kaynaklanabilir.

Amaç ve değerlere uyum boyutu açısından bakıldığında, fark bulunan diğer boyutlarda olduğu gibi bu boyutta da sınıf öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgudan hareketle sınıf öğretmenlerinin okullarının amaç ve değerlerini benimseme düzeylerinin, branş öğretmenlerinin okullarının amaç ve değerlerini benimseme düzeylerinden yüksek olduğu söylenebilir. Branş değişkeninin amaç ve değerlere uyum boyutu üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan $\eta^2=(.01)$, değerinden hareketle öğretmenlerin amaç ve değerlere uyum boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %1' nin branşa bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, branş değişkeninin amaç ve değerlere uyum boyutu üzerinde "küçük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Örgütsel sosyalleşme ölçeğinin geneli açısından bakıldığında sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin branş öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Branş değişkeninin örgütsel sosyalleşme üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan $\eta^2=(.03)$, değerinden hareketle öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ölçeğinden aldıkları puanlara ait toplam varyansın %3' nün branşa bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, branş değişkeninin örgütsel sosyalleşme üzerinde "küçük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Genel olarak sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin branş öğretmenlerinin sosyalleşme düzeylerinden daha yüksek olması, sınıf öğretmenlerinin daha çeşitli derslerinin olmasından ve ders saatlerinin daha fazla olmasından ve daha çok yönlü etkinliklerde ve etkileşimlerde bulunuyor olmalarından kaynaklanabilir.

Tablo 21. Öğretmenlerin, Örgütsel Sosyalleşmelerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (sheffe)	η^2
Mesleki Yeterlik	a.1-10	116	20.53	Gruplar arası	161.721	2	80.860	15.219	.000	b-a	.07
	b.11-20	173	20.95	Gruplariçi	2098.647	395	5.313			c-a	
	c.21 ve üstü	109	22.50	Toplam	2260.394	397				c-b	
	Toplam	398	21.15								
Kişiler Arası İlişkiler	a.1-10	116	23.67	Gruplar arası	196.362	2	98.181	10.873	.000	c-a	.06
	b.11-20	173	24.47	Gruplariçi	3566.676	395	9.030			c-b	
	c.21 ve üstü	109	25.53	Toplam	3763.038	397					
	Toplam	398	24.53								
Dil- Tarih	a.1-10	116	13.21	Gruplar arası	143.338	2	71.669	7.309	.000	b-a	.04
	b.11-20	173	14.27	Gruplariçi	3873.000	395	9.805			c-a	
	c.21 ve üstü	109	15.57	Toplam	4016.338	397				c-b	
	Toplam	398	14.32								
Politika	a.1-10	116	16.19	Gruplar arası	9.609	2	4.804	1.046	.352		
	b.11-20	173	16.43	Gruplariçi	1813.511	395	4.591				
	c.21 ve üstü	109	16.60	Toplam	1823.120	397					
	Toplam	398	16.41								
Amaç Değerlere uyum	a.1-10	116	20.01	Gruplar arası	190.258	2	95.129	12.290	.000	b-a	.06
	b.11-20	173	20.96	Gruplariçi	3057.353	395	7.740			c-a	
	c.21 ve üstü	109	21.85	Toplam	3247.611	397				c-b	
	Toplam	398	20.93								
Toplam	a.1-10	116	93.63	Gruplar arası	3703.952	2	1851.976	21.751	.000	b-a	.10
	b.11-20	173	97.10	Gruplariçi	33631.45	395	85.143			c-a	
	c.21 ve üstü	109	101.7	Toplam	37335.41	397				c-b	
	Toplam	398	97.36								

Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda, öğretmenlerin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre, politika boyutu dışında tüm boyutlarda ve örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algılarının genelinde anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Bulgular mesleki yeterlik boyutu açısından incelendiğinde, öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem değişkenine göre bir fark olduğu görülmektedir, $F(2,395)=15.219$ $p<.01$. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki yeterlik boyutundan aldıkları aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, 21yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=22.50$), 11-20 yıl arasında ($\bar{X}=20.95$) ve 1-10 yıl ($\bar{X}=20.53$) arasında kıdeme sahip öğretmenlerden; 11-20 yıl ($\bar{X}=20.95$) arasında kıdeme sahip öğretmenlerin ise 1-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerden ($\bar{X}=20.53$) daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin, kendilerini 1-10 yıl ve 11-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerden, 11-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise kendilerini 1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerden, mesleki yönden daha yeterli algıladıkları söylenebilir. Bir başka deyişle öğretmenlerin kıdemi arttıkça mesleki yeterliklerinin de arttığı söylenebilir. Mesleki kıdem değişkeninin mesleki yeterlik üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla, elde edilen veriler üzerinden hesaplan η^2 değerinden hareketle (.07), öğretmenlerin mesleki yeterlik boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %7' sinin mesleki kıdeme bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, mesleki kıdem değişkeninin mesleki yeterlik boyutu üzerinde "orta" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Bulgular kişiler arası ilişkiler boyutu açısından incelendiğinde, öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir, $F(2,395)=10.873$ $p<.01$. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler boyutundan aldıkları aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, 21 yıl ve üstü ($\bar{X}=25.53$) kıdeme sahip olan öğretmenlerin,

11-20 yıl ($\bar{X}=24.47$) ve 1-10 yıl ($\bar{X}=23.67$) arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Buna göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında çalışan kişilerle ilişkilerinin, 1-10 yıl ve 11- 20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında çalışan kişilerle olan ilişkilerinden daha iyi olduğu söylenebilir. Mesleki kıdem değişkeninin kişiler arası ilişkiler boyutu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla, elde edilen veriler üzerinden hesaplan η^2 değerinden hareketle (.06), öğretmenlerin kişiler arası boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %6' sının mesleki kıdeme bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, mesleki kıdem değişkeninin kişiler arası ilişkiler boyutu üzerinde "orta" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Bulgular dil-tarih boyutu açısından incelendiğinde, öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir, $F(2, 395)=7.309$ $p<.01$. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dil-tarih boyutundan aldıkları aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 11-20 yıl ($\bar{X}=14.27$) ve 1-10 yıl ($\bar{X}=13.21$) arasında kıdeme sahip öğretmenlerden, 11-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin ise 1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Buna göre 21yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin, kendilerini 1-10 yıl ve 11- 20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerden; 11- 20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise kendilerini 1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerden, dil-tarih boyutu açısından daha yeterli algıladıkları söylenebilir. Mesleki kıdem değişkeninin dil-tarih boyutu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla, elde edilen veriler üzerinden hesaplan $\eta^2=(.04)$ değerinden hareketle, öğretmenlerin dil-tarih boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %4' ünün mesleki kıdeme bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, mesleki kıdem değişkeninin dil-tarih boyutu üzerinde "küçük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Bulgular amaç ve değerlere uyum boyutu açısından incelendiğinde, öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir, $F(2, 395)=12.290$ $p<.01$. Araştırmaya katılan öğretmenlerin amaç ve değerlere uyum boyutundan aldıkları aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, 21yıl ve üstü ($\bar{X}=21.85$) kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-20 yıl ($\bar{X}=20.96$) ve 1-10 yıl ($\bar{X}=20.01$) arasında kıdeme sahip öğretmenlerden; 11-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin ise 1-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Buna göre, 21yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 1-10 yıl ve 11-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerden; 11-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerden, okullarının amaç ve değerlerine daha fazla uyum gösterdikleri söylenebilir. Bir başka deyişle öğretmenlerin kıdemi arttıkça okullarının amaçlarına uyum göstermeleri ve değerlerini benimsemeleri kolaylaşabilir. Mesleki kıdem değişkeninin amaç ve değerlere uyum boyutu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla, elde edilen veriler üzerinden hesaplan η^2 değerinden hareketle (.06), öğretmenlerin amaç ve değerlere uyum boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %6' sinin mesleki kıdeme bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, mesleki kıdem değişkeninin amaç ve değerlere uyum boyutu üzerinde "orta" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Bulgular örgütsel sosyalleşmenin geneli açısından incelendiğinde, öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir, $F(2, 395)=21.751$ $p<.01$. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ölçeğinin tümünden aldıkları aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, 21yıl ve üstü ($\bar{X}=101.7$) kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-20 yıl ($\bar{X}=97.10$) ve 1-10 yıl ($\bar{X}=93.63$) arasında kıdeme sahip öğretmenlerden, 11-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin ise 1-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Buna göre, 21yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 1-10

yıl ve 11-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerden, 11-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerden, örgütsel sosyalleşme düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında örgütsel sosyalleşme ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle öğretmenlerin kıdemi arttıkça örgütsel sosyalleşme düzeylerinin de artacağı söylenebilir. Mesleki kıdem değişkeninin örgütsel sosyalleşme üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla, elde edilen veriler üzerinden hesaplan η^2 değerinden hareketle (.10), öğretmenlerin amaç ve değerlere uyum boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %10' nunun mesleki kıdeme bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, örgütsel sosyalleşme açısından mesleki kıdem değişkeninin "orta" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu göstermektedir.

Chao ve diğerleri (1994) tarafından yapılan boylamsal araştırmada, araştırmaya katılan kişilere 4 yıl içerisinde yılda bir defa olmak üzere toplam dört defa örgütsel sosyalleşme ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan kişilerin örgütsel sosyalleşme ölçeğinin bütün boyutlarında, aritmetik ortalama puanların her yıl artarak yükseldiği belirlenmiştir. Zoba (2000) ve Özkan (2005) tarafından yapılan çalışmalarda da kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar kıdemin örgütsel sosyalleşme sürecinde etkili bir değişken olduğunu göstermektedir. Örgütsel sosyalleşmenin, bir üyenin girdiği toplum, örgüt veya grubun değer sistemlerini, normlarını, gerekli kıldığı davranış kalıplarını öğrenme süreci olduğu göz önüne alındığında, öğrenmenin bir anda olmadığı bunun uzun zaman içerisinde gerçekleştiği anlaşılacaktır. Bu bakımdan mesleki kıdemin de örgütsel sosyalleşme üzerinde önemli bir etkisinin olması beklenen bir durumdur.

Tablo 22. Öğretmenlerin, Örgütsel Sosyalleşmelerine İlişkin Algılarının Çalıştıkları Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Büyükük	N	X	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark	η^2
Mesleki Yeterlik	a)1-500	77	20.42	Gruplararası	66.532	3	22.177	3.983	.008	c>a	.03
	b)501-1000	123	21.17	Gruplarıçi	2193.862	394	5.568				
	c)1001-1500	102	21.65	Toplam	2260.394	397					
	d)1501 üst	96	21.20								
	Toplam	398	21.15								
Kişiler Arası İlişkiler	a)1-500	77	24.48	Gruplararası	35.738	3	11.913	1.259	.288		
	b)501-1000	123	24.30	Gruplarıçi	3727.300	394	9.460				
	c)1001-1500	102	25.02	Toplam	3763.038	397					
	d)1501 üst	96	24.33								
	Toplam	398	24.53								
Dil- Tarih	a)1-500	77	13.80	Gruplararası	33.226	3	11.075	1.231	.298		
	b)501-1000	123	14.55	Gruplarıçi	3545.280	394	8.998				
	c)1001-1500	102	14.53	Toplam	3578.506	397					
	d)1501 üst	96	14.21								
	Toplam	398	14.32								
Politika	a)1-500	77	16.40	Gruplararası	1.315	3	.438	.095	.963		
	b)501-1000	123	16.48	Gruplarıçi	1821.805	394	4.624				
	c)1001-1500	102	16.41	Toplam	1823.120	397					
	d)1501 üst	96	16.33								
	Toplam	398	16.41								
Amaç Değerler	a)1-500	77	20.86	Gruplararası	15.691	3	5.230	.638	.591		
	b)501-1000	123	20.85	Gruplarıçi	3231.920	394	8.203				
	c)1001-1500	102	21.26	Toplam	3247.611	397					
	d)1501 üst	96	20.75								
	Toplam	398	20.93								
Toplam	a)1-500	77	95.97	Gruplararası	414.876	3	138.292	1.476	.221		
	b)501-1000	123	97.36	Gruplarıçi	36920.536	394	93.707				
	c)1001-1500	102	98.90	Toplam	37335.412	397					
	d)1501 üst	96	96.83								
	Toplam	398	97.36								

*KT: Kareler toplamı; KO: Kareler ortalaması

Öğretmenlerin, örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algılarının çalıştıkları okul büyüklüğü değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda, çalıştıkları okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin algılarında sadece mesleki yeterlik boyutunda anlamlı bir fark görülmektedir.

Bulgular mesleki yeterlik boyutu açısından incelendiğinde, öğretmenlerin algılarında çalıştıkları okul büyüklüğü değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir, $F(3,394)=3.983$ $p<.05$. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki yeterlik boyutundan aldıkları aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, 1001-1500 öğrencisi bulunan "büyük" okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=21.65$) öğrencisi sayısı 1-500 öğrencisi bulunan "küçük" okullarda çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}=20.42$) daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Okul büyüklüğü değişkeninin mesleki yeterlik üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla, elde edilen veriler üzerinden hesaplan η^2 değerinden hareketle (.03), öğretmenlerin mesleki yeterlik boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %3' ünün okul büyüklüğüne bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, mesleki yeterlik açısından okul büyüklüğü değişkeninin "küçük" etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Büyük okulda çalışan öğretmenlerin küçük okulda çalışan öğretmenlere göre kendilerini mesleki yönden daha yeterli algılamalarının sebebi genellikle büyük okulların merkezi bölgelerde olması ve daha kıdemli öğretmenlerin bu okullarda görev yapmasından kaynaklanabilir.

4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt amacı; *"İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okullarının bürokratik yapısına ilişkin algıları ile kendilerinin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?"* biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt amacına çözüm bulmak amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon testi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 23. Okulların Bürokratik Yapısı İle Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Testi Sonuçları

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7
1. Engelleyci Bürokrasi	–						
2. Kolaylaştırıcı Bürokrasi	-.461**	–					
3. Mesleki Yeterlik	-.136**	.329**	–				
4. Kişiler Arası İlişkiler	-.047	.226**	.413**	–			
5. Dil-Tarih	-.062	.277**	.432**	.373**	–		
6. Politika	-.088	.274**	.475**	.443**	.534**	–	
7. Amaç Değerlere Uyum	-.337**	.428**	.376**	.292**	.305**	.393**	–
8. Örgütsel Sosyalleşme	-.186**	.425**	.727**	.719**	.743**	.760**	.662**

**p<0.05

Tablo 21' deki bulgular bürokratiklik açısından incelendiğinde engelleyici bürokrasi ile kolaylaştırıcı bürokrasi arasında negatif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r = -.461$, $p < .01$). Başka bir deyişle öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasiye ilişkin algıları yükseldikçe engelleyici bürokrasiye ilişkin algıları düşmektedir.

Bulgular örgütsel sosyalleşme açısından incelendiğinde, örgütsel sosyalleşmenin boyutları arasında pozitif ve yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Kısaca örgütsel sosyalleşme ölçeğinin boyutlarının birbirine bağlı olduğu söylenebilir. Bu demektir ki, boyutlardan birindeki sosyalleşme, diğerlerindeki sosyalleşmeye bağımlı-ilişkilidir. Yani öğretmenlerin bir boyuttaki sosyalleşmesi diğer boyutlardaki sosyalleşmesini etkilemekte birlikte değişimi göstermektedir.

Bulgular bürokratik yapı açısından incelendiğinde, engelleyici bürokrasi ile mesleki yeterlik boyutu arasında negatif ve küçük düzeyde ($r=-.136$, $p<.01$), amaç ve değerlere uyum boyutu ile arasında negatif ve orta düzeyde ($r=-.136$, $p<.01$) anlamlı ilişki vardır. Engelleyici bürokrasi ile örgütsel sosyalleşme arasındaki ilişkiye bakıldığında negatif ve küçük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.186$, $p<.01$). Kolaylaştırıcı bürokrasi ile mesleki yeterlik boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=.329$, $p<.01$), kişilerarası ilişkiler boyutu ile arasında pozitif ve küçük düzeyde ($r=.226$, $p<.01$), dil- tarih boyutu ile arasında pozitif ve küçük düzeyde ($r=.227$, $p<.01$), politika boyutu ile arasında pozitif ve küçük düzeyde ($r=.274$ $p<.01$), amaç değerlere uyum boyutu ile arasında pozitif ve orta düzeyde ($r= .428$ $p<.01$) anlamlı ilişkiler vardır.

Kolaylaştırıcı bürokrasi ile örgütsel sosyalleşme arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.425$ $p<.01$). Kısaca öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arttıkça okullarının bürokratik yapılarını daha kolaylaştırıcı algılamaktadırlar ve aynı şekilde okullarının bürokratik yapısı kolaylaştırıcı özellik gösterdikçe öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilmiş olan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile kendilerinin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algılarını ve onların bu algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan bu araştırmada ulaşılan sonuçlar verilirken, araştırma alt amaçlarının düzenlenişindeki sıra göz önünde bulundurulmuştur.

5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bürokratiklik ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması, engelleyici bürokrasi boyutu için " $\bar{X} = 13.08$ " kolaylaştırıcı bürokrasi boyutu için " $\bar{X} = 22.43$ ", olarak hesaplanmıştır. Bu bulgudan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin:

I. Bürokratiklik ölçeğinin engelleyici bürokrasi boyutunda yer alan ifadeler nadiren düzeyinde katıldıkları ve görev yaptıkları okulların bürokratik yapısını nadiren engelleyici olarak algıladıkları belirlenmiştir.

II. Bürokratiklik ölçeğinin kolaylaştırıcı bürokrasi boyutunda yer alan ifadeler çoğunlukla düzeyinde katıldıkları, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısını çoğunlukla kolaylaştırıcı olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması, mesleki yeterlik boyutu için " $\bar{X} = 21.60$ ", kişilerarası ilişkiler boyutu için " $\bar{X} = 24.53$ ", dil-tarih boyutu için " $\bar{X} = 14.32$ ", politika boyutu için " $\bar{X} = 16.41$ ", amaç ve değerlere uyum boyutu için " $\bar{X} = 20.93$ " ve ölçeğin tamamı için " $\bar{X} = 97.36$ " olarak belirlenmiştir.

Bu bulgudan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ölçeğinin:

- I. Mesleki yeterlik boyutunda yer alan ifadeler tamamen düzeyinde katıldıkları ve kendilerini mesleki yönden tamamen yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir.
- II. Kişilerarası ilişkiler boyutunda yer alan ifadeler çok düzeyinde katıldıkları ve diğer çalışanlarla olan ilişkilerini çoğunlukla iyi olarak algıladıkları belirlenmiştir.
- III. Dil-tarih boyutunda yer alan ifadeler çoğunlukla düzeyinde katıldıkları ve çalıştıkları okulların tarihi ve dili konusunda kendilerini çok yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir.
- IV. Politika boyutunda yer alan ifadeler çoğunlukla düzeyinde katıldıkları ve çalıştıkları okulların politikası hakkında yani okuldaki güç yapısı ve sosyal iletişim örüntüleri konusunda sosyalleşmelerinin düzeyini çok olarak algıladıkları belirlenmiştir.
- V. Amaç ve değerlere uyum boyutunda yer alan ifadeler çoğunlukla düzeyinde katıldıkları ve çalıştıkları okulların amaç ve değerlerini benimseme düzeylerinin yüksek olduğu, kısaca okullarının amaç ve değerlerini benimseme düzeylerini çok olarak algıladıkları belirlenmiştir.

- VI. Genelinde yer alan ifadelere çoğunlukla düzeyinde katıldıkları ve örgütsel sosyalleşme düzeylerini çok olarak algıladıkları belirlenmiştir.

5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin algıları;

a) Hem kolaylaştırıcı hem de engelleyici bürokrasi boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin, okullarındaki bürokratik yapıya ilişkin benzer algılara sahip oldukları belirlenmiştir.

b) Branş değişkenine göre öğretmenlerin algılarında hem kolaylaştırıcı hem de engelleyici bürokrasi boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Sınıf ve branş öğretmenlerinin okulların bürokratik yapısına ilişkin benzer algılara sahip oldukları belirlenmiştir.

c) Kıdem değişkenine göre sadece kolaylaştırıcı bürokrasi boyutunda öğretmenlerin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin okullarındaki bürokratik yapıyı 11-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha kolaylaştırıcı olarak algıladıkları belirlenmiştir. Kıdem değişkeninin kolaylaştırıcı bürokrasi üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan etakare değeri $\eta^2=.04$ olarak hesaplanmıştır. Kıdem değişkeninin kolaylaştırıcı bürokrasi üzerinde küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.

d) Okul büyüklüğü değişkenine göre hem kolaylaştırıcı hem de engelleyici bürokrasi boyutlarında, öğrenim gören öğrenci sayısı 1-500, 501-1000,

1001-1500, 1501 ve üstü olan okullarda çalışan öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin benzer algılara sahip oldukları belirlenmiştir.

5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerinin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algılarının;

a) Cinsiyet değişkenine göre, mesleki yeterlik ve dil-tarih boyutlarında anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir. Mesleki yeterlik boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip olduğu ve kadın öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini daha yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Dil-tarih boyutunda ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeninin mesleki yeterlik ve dil-tarih boyutları üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin $\eta^2=.01$ olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin mesleki yeterlik ve dil-tarih boyutları üzerinde çok küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.

b) Branş değişkenine göre, politika boyutu dışında diğer boyutlarda ve örgütsel sosyalleşme ölçeğinin genelinde anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ise sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinden daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin, kendilerinin sosyalleşme düzeylerini branş öğretmenlerinin sosyalleşme düzeylerinden daha yüksek olarak algıladıkları belirlenmiştir. Branş değişkeninin örgütsel sosyalleşme üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin $\eta^2=.03$ olduğu görülmüştür. Branş değişkeninin örgütsel sosyalleşme üzerinde küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.

c) Kıdem değişkenine göre, politika boyutu dışında diğer tüm boyutlarda ve örgütsel sosyalleşme ölçeğinin genelinde anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

- I. Mesleki yeterlik boyutunda, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-10 yıl arası ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerden, 11-20 arası kıdeme sahip öğretmenlerin ise 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Buna göre kıdemi fazla olan öğretmenlerin, kıdemi daha az olan öğretmenlere göre kendilerini mesleki yönden daha yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Kıdem değişkeninin mesleki yeterlik boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin $\eta^2=.07$ olduğu görülmüştür. Kıdem değişkeninin mesleki yeterlik üzerinde "orta" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.
- II. Kişilerarası ilişkiler boyutunda 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin 1-10 ve 11-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Buna göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, okullarında çalışan kişilerle olan ilişkilerini, 1-10 yıl ve 11-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında çalışan kişilerle olan ilişkilerinden daha iyi olarak algıladıkları belirlenmiştir. Kıdem değişkeninin kişilerarası ilişkiler boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin $\eta^2=.06$ olduğu görülmüştür. Kıdem değişkeninin kişilerarası ilişkiler boyutu üzerinde "orta" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.

- III.** Dil-tarih boyutunda 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-10 yıl ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerden, 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ise 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Buna göre, dil-tarih boyutunda kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin, kıdemi daha az olan öğretmenlere göre kendilerini daha fazla sosyalleşmiş olarak algıladıkları belirlenmiştir. Kıdem değişkeninin dil-tarih boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin $\eta^2=.04$ olduğu görülmüştür. Kıdem değişkeninin dil-tarih boyutu üzerinde "küçük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.
- IV.** Amaç ve değerlere uyum boyutunda, kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin kıdemi kendinden daha düşük olan öğretmenlere göre çalıştıkları okulların amaç ve değerlerini benimseme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kıdem değişkeninin amaç ve değerlere uyum boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin $\eta^2=.06$ olduğu görülmüştür. Kıdem değişkeninin amaç ve değerlere uyum boyutu üzerinde "orta" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.
- V.** Örgütsel sosyalleşme ölçeğinin geneli açısından bakıldığında, kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin kıdemi kendinden daha az olan öğretmenlere göre örgütsel sosyalleşme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kıdem değişkeninin örgütsel sosyalleşme üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin $\eta^2=.10$ olduğu görülmüştür. Kıdem değişkeninin örgütsel sosyalleşme üzerinde "orta" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.

d) Okul büyüklüğü değişkenine göre, sadece mesleki yeterlik boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir. Diğer boyutlarda ve örgütsel sosyalleşme ölçeğinin genelinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Mesleki yeterlik boyutunda, öğrenim gören öğrenci sayısı 1001-1500 olan okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının, öğrenim gören öğrenci sayısı 1-500 olan okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre büyük okullarda çalışan öğretmenlerin kendilerini küçük okullarda çalışan öğretmenlere göre mesleki yönden daha yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Okul büyüklüğü değişkeninin mesleki yeterlik boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan etakare değerinin $\eta^2=.03$ olduğu görülmüştür. Okul büyüklüğü değişkeninin mesleki yeterlik boyutu "küçük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.

5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile kendilerinin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan analizler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- I. Kolaylaştırıcı bürokrasi ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.
- II. Engelleyici bürokrasi ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri arasında negatif yönde küçük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

- III. Örgütsel sosyalleşme ölçeğinin alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.
- IV. Bürokratiklik ölçeğinin alt boyutları olan engelleyici bürokrasi ile kolaylaştırıcı bürokrasi arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında araştırmacı ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Öğretmenler çalıştıkları okulların bürokratik yapısını genellikle kolaylaştırıcı olarak algılamışlardır. Görece olarak sınıf öğretmenlerinin ve daha kıdemli öğretmenlerin bürokratik yapıyı daha kolaylaştırıcı olarak algılamaları nedeni ile başta branş öğretmenleri ve daha genç öğretmenler olmak üzere etkileşim ve dolayısı ile sosyalleşmeyi artıracak okul düzeyindeki sosyal etkinliklere ağırlık verilmelidir.
2. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin branş öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle branş öğretmenleri için uyum programları düzenlenmeli, oryantasyon çalışmaları yapılmalı ve okul kültürü ile kaynaşmaları sağlanmalıdır.
3. Öğretmenlerin sosyalleşme düzeylerinin kıdeme göre değişmesi, bir diğer ifadeyle kıdem arttıkça sosyalleşme düzeyinin de artması, sosyalleşme düzeyi ile kıdem arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin sosyalleşme

düzeylelerinin artması süreç içerisinde tesadüflere bırakılmamalı ve başta genç olan öğretmenler için hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli ve kıdemi az olan öğretmenlerin sosyalleşmeleri için çaba gösterilmelidir.

4. Kolaylaştırıcı bürokrasi ile örgütsel sosyalleşme arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki görülmüştür. Bu yüzden okullardaki bürokratik yapının engelleyici değil, kolaylaştırıcı olması ve böyle de algılanabilmesi için örgütsel sosyalleşmeye katkıda bulunacak; bireyi örgüte dönük hale getirecek uygulamalara ağırlık verilmeli ve yeni katılanların oryantasyon eğitimleri üzerinde önemle durulmalı, okuldaki işgörenlerin sosyalleşme düzeylerine katkıda bulunacak etkinlikler düzenlenmeli ve katılım özendirilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Tarama modelindeki bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Konunun araştırılmasında nitel araştırma yönetimi kullanılarak daha derinlemesine incelemeler yapılabilir.
2. Okulların bürokratik yapısı ile akademik iyimserlik, akademik başarı ve örgütsel güven arasındaki ilişkiler incelenebilir.
3. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri ile örgüt iklimi ve örgüt kültürü arasındaki ilişkiler incelenebilir. Farklı örgüt iklimlerinin ve kültürlerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri üzerindeki etkileri incelenebilir.
4. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin zaman içerisinde nasıl değiştiğini belirlemek için boylamsal araştırmalar yapılabilir.
5. Bu araştırma resmi ilköğretim okullarında yapılmıştır. Buna benzer araştırmalar farklı eğitim kademelerinde ve özel okullarda yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abadan, N. (1959). *Bürokrasi*. Ankara: AÜSBF Yayınları.
- Adkins, C.L. (1995). Previous Work Experience and Organizational Socialization: A Longitudinal Examination. *The Academy of Management Journal*, 38(3), 839-862.
- Adler, P. ve Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: enabling and coercive, *Administrative Science Quarterly*, 41, 61-89.
- Adler, P.S. (1999). Building better bureaucracies. *The Academy of Management Executive*, 133, 36-49.
- Aiken, M. ve Hage, J. (1966). Organizational Alienation: A Comparative Analysis, *American Sociological Review*, 31(4), 497-507.
- Albrow, M. (1970). *Bureaucracy*. New York: Praeger Publishers
- Allen, N. J., Meyer, J. P. (1990). Organizational socialization tactics: A longitudinal analysis of links to newcomers' commitment and role orientation. *Academy of Management Journal*, 33, 847-858.
- Allen, D. G. (2006). Do organizational socialization tactics influence newcomer embeddedness and turnover? *Journal of Management*, 32, 237-256.
- Akan, V. (2003). *Birey ve Toplum: Sosyolojiye Giriş*. İhsan Sezal (ed), Ankara: Martı Kitap Yayınevi.

- Akıl Ü.G. (2005). *Bürokrasi ve İlköğretimde Örgütsel Sağlık*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Anderson, B. D. (1973). School bureaucratization and alienation from high school. *Sociology of Education*, 46 (3),315-334.
- Anderson, N. ve Thomas, H. D. C. (1996). Work group socialization. In M. A. West (ed.), *Handbook of work group psychology* (423–450). Chichester, England: John Wiley & Sons Ltd.
- Anderson, N. ve Ostroff, C. (1997). Selection as socialization. In N. Anderson & P. Herriot (eds), *International handbook of selection and assessment* (413–440). Chichester, England: John Wiley & Sons, Ltd.
- Ashford, S. J. ve Taylor, M. S. (1990). Adaptation to work transitions: An integrative approach. In G.R. Ferris & K.M. Rowland (eds), *Research in personnel and human resources management* (Vol. 8, 1–39). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ashforth, B. E. ve Saks, A. M. (1996). Socialization tactics: Longitudinal effects on newcomer adjustment. *Academy of Management Journal*, 39, 149–178.
- Ashforth, B. E., Sluss, D. M., ve Harrison, S. H. (2007). Socialization in organizational contexts. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 22, 1–70.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi* (7. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım San. Tic. Ltd. Şti.
- Aziz, A. (1982). *Toplumsallaşma ve Kitleleşme İletişim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basın Yayın Yüksek Okulu Yayınları No: 2

- Balçı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (8. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balçı, A. (2000). *Örgütsel Sosyalleşme: Kuram Strateji ve Taktikler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış* (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Bauer, T. N., Morrison, E.W. ve Callister, R. R. (1998). Organizational socialization: A review and directions for future research. In G. R. Ferris (ed.), *Research in personnel and human resources management* (Vol. 16, 149–214). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bendix, R. (1947). Bureaucracy: The Problem and Its Setting, *American Sociological Review*, 12(5), 493-507.
- Blau, P. M. (1963). Critical Remarks on Weber's Theory of Authority, *The American Political Science Review*, 57(2), 305-316.
- Blau, P. M. (1968). The Hierarchy of Authority in Organizations, *The American Journal of Sociology*, 73(4), 453-467.
- Blase, J. (1986). Socialization as humanization: One side of becoming a teacher. *Sociology of Education*, 59, 100-113.
- Bozkurt Ö. ve Ergun T. (1998). Kamu Yönetimi Sözlüğü , (Ed. S. Sezen), Ankara: TODAİE Yayın No: 283.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki, *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.

- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management* (3rd edition). CA: Sage Publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (2001). *Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Chao, G.T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J. ve Gardner, P.D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79, 730–743.
- Chao, G. T. (1996). Unstructured training and development: The role of organizational socialization. In S. W. J. Kozlowski, K. Kraiger, E. Salas ve M. S. Teachout (eds), *Improving training effectiveness in work organizations* (129–151). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cooper-Thomas, H. D., Van Vianen, A. ve Anderson, N. (2004). Changes in personorganization fit: The impact of socialization tactics on perceived and actual P-O fit. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13, 52–78.
- Cooper-Thomas, H.D. ve Anderson, N. (2006). Organizational socialization: a new theoretical model and recommendations for future research and HRM practices in organizations. *Journal of Managerial Psychology*, 21(5), 492-516.

- Crozier, M. (2002). Sociology of Bureaucracy. In N.J. Smelser & P.B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (1406–1410). Oxford, England: Elsevier Science.
- Çalık, T. (2003). İş görenlerin Örgüte Uyumu (Örgütsel Sosyalleşme). *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*. 1(2), 163-177.
- Çelik, V. (1993). Eğitim yönetiminde örgütsel kültür ve önemi. *Verimlilik Dergisi*, 1, 15-27.
- Çelik, V. (1998). Alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin sosyalleşmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 14(4), 191-208.
- Çelik, V. (1997). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çingir, H. (1990). *Örnekleme kuramı*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basım Evi.
- Çıvgın, İ. ve Yardımcı, R. (2007). *Sosyolojiye Giriş*, Ankara: Nobel Yayınları
- Çiftçi, G. (2009). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Denizli.
- Dönder, H. H. (2006). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve bürokrasi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü-Afyonkarahisar.
- Dönmezer, S. (1999). *Toplumbilim*, (12. Baskı). İstanbul: Beta yayınları
- Elçi, D. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin incelenmesi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü- Konya.

- Ermeç, E. G. (2007). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Denizli.
- Eryılmaz, B. (2004). *Bürokrasi ve siyaset* (2. Baskı). İstanbul: Alfa Basın Yayım Ltd. Şti.
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice- Hall.
- Feldman, D. C. (1976). A contingency theory of socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21, 433–452.
- Feldman, D.C. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academy of Management Review*, 6(2), 309-19.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman and G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (150-170). New York: Longman.
- Fichter, J. (1980) *Sosyoloji Nedir?*, (Çev: Nilgün Çelelebi). Ankara: Toplum Kitabevi,
- Fisher, C. D. (1986). Organizational socialization: An integrative review. In K. M. Rowland & G. R. Ferris (eds), *Research in personnel and human resources management* (Vol. 4. 101–145). Greenwich, CT: JAI Press.
- Gall, M. D., Borg, W. R. ve Gall, J. P. (2006) *Educational research: An introduction* (8th ed). New York: Allyn and Bacon
- Geist, J. R. (2002). Predictors of faculty trust in elementary schools: enabling bureaucracy, teacher professionalism, and academic press. Unpublished master thesis. The Ohio State University- Columbus, OH. [UMI Number: 3179683].

- Gruman, J. A., Saks, A. M. ve Zweig, D. I. (2006). Organizational socialization tactics and newcomer proactive behavior: An integrative study. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 90–104.
- Guldan, E. A. (2004). *Enabling bureaucracy, faculty trust, and collective efficacy in selected Catholic elementary schools*. . Unpublished doctoral dissertation, St. John's University-Jamaica, New York. [UMI Number: 3148953].
- Güçlü, N. (1996). Öğretmen Olma Süreci: Sosyalleşme. *Eğitim ve Bilim*, 20(99), 55-63.
- Güçlü, N. (2004). "Öğretmenlik Mesleğine Başlarken Yeni Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri". İlk Günden Başöğretmenliğe. (Ed. Erçetin, Ş.): 17 – 39. Ankara: Asil Dağıtım.
- Gülmez, M. (1975). Weber ve ideal tip bürokrasi anlayışı. *TODAY dergisi*, 8(1), 47-73.
- Güney, S. (2006). *Davranış Bilimleri* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Hage, J. ve Aiken, M. (1970). Relationship of Centralization to Other Structural Properties, *Administrative Science Quarterly*, 12(1), 72-92.
- Hall, R. H. (1962). Intraorganizational Structural Variation: Application of the Bureaucratic Model. *Administrative Science Quarterly*, 7(3), 295-308.
- Hall, R. H. (1963). The concept of bureaucracy: An empirical assessment. *American Journal of Sociology*, 69 (1), 32-40.
- Hall, R.H. (1982). *Organizations; Structures, processes, and outcomes*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Harper, D. (1965). The Growth of Bureaucracy in School Systems. *American Journal of Economics and Sociology*, 24(3), 261-271.

- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Haueter, J. A., Macan, T. H. ve Winter, J. (2003). Measurement of newcomer socialization: Construct validation of a multidimensional scale. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 20–39.
- Hicks, G.H., ve Gullet, C.R. 1975. *Organizations: Theory and Behaviour*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hoy, W. ve Rees, R. (1977). The bureaucratic socialization of student teachers. *Journal of Teacher Education*, 28(1), 23-26.
- Hoy, W., Blazovsky, R. ve Newland, W. (1983). Bureaucracy and alienation: a comparative analysis, *The Journal of Educational Administration*, 21, 109-21.
- Hoy, W.K. ve Woolfolk, A.E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal* 27(2), 279-300.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research, and practical consideration. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-108.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (7. Baskıdan eviri)*, S. Turan (ev. Ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hoy, W.K. ve Sweetland, S.R. (2000), "School bureaucracies that work: enabling, not coercive", *Journal of School Leadership*, Vol. 10, 525-41.
- Hoy, W. K. ve Sweetland, S.R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.

- Jablin, F. M. (1987). *Organizational entry, assimilation, and exit*. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts & L. W. Porter (eds), *Handbook of organizational communication* (679–740). Beverly Hills, CA: Sage.
- Jacob, J. A. (2003). *A study of school climate and enabling bureaucracy in select New York City public elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, St. John's University-Jamaica, New York. [UMI Number: 3166881].
- Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*, 29, 262–279.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (2006). *LISREL 8.80 for Windows [Computer software]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International
- Kahn, R.L. ve Katz, D. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi* (Çevirenler: Halil Can ve Yavuz Bayar) Ankara: Doğan
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, S. (2007). *Eğitimde Örgütsel Sosyalleşme*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Kartal, S. (2009). Eğitim Fakülteleri Dışındaki Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerindeki Değerlere Uyumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21, 283-293.
- Kartal, S. (2005). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşmeleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 99-112.

- Kim, T.-Y., Cable, D. M. ve Kim, S.-P. (2005). Socialization tactics, employee proactivity, and person-organization fit. *Journal of Applied Psychology*, 90, 232–241.
- Kirby, P., C., Stringfield, S., Teddlie, C., ve Wimpelberg, R., (1992). School Effects on Teacher Socialization, *School Effectiveness and School Improvement*, 3(3), 187-203.
- Kline, R.B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Kotnis, B. (2004). *Enabling bureaucracies in education: A case study of formalization in an urban district and schools*. Unpublished doctoral dissertation, The State University of New York at Buffalo- Buffalo, NY. [UMI Number: 3081919].
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Leblebici, Doğan N. (2008) Örgüt Kuramının Temelleri, *Cumhuriyet Üniversitesi İİBF Dergisi*, 9(1), 111-129.
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: A sociological study* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, M. R. (1980). Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative Science Quarterly*, 25, 226–251.
- Lunenburg F. ve Ornstein C. (1999). *Educational administration concepts and practices*, (3rd Ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- March, J.G. ve Simon, H.A. (1975). *Örgütler*. (Çev. Ö. Bozkurt ve O. Onaran). Ankara: TODAİE yayınları No: 144, Sevinç matbaası.

- McGuigan, L. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth*, Unpublished doctoral dissertation The Ohio State University- Columbus, OH. [UMI Number: 3179683]
- McMillan, J.H. ve Schumacher, S. (2006). *Research in Education: Evidence-Based, Inquiry*. (Sixth Edition). London: Pearson Education
- Merton, R. (1968). *Social Theory and Social Structure*, New York, NY: Free Press,
- Meyer, M. (2002). *Bureaucracy and Bureaucratization*. In N.J. Smelser & P.B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences (1402–1407)*. Oxford, England: Elsevier Science.
- Moeller, G. H. (1964). Bureaucracy and Teachers' Sense of Power. *The School Review*, 72 (2), 137-157
- Moeller, G. H. ve Charters, W. W. (1966). Relation of bureaucratization to sense of power among teachers. *Administrative Science Quarterly*, 11(1), 444-465
- Morrison, E. W. (1993). Longitudinal study of the effects of information seeking on newcomer socialization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 173–183.
- Mouzelis, N. P. (2004). Örgüt ve bürokrasi: modern teorilerin analizi (Çev. H. B. Akın) (İkinci Baskı). Konya: Çizgi kitapevi.
- Nickinovich, D. (2000). "Bureaucracy" in *Encyclopedia of Sociology*, ed. Edgar F. Borgatta (New York: Macmillan Reference USA), Vol.1, 233–34.
- Ozankaya, Ö. (1999). *Toplumbilim*. İstanbul: Cem Yayınları

- Ostroff, C. ve Kozlowski, S. W. J. (1992). Organizational socialization as a learning process: The role of information acquisition. *Personnel Psychology*, 45, 849–874.
- Ömeroğlu, Ö. (2006). *Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü-İzmir.
- Özer, N. (2010). *İlköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından analizi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü- Malatya.
- Özkalp, E. (2005). *Sosyolojiye Giriş* (Yenilenmiş 14.Baskı). Bursa: Ekin Kitabevi.
- Özkan, Y. (2004). *Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde Okul Yöneticilerinin Görevlerine İlişkin Algıları (Ordu İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, N. (2001). *Liselerde bürokratikleşme ve öğretmenlerin stres düzeyleri* Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-İzmir.
- Page, C. H. (1946). Bureaucracy's Other Face, *Social Forces*, 25(1), 88-94.
- Pankake, A. M. ve B. R. Kallio. "Bureaucracy." *In Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*, Fenwick W. English, ed. Thousand Oaks: Sage
- Papalardo, R. (1996). *The formal and informal socialization process of first years teachers. Unpublished doctoral dissertation*, Arizona State University, Arizona. [UMI Number: 9631430].

- Parsons, T. (1947). "Introduction" to *The Theory of Social and Economic Organization*, 3-86, by Max Weber. Glencoe, IL: Free Press.
- Peterson, K. J. D. (2001). *Suprise and sensemaking: The organizational socialization of first years teachers in intermediate grades four through six. Unpublished doctoral dissertation*, Omaha: Univesity of Nebraska. [UMI Number: 3032125].
- Polatoğlu, A. (1984). Örgüt Kuramları ve İletişim. *Amme İdaresi Dergisi*, 17(4), 62-76.
- Porter, L. W., Lawler, E. E., III ve Hackman, J. R. (1975). *Behavior in organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Pugh, D. S., Hickson, D. J., Hinings, C. R. ve Turner, C. (1968). Dimensions of Organization Structure. *Administrative Science Quarterly*, 13(1), 65-105
- Robbins, S. P. (1983). *Organization theory: the structure and design of organizations*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc
- Saks, A. M. ve Ashforth, B. E. (1997). Organizational socialization: Making sense of the past and present as a prologue for the future. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 234-279.
- Schein, E. H., (1975). Örgütsel Sosyalleşme ve Yönetim Mesleği (Çev. Halil Can). *Amme İdare Dergisi*. 8(2), 167-183.
- Scott, W. R. (2003). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems* (5rd Ed.) New Jersey: Prentice Hall.
- Selznick, P. (1943). An Approach to a Theory of Bureaucracy, *American Sociological Review*, 8(1), 47-54.
- Silah, M. (2005). *Sosyal Psikoloji* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları

- Sinden, J. (2002). *Enabling bureaucratic behaviors and structures in schools*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University-Columbus, OH. [UMI Number: 3059322].
- Sinden, J. E., Hoy, W.K., ve Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462-478
- Şimsek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Basın Yayın Dağıtım Ltd Sti.
- Sousa, D.A. ve Hoy, W.K. (1981). Bureaucratic structure in schools: A refinement and synthesis in measurement. *Educational Administration Quarterly*, 17, 21- 39.
- Staton-Spicer, A. Q. ve Darling, A. L. (1986). Communication in the socialization of preservice teachers. *Communication Education*, 35, 215-230.
- Staton, A. Q. ve Hunt, S. L. (1992). Teacher socialization: Review and conceptualization. *Communication Education*, 41, 109–137.
- Staton, A. Q. (2008). Teacher Socialization. *The International Encyclopedia of Communication*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 4990-4995.
- Taormina, R. J. (1994). The organizational socialization inventory. *International Journal of Selection and Assessment*, 2, 133–145.
- Taormina, R. J. (1997). Organizational socialization: A multidomain, continuous process model. *International Journal of Selection and Assessment*, 5, 29–47.
- Taormina, R. J. (2004). Convergent validation of two measures of organizational socialization. *International Journal of Human Resource Management*, 15, 76–94.

- Tezcan, M. (1988). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Olgaç Matbaası
- Thomas, H.D.C. ve Anderson, N. (1998). Changes in newcomers' psychological contracts during organizational socialization: a study of recruits entering the British Army. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 745-67.
- Tolan, B. (1985). *Toplum Bilimine Giriş*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını.
- Tyler, W. B. (1985). The Organizational Structure of the School. *Annual Review of Sociology*, 11, 49-73.
- Udy, S. Jr. (1959). Bureaucracy and rationality in Weber's organizational theory: an emprical study. *Administrative Science Quarterly*, 24(6), 791-795.
- Van Maanen, J. ve Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In B.M. Staw (ed.), *Research in organizational behavior* (Vol. 1, 209–264). Greenwich, CT: JAI Press.
- Van Maanen, J. (1975). Police socialization: A longitudinal examination of job attitudes in an urban police department. *Administrative Science Quarterly*, 20, 207–228.
- Yücel, C. (1999). *Bureaucracy and teachers' sense of power*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University- Virginia. [UMI Number: 3147768].
- Yüksel, Ö. (1997). Örgüt Kuramlarındaki Gelişmelerin İnsan Kaynakları Yönetimine Etkileri, *Amme İdaresi Dergisi*, 30(2), 31-43.
- Yüksel, Ö. (1997). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Wanous, J.P. (1992). *Organizational entry: Recruitment, selection, orientation, and socialization of newcomers* (2nd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.

- Watts, D. M. (2009). *Enabling school structure, mindfulness, and teacher empowerment: Test of a theory*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Alabama-Tuscaloosa, Alabama. [UMI Number: 3390602].
- Weber, M. (1946). *Essays in Sociology*. New York: Oxford University Press
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organizations*, in Parsons, T. (Ed.), Henderson, A.M. and Parsons, T. (trans.), Free Press, New York, NY
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. G. Roth & C. Wittich, (Eds.). Berkeley: University of California Press.
- Zoba, A. (2000). İlköğretim okullarında varolan örgütsel değerlerle öğretmenlerin sosyalleşmesi arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zeichner, K. M. ve Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (329-348). New York: Macmillan.

EKLER

EK 1. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

EK 2. Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği

EK 3. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği

EK 1. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.44.00.07.328/ 34268
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı

0102-01-

MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a)T.C İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün 08/10/2010 tarih ve 5249-4940 sayılı yazısı.
b)Müdürlüğümüzün 04/08/2010 tarih ve 25032 sayılı Valilik Onay yazısı.
c)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi

T.C İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ufuk ERDOĞAN bilimsel çalışmalarında kullanmak üzere, Müdürlüğümüze bağlı ilköğretim okullarında Anket uygulaması yapması için, ilgi (a) yazı ve ekindeki dosya, ilgi (b) Valilik onayı ile oluşturulmuş olan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından, ilgi (c) Yönerge doğrultusunda incelenerek ekte bulunan Araştırma Değerlendirme Formu (Ek-2) ile Uygulama Çalışmasının yapılabilmesi için izin verilmesinin uygun olacağı görüşü bildirilmiştir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde ilgi (a) yazıda adı geçen araştırma sahibi Ufuk ERDOĞAN ilgi (b) yönergesinin 13. maddesinde belirtilen hususlara bağlı kalmak ve yönerge ekinde yer alan iki ayrı taahhünameyi önceden imzalamak kaydıyla, ilimizde ki ilköğretim okullarında anket uygulaması yapılmasına izin verilmesi hususunu;

Tensiplerinize arz ederim.


Ahmet KARAPINAR
Şube Müdürü

EKİ: Değerlendirme Formu (1 Adet-1 Sayfa)

O L U R
15.11.2010

Mehmet BULUT
İl Milli Eğitim Müdürü

EK 2. Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği

Değerli Öğretmenler;

İlköğretim okullarının bürokratik yapıları ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile ilgili bir yüksek lisans çalışması yürütmekteyim. Bu amaçla hazırlanan veri toplama araçları üç bölümden oluşmaktadır.

- ♦ Birinci bölümde (A) size ilişkin bazı bilgiler yer almaktadır.
- ♦ İkinci bölümde (B) okulunuzdaki bürokratik yapı ile ilgili sorular yer almaktadır.
- ♦ Üçüncü bölümde (C) örgütsel sosyalleşmeye ilişkin sorular yer almaktadır.

Her bir soruyu okuyarak cevapsız bırakmamanız ve tek bir seçenek işaretlemeniz ölçeklerin değerlendirmeye alınması için gereklidir. Verilen ifadeleri değerlendirirken lütfen beklentilerinizi ya da olması gerekenleri değil, okulunuzda var olan durumu göz önünde bulundurunuz.

Göstereceğiniz ilgi ve katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Ufuk ERDOĞAN
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

İletişim: ufukerdogann@gmail.com

A1. Cinsiyetiniz : Kadın Erkek

A2. Branşınız : Sınıf Öğretmeni Branş Öğretmeni

A3. Kaç Yıldır Öğretmenlik Yapıyorsunuz :Yıl

A5. Okulunuzda Öğrenim Gören Öğrenci Sayısı: 0- 500 501- 1000

1001- 1500 1501 ve üzeri

EK 2. (Devamı)

B. Okul Yapısının Etkililiği

* Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra, bu ifadeye katılma derecenizi gösteren sütundaki ilgili seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1	Bu okuldaki yönetsel kurallar öğretmenler ve yöneticiler arasında güvenilir bir iletişim kurulmasını sağlar.	①	②	③	④	⑤
2	Bu okulda bürokratik formaliteler bir problemdir.	①	②	③	④	⑤
3	Bu okulun yönetsel hiyerarşisi öğretmenlerin işlerini yapmasına imkân verir.	①	②	③	④	⑤
4	Yönetsel hiyerarşi öğrenci başarısını engeller.	①	②	③	④	⑤
5	Yönetsel kurallar engelleyici değil yardım edicidir.	①	②	③	④	⑤
6	Yönetsel hiyerarşi okulun misyonunun gerçekleştirilmesini kolaylaştırır.	①	②	③	④	⑤
7	Yönetsel kurallar öğretmenleri cezalandırmak için kullanılır.	①	②	③	④	⑤
8	Bu okuldaki yönetsel hiyerarşi yenilikleri engeller.	①	②	③	④	⑤
9	Bu okulda yönetsel kurallar mesleki kararların yerine geçer.	①	②	③	④	⑤
10	Bu okuldaki yönetsel kurallar katı ve engelleyici değil çözüm üretmeye rehberlik edicidir.	①	②	③	④	⑤
11	Okul müdürü otoritesini öğretmenlere zarar verici şekilde kullanır.	①	②	③	④	⑤
12	Okuldaki yöneticiler otoritelerini öğretmenlerin işlerini iyi yapmaları için kullanırlar.	①	②	③	④	⑤

EK 3. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği

C. Örgütsel Sosyalleşme

* Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra, bu ifadeye katılma derecenizi gösteren sütundaki ilgili seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

		Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Mesleğimi ince ayrıntılarına kadar öğrendim.	①	②	③	④	⑤
2	Mesleğimin gerektirdiği görevleri iyi biliyorum.	①	②	③	④	⑤
3	Mesleğimi iyi bir şekilde nasıl yerine getireceğimi öğrendim.	①	②	③	④	⑤
4	Okulumdaki sorumluluklarımı biliyorum.	①	②	③	④	⑤
5	Mesleğimle ilgili mevzuatı biliyorum.	①	②	③	④	⑤
6	Okulumdaki iş arkadaşlarımın katıldığı sosyal etkinliklere ben de katılırım.	①	②	③	④	⑤
7	Okulumda çalışan kişilerle ilişkilerimin iyi olduğunu düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
8	Okulumdaki meslektaşlarım işimle ilgili konularda gönüllü olarak bana yardım ederler.	①	②	③	④	⑤
9	Okulumdaki meslektaşlarımın çoğunu arkadaşım olarak görüyorum.	①	②	③	④	⑤
10	Okulumda herkes tarafından sevilirim.	①	②	③	④	⑤
11	Okulumdaki meslektaşlarımın çoğu beni bu okulun bir parçası olarak kabul ederler.	①	②	③	④	⑤
12	Okulumun geçmişten bugüne uzanan geleneklerini biliyorum.	①	②	③	④	⑤
13	Okulumun geçmişindeki önemli olayları biliyorum.	①	②	③	④	⑤
14	Okul çalışanlarının kullandığı, okulumuza özgü sözcükleri biliyorum.	①	②	③	④	⑤
15	Okulumda kullanılan kısaltmaların ve kodlamaların anlamlarını biliyorum.	①	②	③	④	⑤
16	Okulumda sözü dinlenen kişilerin kimler olduğunu biliyorum.	①	②	③	④	⑤
17	Okulumdaki sosyal etkileşim (formal-informal ilişkiler) örüntüsünü anlıyorum.	①	②	③	④	⑤
18	Okulumda geçerli olan normları (informal gruplar tarafından belirlenen ve onaylanan davranış kalıpları) biliyorum.	①	②	③	④	⑤
19	Okulumda geçerli olan kurallara uyarım.	①	②	③	④	⑤
20	Okulumun amaçlarını destekliyorum.	①	②	③	④	⑤
21	Okulum tarafından öğrencilere kazandırılan değerleri benimsiyorum.	①	②	③	④	⑤
22	Okulumda ulaşılmaya çalışılan amaçlar açık ve nettir.	①	②	③	④	⑤
23	Okulumun değerleri ile kişisel değerlerimin örtüştüğünü düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
24	Okulumun amaçları aynı zamanda benim de amaçlarımdır.	①	②	③	④	⑤