



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM
DALI

**ÖĞRETMENLİKTEN MÜDÜR YARDIMCILIĞINA GEÇİŞ:
UYUM VE SOSYALLEŞME SÜRECİ**

Veli DENİZ

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2019

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM
DALI

**ÖĞRETMENLİKTE MÜDÜR YARDIMCILIĞINA GEÇİŞ:
UYUM VE SOSYALLEŞME SÜRECİ**

Veli DENİZ


Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK

Eskişehir, 2019

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Veli DENİZ tarafından hazırlanan “Öğretmenlikten Müdür Yardımcılığına Geçiş: Uyum ve Sosyalleşme Süreci” başlıklı bu tez, 17/06/2019 tarihinde *Eskişehir Osman-gazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Dr. Öğr. Üyesi Derya KILIÇOĞLU	
Danışman :	Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Çetin TERZİ	

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Öğretmenlikten Müdür Yardımcılığına Geçiş: Uyum ve Sosyalleşme Süreci başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığımı ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.


17/06/2019
Veli DENİZ

Teşekkür

Tez çalışmamın son aşamasına kadar yanımda olan, desteğini ve sabrını asla esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK'e sonsuz saygı ve şükranlarımı sunarım.

Eğitimim ve tez çalışmam boyunca sorularıyla meşgul ettiğim, geniş bilgi birikiminden faydalandığım değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU'ya; bu süreçte bana katkı sağlayan tüm bölüm hocalarıma ve de değerli jüri üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Derya KILIÇOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Çetin TERZİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Konusu insan olan eğitime, herkesten farklı bakmayı öğreten ve her zaman iyi ve doğru insan olmayı öğütleyen, öğretmenlik mesleğinin kutsallığını en iyi şekilde temsil eden saygıdeğer hocam Dr. Abdullah CAN'a rahle-i tedrisinde bana kazandırdıkları için ne kadar çok teşekkür etsem azdır.

Çalışmamda zorlandığım her an başını ağrıttığım kadim dostum Dr. Öğr. Üyesi Galip KARTAL'a tüm desteğinden dolayı teşekkür ederim.

Çalışmanın ortaya çıkmasında samimi ve içten görüşleri ile bana yardımcı olan ve zaman ayıran müdür yardımcısı meslektaşlarımın her birine tek tek teşekkür ederim.

Gerçekleştirmiş olduğum bu çalışmada görev yaptığım okul personelinden öğretmen arkadaşlarıma kadar daha birçok kişinin emeği, sabrı ve hoşgörüsü bulunmaktadır. Katkılarından dolayı her birine teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca her konuda bana güvenen anneme, babama ve kardeşlerime verdikleri bütün destek için sonsuz teşekkür ve minnetlerimi sunarım.

Son olarak; bu süreçte her daim yanımda olan, pes etmek üzere olduğum zamanlarda beni yüreklendiren, tüm zorlukları beraber göğüslediğim, varlığıyla ve güler yüzüyle bana her zaman güç veren sevgili eşim Zeliha'ya; ve de birlikte oyun oynayıp eğlenebileceğimiz zamanlarda yanımda olamadığım kıymetli oğlum Kerem'e, hayatımda oldukları ve bana katlandıkları için ne kadar teşekkür etsem azdır.

Veli DENİZ
Eskişehir, 2019

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	vi
Şekiller Listesi.....	vii
Özet	1
Abstract	2
BİRİNCİ BÖLÜM	3
1. Giriş.....	3
1.1 Problem Durumu	3
1.2 Araştırmanın Amacı	6
1.3 Araştırmanın Önemi	7
1.4 Varsayımlar	7
1.5 Sınırlılıklar.....	8
1.6 Tanımlar	8
1.7 Kısaltmalar	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	9
2. Kavramsal Çerçeve	9
2.1 Birey Örgüt Uyumu.....	9
2.1.1 Birey-örgüt uyumu kavramının tanımı	9
2.1.2 Birey-örgüt uyumu türleri	10
2.1.2.1 Bütünleştirici uyum (Supplementary fit)	11
2.1.2.2 Tamamlayıcı uyum (Complementary fit).....	11
2.1.2.3 İhtiyaçlar-karşılanaanlar uyumu (Needs-supplies fit).....	12
2.1.2.4 Beklenen-kabiliyet uyumu (Demands-abilities fit).....	13
2.1.3 Diğer uyum türleri	14
2.1.3.1 Birey-çevre uyumu (Person-environment fit)	14
2.1.3.2 Birey-yönetici uyumu (Person-supervisor fit)	15
2.1.3.3 Kişi-benlik uyumu.....	16
2.1.3.4 Birey-iş uyumu (Person-job fit)	17
2.1.3.5 Birey-grup uyumu (Person-team fit)	19
2.1.3.6 Etik iklim uyumu (Ethical climate fit)	21
2.1.3.7 Birey-kültür uyumu (Person-culture fit)	23
2.1.3.8 Görev-teknoloji uyumu (Task-technology fit).....	24

2.1.3.9 Aile-iş uyumu	25
2.1.3.10 Bölümler (Departmanlar) arası uyum	26
2.1.3.11 Değişime uyum	26
2.1.4 Birey-örgüt uyumu araştırmaları	28
2.1.4.1 Schneider'in çekim-seçim-çekişme kuramı	28
2.1.4.2 Chatman'ın birey-örgüt uyum modeli.....	29
2.1.4.3 Kristof-Brown'un birey-örgüt uyumu modeli.....	31
2.1.4.4 Cable ve Judge'ın birey-örgüt uyumu yaklaşımı	31
2.1.4.5 O'Reilly III ve arkadaşlarının örgütsel kültür profili.....	32
2.1.4.6 Argyris'in birey ve örgüt bütünleşmesi kuramı	33
2.2 Örgütsel Sosyalleşme	34
2.2.1 Örgütsel sosyalleşme kavramı	35
2.2.2 Örgütsel sosyalleşmenin amacı ve önemi.....	36
2.2.3 Örgütsel sosyalleşme teorileri.....	39
2.2.3.1 Belirsizlik azaltma teorisi.....	39
2.2.3.2 Sosyal öğrenme teorisi	40
2.2.3.3 Anlam kazandırma teorisi	40
2.2.4 Örgütsel sosyalleşme stratejileri	41
2.2.5 Örgütsel sosyalleşme taktikleri.....	42
2.2.5.1 Van Maanen ve Schein'in örgütsel sosyalleşme taktikleri	42
2.2.5.1.1 Formale karşı informal sosyalleşme	42
2.2.5.1.2 Bireysele karşı kolektif sosyalleşme	44
2.2.5.1.3 Sıralıya (ardışığa) karşı kopuk (rastgele) sosyalleşme	45
2.2.5.1.4 Değişkene karşı sabit (durağan) sosyalleşme	45
2.2.5.1.5 Seriyeye karşı ayırıcı (münferit) sosyalleşme	46
2.2.5.1.6 Atamaya karşı yoksun bırakma	47
2.2.5.2 Jones'un örgütsel sosyalleşme taktikleri ile ilgili çalışması	48
2.2.6 Örgütsel sosyalleşme süreci modelleri	50
2.2.6.1 Buchanan'ın sosyalleşme süreç modeli	50
2.2.6.2 Porter, Lawler ve Hackman'ın sosyalleşme süreç modeli	53
2.2.6.3 Feldman'ın sosyalleşme süreç modeli	54
2.2.6.4 Schein'in sosyalleşme süreç modeli.....	55
2.2.6.5 Wanous'un tümleşik sosyalleşme süreç modeli.....	57
2.2.6.6 Saks ve Ashforth'un çok seviyeli süreç modeli	59
2.2.7 Sosyalleşmenin etkinliğini azaltan faktörler.....	61

2.2.7.1 Kişilerarası ilişkiler	62
2.2.7.2 Karşılanmayan iş beklentileri.....	62
2.2.7.3 Eğitim ve oryantasyon programları.....	63
2.2.8 Örgütsel sosyalleşmenin sonuçları.....	64
2.3 Öğretmenlikten Müdür Yardımcılığına Geçiş.....	66
2.3.1 Öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş ile ilgili Armstrong'un geliştirdiği geçiş ve sosyalleşme modeli.....	69
2.3.2 Türk Milli Eğitim Sistemi'nde müdür yardımcılığına geçiş.....	74
2.4 Okul Müdür Yardımcılarının Uyumu ve Sosyalleşmesi Üzerine Yapılan Araştırmalar	79
2.4.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar	79
2.4.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	82
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	87
3. Yöntem.....	87
3.1 Araştırma Deseni	87
3.2 Çalışma Grubu.....	88
3.3 Veri Toplama Araçları.....	90
3.4 Verilerin Toplanması.....	91
3.5 Verilerin Çözümlemesi.....	92
3.6 Araştırmacının Rolü	93
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	95
4. Bulgular.....	95
4.1 Müdür Yardımcılığı Görevi Öncesi Sürecin Değerlendirilmesi	96
4.1.1 Müdür yardımcılığı görevi için hazırbuluşluğa ilişkin bulgular	97
4.1.2 Müdür yardımcılığı görevini tercih nedenleri.....	100
4.1.3 Göreve ilişkin beklentiler.....	106
4.2 Müdür Yardımcılığı Görevinde İlk Gün.....	109
4.2.1 Duygu ve düşünceler	110
4.2.2 Okul müdürü ve öğretmenlerin yaklaşımı	113
4.3 Müdür Yardımcılığı Görevine Geçiş Sürecinde Yaşanan Sorunlar	115
4.3.1 Yönetimsel sorunlar	115
4.3.2 İletişimsel sorunlar.....	118
4.3.3 Bireysel sorunlar	122
4.4 Sorunlara Karşı Kullanılan Stratejiler ve Çözüm Yolları.....	126
4.4.1 Etkili iletişim.....	127
4.4.2 Bireysel çaba.....	127

4.4.3 Danışma	128
4.4.4 Zamana bırakma	129
4.4.5 Tecrübe edinme.....	129
4.5 Karşılaşılan Problemleri Aşma Konusunda Alınan Destek.....	130
4.5.1 Okul müdürünün desteği.....	130
4.5.2 Diğer müdür yardımcılarının desteği	132
4.5.3 Öğretmenlerin desteği	133
4.5.4 Diğer destek grupları	134
4.6 Yöneticilik Görevi ve Sisteme İlişkin Görüşler	135
4.6.1 Eğitim anlayışına olan etki	135
4.6.2 Yaşanan hayal kırıklıkları	139
4.6.3 Kariyer planlaması	142
4.7 Yöneticiliğe Geçiş Yapmayı Düşünen Öğretmenler İçin Tavsiyeler	144
4.8 Müdür Yardımcılarında Bulunması Gereken Kişisel ve Mesleki Özellikler ..	148
BEŞİNCİ BÖLÜM	149
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	149
5.1 Sonuç ve Tartışma	149
5.1.1 Müdür yardımcılığı görevi öncesi sürece ilişkin elde edilen sonuç ve tartışma.....	149
5.1.2 Müdür yardımcılığı görevinde ilk gün ile ilgili sonuç ve tartışma	151
5.1.3 Müdür yardımcılığı görevine geçiş sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin sonuç ve tartışma	153
5.1.4 Sorunlara karşı kullanılan stratejiler ve çözüm yollarına ilişkin sonuç ve tartışma.....	156
5.1.5 Karşılaşılan problemleri aşma konusunda alınan desteklere ilişkin sonuç ve tartışma.....	158
5.1.6 Yöneticilik görevi ve sisteme ilişkin görüşler ile ilgili sonuç ve tartışma	160
5.1.7 Yöneticiliğe geçiş yapmayı düşünen öğretmenler için tavsiyelere ilişkin sonuç ve tartışma	162
5.1.8 Müdür yardımcılarında bulunması gereken kişisel ve mesleki özelliklere ilişkin sonuç ve tartışma	163
5.2 Öneriler.....	164
5.2.1 Uygulayıcılara Öneriler	164
5.2.2 Araştırmacılara Öneriler	165
KAYNAKÇA.....	167
EKLER.....	191
ÖZGEÇMİŞ	197

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Jones'un Sosyalleşme Taktiklerinin Sınıflandırılması	49
2.2	Buchanan'ın Sosyalleşme Süreç Modeli	51
2.3	Porter, Lawler ve Hackman'ın Sosyalleşme Süreç Modeli	53
2.4	Feldman'ın Sosyalleşme Süreç Modeli ve Sonuçları	54
2.5	Schein'in Sosyalleşme Süreç Modeli	56
2.6	Wanous'un Tümüleşik Sosyalleşme Süreç Modeli	58
2.7	Başarılı ve Başarısız Sosyalleşme Sürecinin Sonuçları	66
2.8	Armstrong'un Müdür Yardımcılıklarının Geçiş ve Sosyalleşme-leri Modeli Aşamalarında Yaşanan Deneyim ve Değişimler	73-74
3	Çalışma Grubundaki Müdür Yardımcılarına Ait Bilgiler	89
4.1	Verilerden Elde Edilen Temalar ve Alt Temalar	95-96
4.2	Görev İçin Hazırbulunuşluk	97
4.3	Müdür Yardımcılığı Görevini Tercih Nedenleri	101
4.4	Müdür Yardımcılarının Görevlerine İlişkin Beklentileri	107
4.5	Müdür Yardımcılarının İlk Günlük Duygu ve Düşünceleri	110
4.6	Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Yaklaşımı	113
4.7	Yönetmel Sorunların Dağılımı	115
4.8	İletişimsel Sorunların Kaynakları	119
4.9	Bireysel Sorunların Dağılımı	122
4.10	Sorunlara Karşı Kullanılan Stratejiler ve Çözüm Yolları	126
4.11	Diğer Destek Grupları	135
4.12	Müdür Yardımcılarında Bulunması Gereken Kişisel ve Mesleki Özellikler	148

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Saks ve Ashforth'un Çok Seviyeli Sosyalleşme Süreç Modeli	60
2.2	Müdür Yardımcılığına Geçiş ve Sosyalleşme Aşamaları	70



Özet

Öğretmenlikten Müdür Yardımcılığına Geçiş: Uyum ve Sosyalleşme Süreci

Veli DENİZ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK

2019

Amaç: Bu araştırmanın amacı; göreve yeni başlayan okul müdür yardımcılarının yaşadıkları uyum ve sosyalleşme sürecine ışık tutarak bu süreçte karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve yaşanan sorunlara yönelik aldıkları desteği ortaya koyarak değerlendirmektir.

Yöntem: Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni ile yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenen 19 müdür yardımcısından oluşmaktadır. Veriler çalışma grubunda yer alan katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda toplanarak içerik analizi yaklaşımına göre yorumlanmış ve kategorilere ayrılmıştır.

Bulgular: Yeni müdür yardımcılarının birbirinden farklı nedenler ve beklentiler ile bu görevi üstlendikleri anlaşılmıştır. Görevleri esnasında yönetsel, iletişimsel ve bireysel sorunlar yaşadıkları ancak bu sorunlara karşı profesyonel çözüm yolları yerine daha çok sınaama yanılma yöntemiyle cevap verdikleri saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler: Görev öncesi profesyonel bir hazırlık sürecinden geçmeyen müdür yardımcılarının görevleri esnasında fazla iş yükü ile birlikte farklı sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Bu nedenle müdür yardımcılarının görevleri ile ilgili uzman yardımına ve rehberliğe ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Müdür yardımcılarında görevleri öncesi uygulamaya dönük eğitimlerin verilmesi ve görevleri esnasında da insan ilişkileri ve etkili iletişim konularında hizmet içi eğitim çalışmalarının yoğunlaştırılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Müdür Yardımcısı, Geçiş, Uyum Süreci, Sosyalleşme Süreci

Abstract

Transition from Teacher to Assistant Principle: Adjustment and Socialization Process

Veli DENİZ

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Assoc. Prof. Dr. İlknur ŞENTÜRK

2019

Purpose: The aim of this study is to identify the problems faced by the school assistant principals who are new to the office in the process of adjustment and socialization, and to evaluate the support they receive for these problems.

Method: The research is structured with a phenomenology pattern which is one of the qualitative research methods. The study group consisted of 19 assistant principals determined by criterion sampling technique. The data were collected by semi-structured interviews and divided into categories according to content analysis approach.

Results: It has been understood that the new assistant principals undertake this task with different reasons and expectations. During their duties, they experienced managerial, communicative and individual problems, but instead of professional solutions to these problems, they responded by more trial-and-error method.

Conclusion and Suggestions: It was observed that the assistant principals, who had not undergone a professional pre-tasking process, encountered different problems with their excessive workload during their duties. Therefore, it was understood that assistant principals needed expert assistance and guidance on their duties. It was found that there was a need to intensify the in-service trainings on human relations and effective communication issues during their duties.

Keywords: Assistant Principal, Transition, Adjustment Process, Socialization Process

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın bağlamı ve gerekçeleri açıklanmıştır. Literatür ışığında tez çalışmasının problem durumu belirtilerek çalışmanın amacına, önemine, varsayım ve sınırlılıklarına dair bilgi verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesinde en önemli unsur insan gücüdür. Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesi için kurulmuş sosyal bir örgüt olan okul (Şişman, 2016, s. 204) söz konusu olduğunda; bu sosyal sistemde görev yapan yönetici, öğretmen, uzman ve diğer personel eğitsel amaçları gerçekleştirmek için kullanılan insan gücünü oluşturmaktadır. Örgütleri amaçlarına uygun olarak yaşatması beklenen yönetim alt sisteminin görevi, başta insan gücü olmak üzere örgütün tüm kaynaklarını örgüt amaçları doğrultusunda etkili ve verimli kullanmaktır (Özdemir, 1995, s. 382). Bu açıdan okul kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılması okul yönetiminin, yani okul müdürü ve müdür yardımcılarının görevidir.

Dünyada eğitim yöneticiliği uzmanlık gerektiren bir alan olarak kabul edilmekte ve yönetici adaylarının; nesnel ölçütlere göre seçilip yetiştirilmesi her geçen gün önem kazanmaktadır (Şişman, 2016, s. 213; Şişman ve Turan, 2003, s. 250-251). Türk Millî Eğitim Sistemi'nde ise okul yöneticilerinin seçilmeleri, yetiştirilmeleri ve atanmaları yıllardır tartışılan bir konu olmakla birlikte (Balcı, 1982, 1988, 1999, 2008; Balcı ve Çınkır, 2002; EBS, 2019; Karip ve Köksal, 1999; Memduhoğlu, 2007; Okçu, 2011; Örucü ve Şimşek, 2011; Reçepoğlu ve Kılınç, 2014; Şimşek, 2003; Şişman ve Turan, 2003, 2004) eğitim yöneticiliği yalnızca belirli bir süre ile sınırlandırılmış geçici bir görev olarak görülmekte ve bu şekilde ifa edilmektedir. “Meslekte esas olan öğretmenliktir” ilkesine bağlı olarak eğitim kurumlarının yönetici kademelerinde görev alınabilmesi için temel koşul öğretmen olmaktır (Şişman, 2016, s. 205). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen yönetmelikler doğrultusunda okul müdürü ve müdür yardımcıları göreve getirilmektedir. Mevcut yönetmelikte; belirlenen şartları taşıyan, yapılan yazılı ve sözlü sınavlarda başarılı olan öğretmenler, istekleri doğrultusunda belirli bir süre ile eğitim yöneticisi olarak görevlendirilmektedir (MEB, 2018). Nitekim yakın geçmişe bakıldığında; 1999 yılından 2019 yılına kadar hemen hemen her eğitim öğretim yılı

yenilenen ve defalarca değiştirilen bu yönetmeliklerin dönemsel sorunlara ya da belirsizliklere kalıcı çözümler üretmediği görülmektedir (MEB, 1999; 2004; 2007; 2008; 2009; 2013a; 2013b; 2014; 2015; 2017; 2018).

Cranston, Tromans ve Reugebrink tarafından “unutulmuş liderler” olarak tanımlanan okul müdür yardımcıları (2004, s. 225), eğitim yönetiminin en zor işlerini üstlenmiş olmalarına rağmen net bir görev tanımına sahip değildir (Celikten, 2001, s. 67). Görevdeki bu belirsizlik ve artan sorumluluklar gibi çeşitli sebeplerden birçok ülkede öğretmenler eğitim yöneticisi olmak istememektedir (Bush, 2009; Howley, Andrianaivo ve Perry, 2005; Krüger, Eck ve Vermeulen, 2005; Myung, Loep ve Horng, 2011; Akt., Erginer ve Köse, 2012, s. 15). Yurt dışında durum böyle iken; Türkiye’de öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş eğilimi Bingül ve Hacıfazlıoğlu (2011) tarafından “orta derecede” bulunmuş (s. 874); 2011 yılında yöneticilik sınavlarına giren öğretmen sayıları incelendiğinde ise yaklaşık olarak her beş öğretmenden birinin eğitim yöneticisi olmak istediği görülmüştür (Erginer ve Köse, 2012, s. 15). Son uygulamada da 2019 yılı Nisan ayında Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından gerçekleştirilmiş olan bakanlığa bağlı okullara müdür ve müdür yardımcısı seçmek için ilk kez düzenlenen “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı”na (2019-MEB-EKYS) 56 bin 381 adayın başvurduğu bildirilmiştir (“MEB EKYS Sınavı”, 2019).

Çoğu öğretmen için yönetim görevine atanmak, öğretmenlik kariyerlerinin sonunu ve yeni bir profesyonel kariyerin başlangıcını işaret etmektedir. Örgütsel düzeyde bu atama, eğitim hiyerarşisi içinde bir yükseliş, güç ve otoriteye erişimin artması ve değişimi tetikleme fırsatı olarak görülmekte ve önemli bir kariyer başarısı olarak kabul edilmektedir (Armstrong, 2009, s. 3-4). Öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş; sınıftan ayrılıp yeni makam odasına geçiş yapılması gibi basit bir değişiklik olarak gözüke de, eğitim ve iş alanındaki yönetsel geçiş çalışmaları, yönetilen bireylerin yönetici konumuna geçişlerinde sosyal ve psikolojik sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır (Dotlich, Noel ve Walker, 2004; Hartzell, Williams ve Nelson, 1995; Marshall ve Hooley, 2006; Sigford, 1998; Akt., Armstrong, 2009, s. 4-5). Öğretmenlikten yöneticiliğe geçişin sorunsuz olduğu yaygın bir algı olmasına rağmen, yeni atanan müdür yardımcılarını yeni yönetsel rollerini ve rollerinin gerekliliklerini anlamada ve bu duruma uyum sağlamada zorluklar yaşamaktadır (Dotlich vd., 2004; Marshall ve Hooley, 2006; Akt., Armstrong, 2012, s. 399). Değişen eğitim kariyerleri, öğretmenlikten müdür yardımcılığına atananları yeni sorumluluklara, farklı bir grubun norm ve beklentilerine ve daha yüksek seviyede inceleme ve hesap verebilirliğe maruz bırakmaktadır. Yeni müdür yar-

dımcıları roller, ilişkiler ve konumlar arasında geçiş yaparken ve insanları, kurumları yönetme becerileri kazanırken bu uyum sürecinde çok sayıda sosyalleşme zorluklarıyla karşılaşır (Hartzell vd., 1995; Marshall ve Hooley, 2006; Akt., Armstrong, 2012, s. 399). Öğretmenlikten müdür yardımcılığına atananlar, genellikle öğretmen olduğu süreçte kazandığı birincil sosyalleşmesiyle çatışır ve bu durum bireyde bilişsel, duygusal, psikolojik ve ahlaki gerilimler yaratır (Armstrong, 2004 s. 6-7).

Yapılan araştırmalar yeni müdür yardımcılarının kariyer ve rol değişikliği nedeniyle daha otoriter ve telaşlı bir çalışma tarzına girme ihtimalinin arttığını göstermiştir (Armstrong, 2014, s. 15; Marshall ve Hooley, 2006, s. 2-3). Yönetmelik işleri yapmak için hazırlıklı olduklarını düşünen yöneticiler bile, kendilerinin yönetici olmasına katkı sağlayan sosyal ve duygusal değişimlerinin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Aynı zamanda, kaprisli davranışlar, iyi tanımlanmamış yönetim rolünden kaynaklanan çatışmalar, okulun, velilerin ve üst yönetimin talepleri idari karar vermelerinde karmaşıklığa neden olmaktadır (Armstrong, 2010, s. 695-711; Armstrong, 2014, s. 30-32). Yeni görevlerinin yüklediği sorumluluklar ile beklentiler yeni müdür yardımcılarının özel yaşamları üzerinde de olumsuz etkilere neden olmaktadır (Armstrong, 2012, s. 418; 2014, s. 32).

Öğretmenlik ve yöneticiliğin farklı rolleri olmasına rağmen en son uygulamaya göre müdür yardımcısı olarak görevlendirilen öğretmenler, müdür yardımcılığına yönelik herhangi bir hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim almadan görev yapmaktadır (Kılınç, Koşar, Er ve Koşar, 2017, s. 56). Az sayıda müdür yardımcısı yüksek lisans yapmıştır ya da görev öncesi profesyonel eğitim almıştır. Müdür yardımcıları, görev ve sorumluluklarının gerektirdiği eğitimi almadan göreve başlamaları nedeniyle görevleri esnasında karşılaştıkları sorunların çözümünde bilimsel yöntemler yerine sınama yanılma yolunu kullanmaktadır (Bursalıoğlu, 2015, s. 6). Göreve başladıktan sonra farklı davranışları, tesadüfen veya kendisi yaşayarak uygulayarak öğrenmektedir. Ancak, bireyin sınama yanılma yoluyla öğrenmesi hata olasılığını arttırarak zaman ve işgücü kaybına ve bunun sonucunda da örgütün üretim kaybına neden olabilecektir (Bursalıoğlu, 2015, s. 6-7).

Eğitim örgütlerinde müdür yardımcılığına yeni geçiş yapan bireylere örgütün değer ve normlarının aktararak, örgütte oynayacağı rollerin öğretilmesi örgütsel sosyalleşme ile sağlanmaktadır. Kartal'a (2007) göre, okulda örgütsel sosyalleşme, yöneticilerin okul kültürünü kabullenip özümsemeleri, yeni idari rollerini edinmeleri, iş tutum ve davranışlarının oluşması ve yeni görevsel kimliğin kazanılmasıdır (Akt., Memduhoğ-

lu, 2008, s. 145). Bireyin sosyalleşmesi ile örgüt normlarını öğrenmesi, öğrendiği normlara uyması, böylece sosyal düzenin korunması sağlanır. Öğretmenlikten müdür yardımcılığına yeni atanan bireylerin etkili bir örgütsel sosyalleşme süreci geçirmeleri; bireysel özellikleri ile atandıkları yöneticilik arasında olumlu bir bağ kurmalarını, iş ortamlarına kolayca uyum sağlamalarını, iş verimlerinin artmasını, iş doyumunu hissetmelerini ve sonuç olarak da işlerinde mutlu olmalarını sağlayacaktır (Memduhoğlu, 2008, s. 145-146).

Öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçen bireylerin uyumları ve sosyalleşmeleri örgütün ve bireyin yaşayabileceği olumsuzlukları ve sorunları azaltmak, hatta önlemek açısından oldukça önemlidir. Ulutaş'a (2010, s. 47-49) göre; örgütlerde, verimsiz, memnuniyetsiz çalışanlar, çalışanlar arasında sıklıkla ortaya çıkan çekişme ve çatışmalar, işten ayrılmalar, örgütler açısından büyük sorun teşkil etmektedir. Bu sorunlar birey-örgüt uyumsuzluğundan kaynaklanmaktadır. Bireyin uyum düzeyinin yükseltilmesi halinde, iş stresi, memnuniyetsizlik, çekişme ve çatışmalar azalacak buna bağlı olarak iş doyumunu, örgüte bağlılık ve verimlilik artacaktır. Müdür yardımcılarının henüz görevlerinin başına geçer geçmez yoğun iş yükü ile karşılaşmaları onların yönetim becerileri ve öğretim liderliği gibi konulardaki gelişimlerini engellemekte ve motivasyonlarını da düşürmektedir. Bu durum onların uyum ve sosyalleşme süreçlerini olumsuz etkilemekte ve bazen problemlere de neden olmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; göreve yeni başlayan okul müdür yardımcılarının yaşadıkları uyum ve sosyalleşme sürecine ışık tutarak bu süreçte karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve yaşanan sorunlara yönelik aldıkları desteği ortaya koyarak değerlendirmektir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Müdür yardımcılığı görevini tercih nedenleri nelerdir?
2. Öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş öncesi beklentiler nelerdir?
3. Yeni müdür yardımcılarının bu geçiş sürecinde yaşadıkları yönetsel, iletişimsel ve bireysel sorunlar nelerdir?
4. Ortaya çıkan sorunlara ve güçlüklerle karşı kullanılan stratejiler ve çözümleri nelerdir?
5. Müdür yardımcısı olarak karşılaştıkları sorunlara ve güçlüklerle karşı nasıl destek almaktadırlar?

6. Yeni müdür yardımcılarının yöneticilik görevi ve sisteme ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Yeni müdür yardımcılarının yöneticiliğe geçiş yapmayı düşünen öğretmenler için tavsiyeleri nelerdir?
8. Müdür yardımcılarında bulunması gereken kişisel ve mesleki özellikler nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Son yıllarda; artan öğrenci sayılarına paralel olarak okullardaki günlük iş yükünün de üst seviyelere çıkması okul müdür yardımcılarına olan ihtiyacı da artırmıştır. Müdür yardımcılarının görevin getirdiği sorumlulukları yerine getirme ve görevleri esnasında karşılaştıkları problemleri aşma konusunda okul müdürlerine ve öğretmenlere verdiği destek yadsınamaz. Ancak; müdür yardımcılığı görevi okul yönetiminde önemli bir pozisyon olarak görülmesine rağmen, müdür yardımcılarının hakkındaki çalışmaların sınırlı sayıda kaldığı görülmüştür (Aypay, 2016, s. 3).

Mevcut durum değerlendirildiğinde bu araştırmanın;

1. Öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş öncesi beklentilerin neler olduğuna ışık tutması,
2. Okullarda yeni göreve başlayan müdür yardımcılarının uyum ve sosyalleşme sürecinde yaşadıkları sorunlara dikkat çekmesi,
3. Bu sorunların çözümünde müdür yardımcılarının kimlerden ve nasıl destek aldığını ortaya koyması ve de,
4. Müdür yardımcılarının yeni görevlerine geçişleri sürecinde okul müdürleri ve öğretmenlerin üzerine düşen sorumlulukların neler olduğunu gözler önüne sermesi bakımından önemli olduğu; bu nedenle de çalışmanın alanyazınına katkı sağlayacağı ve bundan sonraki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilere, öğretmenlere, yönetici adaylarına ve eğitim yönetimi ile ilgilenen diğer kişi ve kurumlara yol göstereceği düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

Bu araştırmada, görüşme yapılan katılımcıların yöneltilen sorulara kendi algılarına göre samimi ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar döneminde Eskişehir İli Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan, görev süreleri 1 ile 2 yılı kapsayan 19 müdür yardımcısı ve onların görüşme sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Göreve Yeni Başlayan Müdür Yardımcısı: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında eğitim öğretim işlerini yürütmede okul müdürlerine yardımcı olan ve görev süreleri 2 yıla kadar olan işgören.

1.7 Kısaltmalar

EBS: Eğitim-Bir-Sen

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB-EKYS: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı

MY: Müdür Yardımcısı

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçişte örgüt ve birey açısından büyük öneme sahip olan uyum ve sosyalleşme konuları incelenecektir.

2.1 Birey Örgüt Uyumu

Eğitim örgütleri diğer örgütlerden farklı olarak doğrudan insana hizmet vermektedir. Eğitim örgütünde gerçekleştirilen faaliyetler, örgütü oluşturan bireylerin birbirleri ile etkili ve yoğun etkileşimi ve iletişimi ile gerçekleşir ve örgüt kültürü böyle bir ortamda oluşur (Erdem ve İşbaşı, 2001, s. 33). Bireyler yaşamlarının büyük bir bölümünü eğitim örgütlerinde geçirmektedir. İnsanların yaşamları süresince gösterecekleri tutum ve davranışları, düşünce ve yaşam tarzlarını belirleyen hayat felsefelerini eğitim örgütleri belirlemektedir (Fındıkçı, 1996, s. 141; Akt., Çalık, 2003a, s. 117). Eğitim kurumlarının, kültürün aktarılması ve değişiminde önemli rolleri vardır. Bu yönüyle eğitim kurumları; bireysel, kültürel ve kurumsal özelliktedir. Eğitim kurumlarında, kültürel boyutun temelini değerler oluşturmaktadır (Çelik, 2002, s. 81). Örgütsel değerler, örgütsel anlayışın gelişmesine, tüm örgüt üyelerinin örgütün hedefine ulaşmasına yönelik olumlu davranışlar göstermesine katkı sağlar (Sezgin, 2006, s. 47-48). Bu nedenle eğitim örgütünün bütün görev ve değerleri net olarak belirlenerek örgüt üyeleri ile paylaşılmalıdır.

Öğretmenlikten müdür yardımcılığına yeni atananların görevlerinde başarılı olmaları çalıştığı kurumdaki tüm değer, norm, tutum ve davranışları öğrenmesi sonucu ortaya çıkan uyum ve koordinasyon düzeylerine bağlıdır. Bu gerçek; eğitim sisteminde öğretmenlikten müdür yardımcılığına yeni atananların örgüte, işe ve birbirlerine olan uyumunun etkin ve verimli bir biçimde sağlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Konunun daha iyi anlaşılması için kavramların detaylı incelenmesi faydalı olacaktır.

2.1.1 Birey-örgüt uyumu kavramının tanımı

Mitchell'e (2006, s. 26) göre, birey-örgüt uyumu, bireysel değerler ile örgütsel değerlerin arasındaki benzerlik veya uygunluk derecesidir. Bireyin özellikleri ile örgütün özellikleri arasındaki uyum derecesi olarak da açıklanan (Hauenstein, Carlson, Donovan ve Foti, 2007, s. 1) bu kavram; Chatman (1989, s. 339) tarafından, bireyin değerleri ile örgütün değerleri ve normları arasındaki uygunluk olarak açıklanmıştır. Birey-

örgüt uyumu; değerler, inançlar, kişilik, amaçlar yönünden birey ve örgüt arasındaki uyum düzeyidir (Andrews, Baker ve Hunt, 2011, s. 7). Kristof (1996, s. 3) birey-örgüt uyumu tanımını genişleterek; örgüt ve bireyin temel özellikleri arasındaki benzerlik, örgütün ve bireyin hedeflerindeki uygunluk, bireysel seçenek ya da ihtiyaçlar ile örgütün yapısı ve işleyişi arasındaki uygunluk, örgütsel iklim ve bireyin kişilik özellikleri arasındaki uyum olarak açıklamıştır.

Birey-örgüt uyumuna ilişkin; değerlerde, kişilikte, iş ile çevrede olmak üzere üç farklı uyum bulunmaktadır. Değerlerde uyum, örgütün değerleri ile bireylerin inanışları arasında uyum olmasıdır. Kişilikte uyum; bireyin kişilik özelliklerinin, örgütte bulunan diğer bireylerin kişilik özelliklere uygun olmasıdır. İş çevre uyumu; bireylerin üyesi oldukları örgütteki iş ortamı ile olan uyumlarıdır (Westerman ve Vanka, 2005, s. 413)

Birey ve örgüt arasındaki uyum, bütünleştirici ve tamamlayıcı yöntemlerle kazanılır. Bütünleştirici uyum; bireyin sahip olduğu kişisel özelliklerin, örgütte eksik olanları tamamladığı hallerde veya çevreyi bir bütün haline getirdiği durumlarda görülmektedir. Bütünleştirici uyum; ihtiyaç-karşılama uyumu ve talep-yeterlik uyumu olarak sınıflandırılmaktadır. Bireyin ihtiyaç, istek ve seçeneklerinin örgüt tarafından giderilmesi durumunda ihtiyaç-karşılama uyumu sağlanmaktadır. Bireylerin bu beklentileri arasında amaçları, psikolojik ihtiyaçları, çıkarları ve değerleri yer almaktadır Örgüt, üyelerinin talep ettiği mali, sosyal, fiziksel ve psikolojik imkânları sağlayarak üyelerinin gelişimine yönelik fırsatlar yaratıyorsa gereksinim-karşılama uyumu gerçekleşmektedir. Bireylerin ihtiyaç, istek ve seçenekleri olduğu gibi örgütlerinde bireylerden zaman, çaba, bağlılık, bilgi, yetenek ve yetkinlik gibi hususlarda talepleri vardır. Bireyin, örgütün taleplerini karşılayabilecek yeterliklere sahip olması durumunda talep-yeterlik uyumu gerçekleşmektedir (Kristof, 1996, s. 3-4).

2.1.2 Birey-örgüt uyumu türleri

Literatürde birey-örgüt uyumu türlerine ilişkin farklı yaklaşımlar söz konusudur. Kristof, bireylerle örgütler arasında; en az bir tarafın diğer tarafın ihtiyaçlarını karşılaması ya da benzer temel nitelikleri paylaşması ya da her iki durumun da gerçekleşmesi halinde birey-örgüt uyumu oluşacağını ifade etmiştir (Kristof, 1996, s. 5). Kristof'un bu tanımı, Muchinsky ve Monahan'ın (1987) ortaya koyduğu tamamlayıcı (complementary) ve bütünleştirici (supplementary) yaklaşımlar ile Caplan ve Edwards'ın (1987) ihtiyaçlar-karşılama (needs-supplies) ve talep-yeterlik (demands-abilities) yaklaşımlarını içeren dört farklı birey-örgüt uyumu yaklaşımını bir araya getirmiştir (Akt., Pia-

sentin, 2007, s. 8-9). Bu bölümde tamamlayıcı (complementary) ve bütünleştirici (supplementary) yaklaşımlar ile ihtiyaçlar-karşılanaanlar (needs-supplies) ve talep-yeterlik (demands-abilities) yaklaşımları incelenecektir.

2.1.2.1 Bütünleştirici uyum (Supplementary fit)

Piasentin'e (2007, s. 8-9) göre bütünleştirici uyum, bir bireyin sahip olduğu temel özellikleri ile diğer çalışanların ve örgütün özellikleri arasındaki benzerliktir. Bütünleştirici uyum, örgütün; kültürü, iklimi, değerleri, hedefleri ve normlarından oluşan temel özellikleri ile bireyin; değerleri, hedefleri, kişilik ve tutumlarından oluşan temel özellikleri arasındaki ilişkiyi esas alan bir yaklaşımdır. Bütünleştirici uyum, birey ve örgütün temel özellikleri arasında benzerlik olmasıdır (Yıldırımbulut, 2006, s. 16). Bütünleştirici uyum; değerler, kişilik ve hedefler olmak üzere üç temel özellik üzerinde durmaktadır. Üzerinde durulan konu, birey ile örgütün değerleri ve hedefleri arasındaki uygunluk ile bireyin kişilik özellikleri ile örgüt iklimi arasındaki uygunluktur (Zhang ve Gowan, 2012, s. 359).

Bütünleştirici uyum, adayın iş seçimi davranışı ile örgütün işe alım faaliyetlerinde birey ve örgütün temel özelliklerinin birbirine benzerlikleri nedeniyle bireyin örgüte ve işe, örgütün ise bireye ilgi duymasına dikkat çekmektedir (Sekiguchi, 2004, s. 179). Bütünleştirici uyum yaklaşımı ile örgütün kültür, iklim, değerler, hedefler ve normlar gibi temel özellikleri ile benzer özellik taşıyan bireyler örgüte seçilir. Örgüte seçilen bütünleştirici uyum gösteren bu bireylerde sosyalleşme sonrası; daha olumlu tavır ve davranış gösterme, yüksek iş doyumu, daha fazla iş desteği alıp verme, işe katılma, örgütsel bağlılık, iş performansında artış, işten ayrılma eğiliminde azalma gerçekleştiğini tespit edilmiştir (Piasentin, 2007, s. 13).

2.1.2.2 Tamamlayıcı uyum (Complementary fit)

Muchinsky ve Monahan'a (1987, s. 270) göre tamamlayıcı uyum yaklaşımı "ortamdaki zayıflığın ya da ihtiyacın bireyin gücü ile ortadan kaldırılmasıdır." Tamamlayıcı uyum, bireyin özellikleri örgütte eksiklik duyulanları karşıladığında veya örgüt bireyin bir ihtiyacını karşıladığında ortaya çıkar (Allison, 2007, s. 5). Tamamlayıcı uyum örgüte yeni katılan bireyler diğer örgüt üyelerini destekleyici ya da tamamlayıcı niteliklere sahip olduğunda ortaya çıkar (Muchinsky ve Monahan, 1987, s. 271). Örgüt üyelerinin, örgütün verimliliğini etkileyen güçlü veya zayıf yönleri vardır. Örgüt üyelerinden birinin eksik yönlerinin, diğer bir örgüt üyesinin güçlü yönleri ile tamamlanması örgü-

tün verimliliğini artıracaktır. Bu açıdan tamamlayıcı uyum, çevresel talepler ve bireysel yetenekler arasındaki uyum ile doğrudan ilgilidir (Edwards ve Cooper, 1990; Werbel ve Johnson, 2001; Akt., Çiçek, Evcimen ve Biçer, 2018, s. 703-704)

Tamamlayıcı uyum genellikle örgüte verimli ve bağlılık düzeyi yüksek personel tespiti ve seçimi çalışmalarında kullanılmaktadır. Nahavandi ve Malekzadeh'e (1999, s. 557-558) göre, birey-örgüt uyumu, "uyumluluk" ve "çeşitlilik" olarak açıklanabilir. Uyumluluk, örgütteki mevcut amaç, değerler ve kültürü sürdürerek kuvvetlendirmek, pekiştirmek ve bireyler arasında dayanışmayı artırmak amacıyla örgüte uygun bireyleri işe almaktır. Çeşitlilik ise, bireysel farklılıkları sağlamak ve uyumun kapsamını genişletmek amacıyla farklı kişisel özelliklere sahip bireyleri işe almaktır.

Tamamlayıcı uyum yaklaşımında örgüte yeni alınacak veya görevleri değiştirecek adaylar, örgütün işleyişine veya grup çalışmasına yetenekleri ölçüsünde bulunacakları katkılara göre değerlendirilirler (Edwards, 1991; Muchinsky ve Monahan, 1987; Akt., Irak, 2012, s. 14). Bu anlamda, müdür yardımcısı olmak isteyen öğretmenlerin tespit ve seçim çalışmalarında önemli bir yaklaşım olarak düşünülebilir.

2.1.2.3 İhtiyaçlar-karşılananlar uyumu (Needs-supplies fit)

İhtiyaçlar-karşılananlar uyumu, özellikle bireylerin ihtiyaç ve seçeneklerini ortaya koymaktadır. İhtiyaçlar motivasyonun başlangıç noktasıdır. Bireyler üyesi oldukları örgütlerden ihtiyaçlarını karşılamalarını bekler. Bireyleri iş piyasasına girmeye iten motivasyon, örgütlerin teşvik olarak sunduğu ekonomik, sosyal ve psikolojik ödüllere erişim sağlamaktır (Cable ve DeRue, 2002, s. 877). Çalışanlar örgütlerinin farklı ihtiyaçlarını karşıladığını düşündüklerinde, işlerinde anlamlılık yaşarlar ve örgütleri için kendilerini yararlı ve değerli görürler. Bu tür olumlu deneyimler sonucu ortaya çıkan anlamlılık, çalışanları işle ilişkilerini göstermek için motive eder (Kahn, 1990, s. 693). Ayrıca Basit ve Arshad'ın (2016, s. 6) aktardığına göre; örgütler çalışanlarına kişilik özelliklerine uyan çalışmalarında öz benliklerini ifade etme imkânı sağladığında, anlamlılığın daha da artmasına ve çalışanın daha fazla katılımına katkı sağlarlar (Albrecht, Bakker, Gruman, Macey ve Saks, 2015; Kahn 1990; May, Gilson ve Harter, 2004).

Furnham (2005) ve Latham'a (2007) göre; bireyler, ihtiyaçları tam olarak karşılanmadığında iş tatmininde, kariyer memnuniyetinde ve mesleki bağlılıkta düşüş yaşamaktadır. Bireyler, örgüte bazı beklentilerinin karşılanacağı düşüncesi ile girdiklerinden ihtiyaçlar-karşılananlar uyum algıları örgüte katıldıktan hemen sonra şekillenmeye baş-

lar. Bu uyum algıları, bireylerin çalışma ortamlarıyla olan olumlu veya olumsuz etkileşimlerinin bir sonucu olarak gelişim göstermektedir (Akt., Basit ve Arshad, 2016, s. 5).

İhtiyaçlar-karşılananlar uyumu, örgütün bireylerin isteklerini, ihtiyaçlarını, seçeneklerini doyuma ulaştırdığında gerçekleşmektedir (Ferratt, Enns ve Prasad, 2004, s. 25). İhtiyaçlar-karşılananlar uyumu sağlandığında çalışanlarda, örgütün imajları, statüleri ve kariyerleri üzerinde bir tehdit oluşturmadığı fikri oluşacaktır. Bunun sonucunda birey psikolojik olarak güvende olduğunu hissederek örgüte katılımı daha istekli olacaktır (Kahn, 1990, s. 717-718).

2.1.2.4 Beklenen-kabiliyet uyumu (*Demands-abilities fit*)

Beklenen-kabiliyet uyumu, bireylerin yetenekleri ile örgütün bireylerden beklendikleri arasındaki uyum derecesidir. Bir başka ifade ile örgütün gereksinim duyduğu nitelikleri, bireyin sahip olduğu yeteneklerle karşılayabilmesi halinde beklenen-kabiliyet uyumu ortaya çıkar (Piasentin, 2007, s. 14). Beklenen-kabiliyet uyumu, bireylerin yetenek, beceri ve bilgileri ile örgütün ihtiyaç ve beklentilerini karşılamaları ile oluşur (Yücel ve Çetinkaya, 2016, s. 19).

Beklenen-kabiliyet uyumu literatürde talepler-yetenekler uyumu olarak da isimlendirilmektedir. Beklenen-kabiliyet uyumu iş gereksinimlerinin çalışanın becerileri ve yetenekleriyle ne ölçüde uyumunu belirtir (Scroggins, 2007, s. 1651). İş gereksinimlerinin çalışanın becerileri ve yetenekleriyle uyumunu sağlama halinde örgütün gereksinimleri karşılanacağından, örgütler beklenen-kabiliyet uyumu sağlayacakları çalışanları işe almak için her türlü çabayı gösterir. Aynı şekilde, çalışanlar da işe girmek ve işte devamlılık sağlamak için kendi yetenekleri ve iş talepleri arasında uyum için gayret gösterirler (Oh vd., 2014, s. 103).

Beklenen-kabiliyet uyumu, literatürde birey-iş (person-job) uyumu olarak da incelenmektedir (Güneşer, 2007, s. 7). Beklenen-kabiliyet uyumu tanımlarının kavramsallaştırılması çalışmalarına dayanarak birey-iş uygunluğu, mevcut iş için talep edilen kabiliyetlere uygun bireylerin eşleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir başka ifade ile çalışanların işle ilgili belirli görevleri yerine getirebilme beceri, bilgi ve yetenekleridir (Edwards, 1991; Kristof, 1996; Munchinsky ve Monahan, 1987; Akt., Irak, 2012, s. 14-15).

2.1.3 Diğer uyum türleri

Uyum türleri literatürde genellikle birey-örgüt uyumu olarak incelenmesine rağmen, bazı araştırmacılar birey-örgüt uyumunun yanı sıra; birey-çevre, birey-yönetici, kişi-benlik, birey-iş, birey-grup, etik iklim, birey-kültür, görev-teknoloji, aile-iş, departmanlar arası uyum ve değişime uyum gibi uyumları da araştırmışlardır. Bu bölümde bahse konu uyum türleri incelenecektir.

2.1.3.1 Birey-çevre uyumu (*Person-environment fit*)

Örgütsel psikolojide önem kazanan birey-çevre uyumu, birey ve bireyin örgütteki konumuna ilişkin özellikler eşleştiği zaman meydana gelen uyumlu olma durumu şeklinde tanımlanmaktadır (Van Vianen, De Pater ve Van Dijk, 2007, s. 188). Araştırmacılar birey-çevre uyumunun hem birey hem de örgüt için olumlu sonuçları olacağını kabul etmektedir. Ancak, Cable ve Edwards (2004), Chatman (1991), O'Reilly, Chatman ve Caldwell (1991) gibi bazı araştırmacılar birey-çevre uyumunu kişinin değerleri ve hedefleri gibi çeşitli özellikleri ile çevrenin bu tür özellikleri arasındaki eşleşme olarak tanımlarken; Edwards (1991), Muchinsky ve Monahan (1987) gibi diğer bazı araştırmacılar birey-çevre uyumunu, kişinin ve çevrenin birbirlerinin ihtiyaç ve taleplerini karşılama düzeyi ile açıklamışlardır (Akt., Irak, 2012, s. 14).

Örgütler ve üyeleri, bireysel ve örgütsel çevre özelliklerinin birbiri ile uyumlu olmasında etkin bir paya sahiptir. Örgütler, işin taleplerini en iyi karşılayacak, eğitim ve iş taleplerindeki değişikliklere uyum sağlayacak ve örgüte sadık ve bağlı kalacak bireyleri seçmek ve onlarla çalışmak istemektedir. Aday çalışanlar ise özel yeteneklerini kullanan ve özel ihtiyaçlarını karşılayan örgütler bulmak ve orada çalışmak istemektedir. Bu hedeflere sistematik bir şekilde ulaşmak, mevcut ve potansiyel üyelerin, örgütsel çevrenin ve görevlerinin özelliklerinin yöntemsel bir sınıflandırmasını gerektirir (Caplan, 1987, s. 262-264). Bireyler özel yeteneklerini gösterebilmelerini sağlayan örgütler arar veya içinde buldukları örgütleri özel yeteneklerini gösterebilecekleri bir ortama çevirir. Birey-çevre uyumu, bireylerin işin özelliğine göre arzu ve beklentilerini değiştirdikleri gibi, örgütlerin de özelliklerinde değişikliğe neden olduğunu göstermektedir. Birey-çevre uyumu, insanların çevrelerini ve çevrelerin insanları şekillendirdiği karşılıklı ve devam eden bir süreçtir (Rounds ve Tracey, 1990, s. 3-5).

Bireylerin yaptığı işten gelir elde etme isteğinin yanı sıra örgüt üyelerinin desteğini alma, yeteneklerini gösterebilme, yöneticileri ile olumlu ilişkiler kurma gibi beklentileri ve istekleri de vardır. Birey-çevre uyumunun esasını, bireylerin isteklerinin işin

karakteristiğiyle eşleşmesi yani uyumun pozitif yönü oluşturmaktadır. Pozitif düzeyde uyum hali, bireyde meydana gelebilecek yabancılaşma ve psikolojik çökmede azalmalara, bağlılık, iş doyumunu, özgüvende artışlara neden olacaktır (Nelson, 1996, s. 395).

2.1.3.2 Birey-yönetici uyumu (Person-supervisor fit)

Birey-yönetici uyumu, birey ile yöneticisi arasındaki ikili ilişkinin uyumu ile ilgilidir. Birey-yönetici uyumunun konusu ve ilgi alanı, çalışanın kişilik özellikleri, demografik yapısı, değerleri ve amaçları ile yöneticisinin sahip olduğu aynı özelliklerin uyumdur (Piasentin, 2007, s. 10). Ödüllendirme birey-yönetici uyumunu olumlu yönde etkileyebilecek en önemli unsurdur. Yöneticinin bireyin kariyeri üzerinde etkisinin olması bireyin yöneticisine yönelik düşüncelerini etkileyecektir. Yöneticinin bireyin kariyerine yönelik olumlu etkisi bireyde yönetici ve örgüte yönelik düşüncelerini olumlu yönde etkileyebilecektir. Ast konumundaki bireylerde yöneticilerinin itibarını arttırarak, onun ciddi bir hata yapmasını engelleyerek ve onu sıkışık bir durumdan kurtararak yöneticilerini ödüllendirmiş olurlar (Genç, 2004, s. 146).

Günümüz örgütlerinde yöneticinin lider vasıflarına haiz olması istenmektedir. Üst yönetimde liderlik vasıfları taşıyan yöneticilerin olması alınan kararların örgüt genelinde etkin bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Ayrıca liderler, örgütün en çok ihtiyaç duyduğu ölçütlerden birey ve grup performansı üzerinde oldukça etkilidir. (Gerstner ve Day, 1997, s. 839). Birey-yönetici uyumu daha çok lider-üye etkileşimi teorisi (LMX) ile açıklanmaktadır. LMX (Leader-member exchange) çalışanların yöneticileriyle iş ile ilgili kurdukları birebir ilişkidir. Lider çalışanları ile ayrı ayrı ilişkiler kurar. LMX'in kalitesinin belirleyicisi ilişkinin ortak güven, saygı ve sevgi düzeyidir. Cheung ve Wu'ya (2012, s. 66) göre yöneticileriyle daha kaliteli ilişki kuran çalışanlar daha fazla örgütsel bağlılık, duygusal destek göstermekte bunun sonucunda da bu çalışanlara daha çok güven duyulmakta, sevilme ve değer verilmektedir.

Çalışanlarda ortak güven duygusunu oluşturmak için liderler çalışanlarına ilgisi gösterirken, saygı ve tutarlı davranış, etkin iletişim, denetimi paylaşma davranışlarını göstermeleri gerekmektedir (Whitener, 1998, s. 390). LMX'de çalışanın beklentisi yüksek olan liderler, çalışanlarının olumsuz davranışlarını değerlendirirken yapılan işlerin olumlu yönlerini ön plana çıkarmak için çaba harcamaktadır. Çalışanın yöneticisine şüphe duymadan her konuda güvenmesi ilişkinin kalitesini arttırır (Arslantaş ve Pekdemir, 2007, s. 270). Lider ile çalışan arasında yüksek kalitede ilişki kurulması ile lider ve çalışan arasında duygusal bağlanma ve güven ilişkisi sağlanır. (Bauer ve Green,

1996, s. 1549). Çağdaş norm ve değerlere sahip örgüt yöneticileri çalışanlarını yönetmekten ziyade, çalışanlarla etkin iletişim sağlayarak birlikte çalışmayı tercih etmektedir. Bu sayede bireyle yönetici arasında karşılıklı etkileşim meydana gelmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar, yöneticisi ile daha rahat iletişim kurabilen bireylerde ast-üst hedef uyumunun sağlanması sonucu iş doyumunda artış olduğunu ortaya koymuştur (Vancouver ve Schmitt, 1991, s. 337).

2.1.3.3 Kişi-benlik uyumu

Kişilik, bireye özgü duygu, düşünce ve davranışların örgütlenip bütünleşmesidir (Güvenç, 1970, s. 347). Tezcan (1987, s. 17) kişiliği, bireyi değişken olmayan ve göreceli yanlarıyla diğer bireylerden farklı yapan duygu, düşünce, tutum ve davranışlarının tümü olarak tanımlamıştır. Başaran'a (1982, s. 153) göre kişilik, bireyin çevresine uyumunu sürdürürken her ortam ve şartta gösterdiği davranışlarıdır. Benlik, kişinin kendisini nasıl görüp, nasıl değer biçtiğini anlatır. Yavuzer'e (2000, s. 17) göre benlik, kişinin kimliğine ilişkin düşüncesi, kim ve ne olduğuna yönelik fikirleri ve kendini algılama şeklidir. Gün (2006, s. 5) benlik kavramını, bireyin davranışını belirleyip, yön veren değerlerin, amaçların ve ulaşmak istediği hedef ve gayelerin düzenlenmesi olarak tanımlamıştır. Benlik kavramı, bireyin kendisini değerlendirdiği "algıladığı benliği", diğer bireylerin onu nasıl değerlendirdiğine ilişkin inançların oluşturduğu "başkalarının gözündeki benliği" ve gelecekte ulaşmak istediği "ideal benliği" olarak düşünülebilir (Kulaksızoğlu, 2005; Akt., Gencer, 2008, s. 3).

Her bireyin ulaşmak istediği bir ideal benliği vardır. Birey özlediği, kendine uygun ve yararlı gördüğü ideal benliğine ulaşmak ister. Birey ideal benliğine ulaşmak için, çalışır, gayret gösterir. İdeal benliğine ulaşmaya yaklaştıkça mutlu, ulaşamazsa mutsuz olur, kendisine duyduğu saygı ve güven azalır. Bilinçdışı dürtü ve tutkusu olan bireyler çok yüksek beklentilerini kendilerinin karşılayacaklarına inanırlar ve bunun sonucunda gerçekleşmesi mümkün olmayan ideal benlik geliştirirler. Gerçekleşmesi mümkün olmayan ideal benliğe sahip bireyler bunalıma girer (Yörükoğlu, 1988; Akt., Gencer, 2008, s. 4).

Freud, bireylerin belleklerinin davranışlarını açıklamak için; alt benlik (id), benlik (ego) ve üst benlik (süper ego) olmak üzere üçlü bir ayırım yapmıştır (Rennison, 2001, s. 38). Alt benlik (id) kalıtsal olup zihnin, ilkel kısmıdır. Doğuştan itibaren var olan alt benlik tamamen bencil arzuların derhal ve tam olarak tatmin edilmesini amaçlayan içgüdüler ve dürtülerdir. Freud'un zevk ilkesi olarak adlandırdığı şeyin arkasındaki

itici güçtür. Çalışması, işlevi bilinç dışında sürer ve herhangi bir kurala bağlı değildir. Alt benlik tamamen yok olmamakla birlikte bireyler yaşı ilerledikçe ve sosyalleştikçe alt benliği baskılayarak gerçek dünyaya ve diğer bireylere uyum sağlamaktadır (Rennison, 2001, s. 39).

Bireyin gelişim göstererek çevresine ve diğer bireylere uyum sağlarken buna paralel olarak egosu da gelişmektedir. Egonun gelişmesi ile zihinde ilkel benliği ve egoyu kontrol ederek denetleyecek süper ego oluşur. Bu yönüyle üst benlik, bireyin daha üst düzeyde kontrolünü sağlar. Süper egonun oluşması için, egonun düşünce ve davranış ideallerini benimsemesi ve mükemmelleşmesi gerekmektedir. Süper ego, bireye rehberlik eden kuralları ve düzenlemeleri sağlayan ebeveynlerin, bakıcıların ve toplumun içselleşmiş sesidir. Süper ego çoğunlukla bilinçsizce faaliyet göstermektedir. Süper ego kendi bireysel dürtülerimizden ziyade toplum için kabul edilebilir şekilde davranmamızı talep eder (Rennison, 2001, s. 39-40).

Örgüt ortamında bireyler arkadaşlık, meslektaşlık ve zorunlu iş ilişkileri bağlamında birbirleriyle sürekli ve karşılıklı etkileşim içindedir. Bireylerin etkileşim sürecinde ortaya koydukları davranış biçiminin esasını benlik durumu ve yaşam felsefesi oluşturmaktadır. Bu yönüyle kişi-benlik uyumu örgütler açısından önemlidir. Formal örgüt yapısında, grup üyelerinin benlik duygularının baskın hale gelmesinin bir sonucu olarak informal gruplar oluşabilir. Çalışanlar, örgütsel kural, değer, norm, ortam ve imkânları kendi kişiliğiyle kıyaslayarak, sosyo-psikolojik doyuma ulaşmak ister. Çalışan formal örgüt yapısında beklediği doyuma ulaşamazsa, benliğine uygun informal gruplara yönelir. Fakat çalışanın beklentileri yöneldiği informal gruplarda da karşılanamayabilir. Çalışanın hem formal örgütte, hem de informal gruplarda beklediği tatmine erişememesinde en önemli neden kişi-benlik uyumunun sağlanamamasıdır (Sarıtış, 1997, s. 539).

2.1.3.4 Birey-iş uyumu (Person-job fit)

Birey-iş uyumu, bireyin kişilik özellikleri ile örgütte gerçekleştirdiği görevler ve faaliyetler arasındaki uyumluluktur (Sekiguchi, 2004, s. 184). Birey-iş uyumu kişiyi belirli bir işle doğrudan ilişkili olan gereksinimlerle eşleştirmeyi içerir (Newton ve Jimmieson, 2009, s. 1774). Birey-iş uyumu örgütlerin çalışan seçiminde kullandıkları bir yaklaşımdır. (Werbel ve Gilliland, 1999, s. 210).

Edwards (1991, s. 283-288) tarafından birey-iş uyumu; işin gereklilikleri ile bireyin kabiliyeti arasındaki uyum veya işin bireye sağladıkları ile bireyin beklentileri arasındaki uyum olarak tanımlanmış ve birey-iş uyumunun, beklenen-kabiliyet ve ihti-

yaçlar-karşılananlar uyumları ile yakın ilişkisi olduğunu tespit etmiştir. Beklenen-kabiliyet uyumu, bireyler iş talebini karşılamak için yeterli bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olduğunda başarılıdır. İhtiyaçlar-karşılananlar uyumu, işlerin sunduğu imkânlar bireylerin ihtiyaçlarına, tercihlerine ve isteklerine uygun olması durumunda mevcuttur. Bu nedenle, birey-iş uyumu bir kişinin yetenekleri ile bir işin talepleri veya bir kişinin istekleri ile bir işin özellikleri arasındaki uyum olarak tanımlanabilir (Sekiguchi, 2004, s. 184). Sonuç olarak, bir kişi örgüt politikaları veya tercihlerini yerine getirdiğinde işinden memnun kalacaktır (Kristof, 1996, s. 6).

Kavramsal olarak, birey-örgüt uyumu ve birey-iş uyumu birbiriyle ilişkili fakat birbirinden farklı kavramlardır. Birey-örgüt uyumu ve birey-iş uyumu ile iş arasındaki ilişki Lewin (1951) tarafından geliştirilen alan teorisi kullanılarak açıklanmış ve de insan ile çalışma ortamı arasındaki etkileşimin belirli davranışlara yol açacağını öne sürülmüştür (Akt., Hamid ve Yahya, 2011, s. 10). Bu teoride insan davranışı, çalışma ortamına yönelik bireysel algılara dayanır. Bireyler çalışma ortamını olumlu algıladığında, olumlu davranış sergileme eğilimindedirler. Bu nedenle, çalışanlar işlerine ve örgütlerine uyum sağladıklarında, örgütün başarı misyonu ve vizyonunun kendileri için belirlediği rolü kabullenerek işlerini etkin bir şekilde yerine getirme eğiliminde olurlar (Hamid ve Yahya, 2011, s. 10).

Birey-iş uyumu, bireyin kişiliğine uygun meslek seçmesi ile doğrudan ilgilidir. Bu konuda Holland (1973) mesleksi seçim teorisi geliştirmiştir (Akt., Piasentin, 2007, s. 8). Holland (1973), mesleksi seçim teorisinde, bireylerin farklı kişilik tipleri ile karakterize edilebileceğini ve bu kişilerin yaşadığı ve çalıştığı ortamların da aynı tiplere göre sınıflandırılabilirliği görüşünü öne sürmüştür (Akt., Piasentin, 2007, s. 8-9). Holland (1973), gerçekçi, araştırmacı, sanatsal, sosyal, girişimci ve geleneksel olmak üzere altı kişilik tipini ve gerçekçi, araştırmacı, sanatsal, sosyal, girişimci ve konvansiyonel olmak üzere altı temel çalışma ortamı türünü tanımlamıştır (Akt., Piasentin, 2007, s. 9). Aynı kişiliğe sahip bireyler birlikte hareket etme eğilimindedir. Bir işte birlikte çalışan aynı kişiliğe sahip bireyler, kendi kişilik tipine uyan bir çalışma ortamı yaratırlar. Kişilik tipine uygun bir ortamda çalışmayı seçen bireylerin iş doyumu ve başarısı artacaktır. Bireylerin işe uyumu büyük ölçüde işyerinde kendilerini huzurlu ve güvenli hissetmelerine bağlıdır. Bireylerin benzer kişilik tipine sahip insanlarla çalışması, kendilerini huzurlu ve güvenli hissetmelerini sağlayacak bunun sonucunda birey-iş uyumu sağlanacaktır (Piasentin, 2007 s. 9-10).

Örgütler bünyelerinde birey-iş uyumunu sağlamak için personel seçme veya iş düzenlenmesi yaklaşımlarından birisini uygulamaktadır. Geleneksel bir yaklaşım olan seçme yaklaşımında, adaylar arasından tanımlı iş için en uygun nitelikleri taşıyan bireyin seçilmesi amaçlanmaktadır. Seçme yaklaşımında örgüte dâhil edilecek bireyin bilgi ve yetenekleri dikkate alınmaktadır. İşin düzenlenmesi yaklaşımında ise, işin bireylere uygun hale getirilmesi amaçlanır. İşin düzenlenmesi yaklaşımında, adayların güdü ve gereksinimleri dikkate alınmaktadır. Her iki yaklaşımın birbirlerini tamamlayan özellikleri olması nedeniyle bir arada kullanılmaları birey-iş uyumunun sağlanmasına olumlu katkı sağlayacaktır. Bireyin bilgi ve yetenekleri nedeniyle işe kabulünden sonra, mevcut bilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesi ve yeni bilgi ve yetenekler kazanmak için eğitim ve geliştirme faaliyetleri uygulanması önce bireyin işe uyumunu, daha sonra işin bireye uyumunu sağlayacaktır (Argon ve Eren, 2004, s. 244-245).

June ve Mahmood'un (2011, s. 97) aktardığına göre; yapılan araştırmalarda birey-iş uyumu sağlanan bireylerde, iş tatmini, örgütsel bağlılık, görev performansı ve bağlamsal performans, iş teklifinin kabulü, gerginliğin azaltılması pozitif ilişkili bulunmuştur (Cable ve DeRue, 2002; Greguras ve Diefendorff, 2009; Kristof-Brown, Zimmerman ve Johnson, 2005; Lauver ve Kristof-Brown, 2001; Saks ve Ashforth, 2002; Shin, 2004). Aynı şekilde; birey-iş uyumu ile birey-örgüt uyumu karşılaştırıldığında birey-iş uyumu yüksek düzeyde olan bireylerde birey-örgüt uyumunun da yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Kristof-Brown, Jansen ve Colbert, 2002; Saks ve Ashforth, 1997; Akt., June ve Mahmood, 2011, s. 97).

2.1.3.5 Birey-grup uyumu (Person-team fit)

Scanlon ve Keys (1983) grup kavramını; "birbirleri ile karşılıklı ilişkisi bulunan, psikolojik olarak diğerlerinin farkında olan ve kendini topluluk olarak algılayan insanların bir araya gelmesi" olarak tanımlamışlardır (Akt., Çiçek vd., 2018, s. 700). Lindenberg'e (2015, s. 434) göre grup, birbirleriyle etkileşim içerisinde bulunan insanların sınırlı birlikteliği veya isteğe bağlı olarak gerçekleşen bir sosyal sınıflandırma biçimidir. Birey-grup uyumu en basit tanımıyla iş arkadaşları arasındaki uyumluluktur. (Adkins, Ravlin ve Meglino, 1996, s. 440). Werbel ve Gilliland (1999, s. 211) birey-grup uyumunu, gruba yeni katılan birey ile bağlı olduğu grup üyeleri arasındaki benzerlik olarak tanımlamışlardır. Bir başka tanıma göre birey-grup uyumu, bireyin özgün özellikleri, davranışları ve etkileşiminin, grubun ya da takımın diğer üyeleri ile uyumluluk derecesidir (Young ve Hurlic, 2007, s. 176).

Günümüzde kendi kendini yöneten, hiyerarşik düzeylerin azaldığı, proje türü yapılanmanın tercih edildiği çalışma gruplarının yaygın hale gelmesiyle birey-grup uyumunun önemi artmıştır. Gruplar, ortak hedefleri paylaşan, sosyal etkileşimde bulunan ve grup üyelerine karşılıklı bağımlılıklarını sergileyen iki veya daha fazla kişiden oluşur (Kozlowski ve Bell, 2003, s. 333). Grupların bu özellikleri dikkate alındığında, bireylerin grup üyeleri ile ve grupların birbiri ile uyumu önem kazanmaktadır. (Kristof, 1996, s. 14).

Çiçek ve diğerlerinin (2018, s. 700) aktardığına göre; örgütsel çalışma grupları üyesi oldukları örgütlerden farklı değer ve normlara sahiptirler (Patsfall ve Feimer, 1985; Trice ve Beyers, 1993; Werbel ve Johnson, 2001). Bu nedenle birey ve alt birimler arasındaki uyumun derecesi, birey-örgüt uyumundan anlamlı derecede farklı olacaktır (Kristof, 1996; Metzler, 2005; Akt., Çiçek vd., 2018, s. 700). Bireyler örgüte üye olurken kendi değerlerini taşırlar. Grubun da kendi oluşturduğu değer ve normları vardır. Bireylerin gruba seçilmeleri ve örgütsel sosyalleşme süreçlerinde bireysel değerler ile grup değer ve normları birbirleri ile uyumlu hale getirilerek birey-grup uyumu gerçekleşir. Birey-grup uyumunun sağlanması ile grupta normlar ve değerlerde değişim ve yenileşme, bireylerde ise değer değişimi, rol fazlası davranış ve grupta kalıcı olma isteği oluşturulur (Sezgin, 2006, s. 87-88).

Birey-grup uyumu, bireylerin örgütteki pozisyonunun kişilerarası ilişki gerektireceği düşüncesine dayanmaktadır. Bireylerin kişilerle ilişki kurma ve bu ilişkiyi geliştirip güçlendirme yeteneği bireyin gruba sağlayacağı katkıları etkilemektedir. Güçlü bir örgüt kültürü, birbirinden farklı tutum, davranış ve değerlere sahip örgüt üyelerinin ortak değer, norm ve davranışları benimseyerek ortak amaçlara ulaşmak için çaba göstermelerini sağlayacaktır (Ataman Unutkan, 1995, s. 74-75). Verquer'e (2002) göre genel örgüt kültürü birey-grup uyumu üzerinde birey-iş uyumundan daha çok etki oluşturacak güçtedir (Akt., Çiçek vd., 2018, s. 701).

Birey-grup uyum düzeyi, grubun üyelerinin beklentilerini karşılama düzeyine ya da bireyin kişiliği ile örgütsel bağın uygunluk derecesine bağlıdır (Valentine, Godkin ve Lucero, 2002, s. 351). Birey-grup arasında yeterli düzeyde uyum sağlanamaması halinde veya birey-grup uyumunun hiç oluşmamış olması durumunda, grup üyesi bireylerin duygu ve davranışları bu durumdan olumsuz yönde etkilenir ve bireyler gruba karşı tepki göstermeye hatta gruptan ayrılmaya yönelir. Kristof-Brown ve diğerleri (2005, s. 242), birey-grup uyumunun düzeyi ile bireyin memnuniyet, örgütsel bağlılık ve istifa niyetleri gibi bireysel duygu ve davranışları arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Autry ve Daugherty'e (2003, s. 174) göre bireyin grup kültürünü yeterince anlayamaması veya yanlış anlaması bireyin; gruba yönelik yeterince aidiyet duygusu geliştirememesine, grupta huzursuz olmasına, grubu terk etmesine neden olmaktadır.

Gruba yeni katılan bireylerin gruba uyumlarını sağlamaya yönelik olarak benzerlik ve tamamlayıcılık uyumu oluşturulmalıdır. Benzerlik uyumu, gruba katılan bireyin grubun diğer üyeleri ile benzer duygu ve normları paylaştığında oluşur. Tamamlayıcılık uyumu ise gruba katılan bireyin grubun diğer üyelerinin özelliklerini tamamlayıcı niteliklere sahip olup desteklediğinde sağlanır (Muchinsky ve Monahan, 1987, s. 269). Örgütlerdeki doğal ve sosyal grupları, yönetim ve yönetici üzerinde etkili bir denetim mekanizması oluşturmaktadır. Örgütte yer alan gruplar, yöneticilerin karar ve uygulamalarını, tutum ve davranışlarını gözlemleyip, kontrol ederek değerlendirmektedir. Yöneticiler başarılı olabilmek için, örgütte yer alan tüm grupları iyi idare edebilmelidir (Genç, 2004, s. 147).

2.1.3.6 Etik iklim uyumu (*Ethical climate fit*)

Etik iklim, genel örgütsel iklimin bir bileşenidir. Elçi ve Alpan (2009, s. 298) etik iklimi, “etik olarak doğru davranışın ne olduğu ve etik meselelerin nasıl ele alınması gerektiğinin ortak algıları” olarak tanımlamıştır. Rasmussen, Malloy ve Agarwal'e (2003, s. 85) göre etik iklim, örgütsel normların, değerlerin ve davranışların örgüt üyeleri tarafından paylaşılan algısını tanımlayan bir kavramdır. Victor ve Cullen (1987, s. 51-52), örgütlerin etik iklimini “etik olarak doğru davranışın ne olduğu ve etik sorunların nasıl ele alınması gerektiğinin ortak algıları” olarak açıklamışlardır. Örgütlerin etik iklimi, örgütün uygun davranışlara ilişkin oluşturduğu standartların uygulanmasına yönelik tutumu ifade eder (Kelley ve Dorsch, 1991, s. 56). Örgütlerin etik iklimi üyelerinin ahlaki yönden uygun eylem ve politikalara ilişkin örgüt içinde buldukları süreçte gözlemlenmiş algılarını yansıtır (Lopez, Babin ve Chung, 2009, s. 595).

Kim ve Miller (2008, s. 942-943) etik teorisini (*ethical theory*) *bencillik*, *yardıms severlik* ve *ilkelilik* olmak üzere sınıflandırmıştır. “Bencillik” kişisel çıkarları en üst düzeye çıkarmaya yönelik kararlarla, “yardıms severlik” ortak çıkarları en üst düzeye çıkarmaya yönelik kararlarla, “ilkelilik” ise normatif beklentilerindeki kurallara, yasalara ve standartlara uyan kararlarla tanımlanır. Etik iklim, her örgütte farklı olabildiği gibi örgüt içerisinde yer alan gruplar arasında da farklılık gösterebilmektedir (Rothwell ve Baldwin, 2006, s. 219). Örgütler tarafından oluşturularak, uygulanan örgütsel politikaların, iş akışlarının, üretim yöntemlerinin belirlenmesinde etik iklimin etkileri görülmek-

tedir (Mulki, Jaramillo ve Locander, 2008, s. 560-561). Örgüt tarafından kabul gören, etkin bir etik iklim, örgüt organizasyonunda ve üyeleri üzerinde denetim sağlamaktadır. Etkin bir etik iklim, örgüt üyelerinin görev ve sorumluluklarının bilincinde olmalarına ve görev ve sorumluluklarını yerine getirirken doğru şekilde davranmalarına, doğru kararlar almalarına fayda sağlamaktadır (Lopez vd., 2009, s. 595).

Varış'a (1991, s. 5) göre eğitim, "sosyal ve kültürel olgular ile bireysel olgulara ilişkin değişkenlerin etkileşimidir." Bireylerde sosyal, kültürel ve bireysel olgu değişimlerinin sağlanması ile gerçekleştirilen eğitim sonunda, bireyde amaç, bilgi, tutum, davranış, ideal ve ahlak değerlerinde farklılaşma sağlanır. Temel değerleri dikkate almadan verilen eğitimin etik bir anlamı yoktur. Eğitim, halkı her yönden gelişime yönlendiren ahlaki bir faaliyet olarak anlaşılmalıdır (Bilhan, 1991, s. 52).

Okulların etik iklimini, müdür ve müdür yardımcılarının, öğretmen ve öğrencilerin etik davranışlara yönelik algıları oluşturmaktadır (Koçyiğit ve Sağnak, 2012, s. 186). Özellikle okul yöneticilerinin etik davranışları, bireyleri eğiterek doğru davranış kazandırma amacıyla olan okullarda yetkili olmaları ve öğretmenler ile öğrenciler için bir otoriteyi temsil eden rol model olmaları nedeniyle önemlidir (Pehlivan, 1997 s. 145). Uluslararası Okul İşletme Görevlileri Topluluğu (ASBO - Association of School Business Officials International) tarafından okul yöneticilerinin davranışlarının etik iklime uygun olmasına yönelik aşağıdaki etik ölçütler geliştirilmiştir (Hartman ve Stefkovich, 2005, s. 15-16; Akt., Evin, 2007, s. 111-112):

- Öğrencilere yönelik alınacak kararlarda ve gerçekleştirilecek eylemlerde öğrencilerin refahını sağlamak esas alınmalıdır.
- Mesleki sorumluluklar dürüstlük ve doğrulukla icra edilmelidir.
- Tüm bireylerin medeni ve insani hakları korunmalı, bu hakların korunmasına yönelik gerçekleştirilecek süreçler desteklenmelidir.
- Kanunlara ve yasal mevzuata uygun eylemler gerçekleştirilmeli, devleti ve yasal organlarını doğrudan veya dolaylı olarak hedef alan yıkıcı ve bölücü eylemlere destek verilmemeli, katılmamalıdır.
- Yasal mevzuatla belirlenmiş eğitim politikaları, idari kural ve düzenlemeler uygulanmalıdır.
- Eğitim hedefleriyle uyumlu olmayan kanun, politika ve düzenlemelerin doğru ölçütlere dayandırılması için gerekli çaba gösterilmelidir.
- Siyasi, sosyal, dini, ekonomik veya diğer yöntemlerle kişisel çıkar elde etmekten kaçınılmalıdır.

- Yalnızca yasal akredite kurumlardan verilen akademik dereceler ve mesleki sertifikalar kabul edilmelidir.
- Standartlar korunmalıdır. Araştırma ve sürekli mesleki gelişim yoluyla mesleğin etkinliğini geliştirmek amaçlanmalıdır.
- Yönetim görevinde bulunulan süreçte tüm sözleşmeler kabul edilir.

2.1.3.7 Birey-kültür uyumu (Person-culture fit)

Kültür, “Bireyin üyesi olduğu toplumla iletişim ve etkileşim neticesinde edindiği bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, örf ve adetler, beceri ve alışkanlıklardan oluşan karmaşık bir bütündür” (Çeçen, 1985, s. 115; Fichter, 1990, s. 132; Kırel, 1989, s. 351; Yüksel, 1989, s. 335; Akt., Şahin, 2010, s. 22). Örgüt kültürü ise “örgütte işleri yapma şeklinin davranış temelli felsefesidir” (Deal ve Kennedy, 1982, s. 4).

Örgüt kültürü; örgütün etkin bir biçimde çalışabilmesi için gerekli olan, dış çevreye karşı birlikte hareket etmeye ve örgüt içinde uyum sağlamaya yönelik ortaya koyduğu, geliştirdiği veya bir başka örgütten öğrendiği, doğruluğu kanıtlanmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiş, örgüt üyelerine sorunları algılamanın, düşünmenin ve içselleştirmelerinin yöntemi olarak öğretilip aktarılması gereken kanıtlanmış yaklaşımlardır (Schein, 1990, s. 111).

Herndon (2007, s. 42) okul kültürünün örgüt kültüründen farkı olmadığını belirtmesine karşın, bir eğitim örgütü olan okullarda örgüt kültürü yerine okul kültürü kavramını ve birey-okul kültürü uyumunu incelemek daha uygun bir yaklaşım olacaktır. Engels, Hotton, Devos, Bouckenough ve Aelterman (2008, s. 159) okul kültürünü, “okulun etkinlik ve faaliyetlerini etkileyen, okul üyeleri tarafından paylaşılan değerler, kültürel olgular ve temel varsayımlar” olarak tanımlamışlardır. Birey-okul kültürü uyumu, okul üyelerinin içinde çalıştıkları okullara ve okul içersinde oluşmuş gruplarla olan uyumluluğudur. Okul üyelerinin karakter, eğitim düzeyi, inanç sistemi ve çevre farklılıkları amaçlarını da farklılaştırmaktadır. Bu nedenle okulun amaçları ile okul üyelerinin bireysel amaçlarını uyumlaştırmak yani birey okul kültürü uyumunu sağlamak oldukça zordur. Birey okul kültürü uyumu ancak güçlü bir okul kültürü ile sağlanabilecektir. (Özdevecioğlu, 1995, s. 122; Akt., Şahin, 2010, s. 25).

Okul yönetimi tarafından oluşturulan okul kültürü ile okul üyelerinin uyumlarının sağlanması sonucu, üyelerin çalışmalarını engelleyen bazı uygulama ve süreçlerin akla uyum ve standart hale getirilmesi ile örgütsel verimlilik artırılırken, üyeler arasın-

daki çatışmalar da azaltılarak, okuldaki gruplaşmalar önlenecek, üyeler arasında birlik beraberlik sağlanacak ve takım ruhunu geliştirilecektir. Okul üyeleri ile okul yönetimi arasında daha uyumlu bir çalışma ortamı sağlanacaktır. Birey okul kültürü uyumunun sağlanması, üyelerin belli standart, norm ve değerleri daha iyi anlamalarına böylece kendilerinden beklenen başarıya ulaşma konusunda daha kararlı ve tutarlı olmalarına neden olacaktır (Eren, 2001, s. 152-153).

2.1.3.8 Görev-teknoloji uyumu (Task-technology fit)

Görev-teknoloji uyumu yaklaşımında görev; bireylerin bilgi ihtiyaçlarını karşılamak için girdileri çıktılara dönüştürmek amacıyla gerçekleştirdikleri eylemler olarak tanımlanmaktadır. Teknoloji; öğretim elemanlarının öğretim ve araştırma görevlerini yerine getirmede kullandıkları bir araçtır. Görev-teknoloji uyumu yaklaşımı, bir bilgi sisteminin performans etkilerini tanımlayan bir teoridir. Görev-teknoloji uyumu, görev özellikleri ve teknoloji özellikleri olmak üzere iki ana yapıdan etkilenir. Görev-teknoloji uyumu, bir görevin gereksinimlerini ve bir bireyin yeteneklerini destekleyen bir teknolojinin sağladığı faydanın ve uygunluğun derecesi olarak tanımlanmaktadır. Görev-teknoloji uyumu teorisinde, teknoloji özellikleri görev özelliklerine uyduğunda, bireyin bilgi teknolojilerini kullanımına yönelik istekliliği ve bireyin performansı olumlu yönde artacaktır (Goodhue ve Thompson, 1995, s. 216).

Görev-teknoloji uyumu ile ilgili iki teori ortaya konulmuştur. Görev-teknoloji uyumu ile ilgili ilk teori Goodhue ve Thompson (1995, s. 216) tarafından bilgi sisteminin performansını değerlendirmek ve açıklamak amacıyla ortaya konulmuştur. İkinci teori olarak Zigurs ve Buckland (1998, s. 325) tarafından, grup görevleri ile grup destek sistemlerinin uyumunu incelemeye yönelik sistematik bir profil geliştirilmiştir. Goodhue ve Thompson (1995, s. 217), bireylerin bilgi sistemlerini kullanımına odaklanmış ve bilgi sistemlerinin görevlerde etkin kullanımını araştıran bir yaklaşım ortaya koymuşlardır. Zigurs ve Buckland (1998, s. 326) ise grupların bilgi sistemlerini kullanımına odaklanmış ve özellikle grup destek sistemlerinin grup görevlerinde etkin kullanımını araştıran bir yaklaşım ortaya koymuşlardır. Zigurs ve Buckland (1998, s. 220) tarafından beş grup görevi kategorisi (basit, problem, karar, karar ve bulanık) ve üç teknoloji destek boyutu (iletişim, süreç yapılandırması, bilgi işlem desteği) tanımlanmıştır.

Araştırmacılar, görevler ve teknolojiler arasındaki uygunluğu değerlendirmek için farklı parametreler kullanmıştır. Goodhue ve Thompson (1995, s. 222), verilerin kalitesi ve erişilebilirliği, sistem kullanım kolaylığı, sistem güvenilirliği ve bilgi sistem

grubu ile sistem kullanıcıları arasındaki ilişki de dâhil olmak üzere kullanıcılar tarafından algılanan sekiz uyum boyutu belirlemiştir. Dishaw ve Strong (1999, s. 11-12), mevcut işlevleri, gerekli işlevlerle ve/veya kullanıcıların çeşitli görevleri tamamlamaları için öngördüğü işlevlerle eşleştirerek uyum düzeyini hesaplamıştır. Zigurs ve Buckland (1998, s. 327) ise görev, teknoloji ve görev-teknoloji düzenlemelerinin performans etkilerini test ederek uyum düzeyini belirlemişlerdir.

Türkiye’de 18-22 Haziran tarihleri arasında yapılan XII. Milli Eğitim Şurası’nda Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE) çalışmalarının başlaması ile eğitim sistemimizde görev-teknoloji uyumu önem kazanmaya başlamıştır (MEB, 1988). BDE’nin öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından benimsenmesi ve görev-teknoloji uyumunun sağlanması ile okullarda eğitim-öğretim sorunlarının çözümünde teknolojinin sağladığı imkânlardan faydalanma eğiliminde artış kaydedilecektir.

2.1.3.9 Aile-iş uyumu

Teknolojideki son gelişmeler iş ile aile arasında neredeyse kesintisiz bir iletişim oluşmasını sağlamıştır. Bu gelişme örgütler için aile-iş uyumunun sağlanmasının önemi artırmıştır. İş-aile uyumu, çoğunlukla insan-çevre uyumu teorisinden uyarlanmıştır (French, Rodgers ve Cobb, 1974; Akt., Pittman, 1994, s. 186). Pittman (1994, s. 186) iş-aile uyumunu “iş ile aile arasında rol çatışmasının yaşanmadığı bir uygunluk algısı” olarak tanımlamıştır. Pittman’a (1994, s. 187) göre iş ve aile farklı alanlardır. Bu iki alan arasında uygunluk sağlandığında, her bir alandan gelen rol talepleri tutarlı olacaktır. Böylece bireylerin rollerinden kaynaklanan zorluklar en aza indirilecek ve bireyin doyumu artırılabilecektir (Pittman, 1994, s. 187)

Aile-iş uyumu “iş-aile dengesi” ile de açıklanabilir. İş-aile dengesi, “iş ve aile arasında çatışmanın olmaması” şeklinde de tanımlanabilir (Aycan, Eskin ve Yavuz, 2007, s. 55). Greenhaus, Collins ve Shaw (2003, s. 513) iş-aile dengesini, “bireyin iş ve ailesinde üstlendiği rolleriyle aynı seviyede ilgilenmesi ve bu rollerden aynı seviyede tatmin olması” olarak tanımlamışlardır. İş-aile dengesinin en yaygın tanımı, iş ve aile rolleri arasında çatışma ya da girişim eksikliğidir. İş-aile çatışması ise “iş ve aile etki alanlarından gelen rol baskılarının, bazı açılardan karşılıklı olarak uyumsuz olduğu bir tür birbirine karışan çatışma biçimi” olarak tanımlanmıştır (Greenhaus ve Beutell, 1985, s. 77). İş-aile çatışması iki boyutlu olup aile işten etkilenmediği gibi iş de aileden etkilenmektedir (Frone, 2003, s. 145). İş-aile çatışmasının yanı sıra iş aile kolaylaştırılması iş-aile dengesinde ikinci bir bileşendir (Grzywacz ve Marks, 2000; Kirchmeyer,

1992; Akt., Frone, 2003, s.145). İş-aile kolaylaştırması, bireyin işte ya da evde kazandığı ya da geliştirdiği deneyimler, beceriler ve fırsatlar sayesinde evde ya da işte üstlendiği rolleri yerine getirmesindeki kolaylıktır. İş-aile kolaylaştırması da iki boyutlu olup çalışmanın aile yaşamını kolaylaştırabileceği gibi aile de iş yaşamını kolaylaştırabilir (Frone, 2003, s. 145). İş- aile çatışması ile iş-aile kolaylaştırmasının uyumlu kombinasyonları aile-iş uyumunun sağlanmasında etkili olacaktır.

2.1.3.10 Bölümler (Departmanlar) arası uyum

Günümüz işletmelerinin çoğunda bir bölümün görevini yerine getirmesi bir başka bölümün yapmış olduğu görevi yerine getirmesi ile doğrudan ilgilidir. Çünkü bir bölümün görev çıktısı diğer bölüm için görev girdisidir. Bu nedenle, “görev karşılıklılığı” olarak adlandırılan birbirine bağlı görevler iyi koordine edilmeli ve bölümler uyum içinde çalışmalıdır. Etkili bir koordinasyon, dayanışma olmadan ve uyum sağlanmadan gerçekleştirilen görevler tekrar çalışmayı gerektirebilir ve krizler yaratan hatalara neden olabilir (Kazanjian, Drazin ve Glynn 2000, s. 273). Bölümlerin diğer bölümlerle uyum sağlamak için girdi, çıktı ve işlemlerinden oluşan ara yüzlerini ve diğer bölümlerle olan bağımlılıklarını tanımlamaları ve gerekli koordinasyonu başlatmaları gerekir (Hoegl, Weinkauff ve Gemuenden, 2004, s. 38).

2.1.3.11 Değişime uyum

Değişim, “bir bütünü oluşturan parçaların birbirleri ile ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelik olarak gözlemlenebilir bir farklılığın oluşmasıdır” (Başaran, 2004, s. 304). Kozak ve Güçlü’ye (2003, s. 1) göre değişim; bireylerin içinde bulunduğu durumun içinde yaşadığı çevre koşullarının ihtiyaçlarını karşılayamayacak düzeye gelmesi sonucunda, bireyi yeniden yapılandırarak çevre koşullarının ihtiyaçlarını karşılayabilmesini sağlamak için bireysel ya da örgütsel olarak yeni fikirler ortaya koyarak bu fikirleri hayata geçirme sürecidir. Örgütsel değişim; örgütün çevre şartlarına uygun yeni stratejiler belirlemesi, uygulaması ve yürütmesidir (Massie, 1983, s. 231). Örgütsel değişim, örgütün üyelerinde, kullandığı sistemlerinde, örgütün içinde bulunduğu çevre ile etkileşimde ve bütün bunların arasında oluşturduğu ilişki düzenindeki farklılaşmalardır (Akat, Budak ve Budak, 1999, s. 317).

Örgütler, değişen koşullara ve her geçen gün artan rekabet koşullarında varlıklarını sürdürebilmek için sürekli olarak değişim ve gelişim göstermelidir (Erdoğan, 2002, s. 12; Özdemir, 2000, s. 56). Eğitim örgütleri de diğer örgütler gibi, çevrelerinde mey-

dana gelen değişmelerden etkilenmektedir. Ancak, eğitim örgütlerinin değişimi başlatma sorumluluğunun olması eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran en önemli özelliktir. Örgütlerde teknolojik ve yapısal değişiklikler meydana gelmesi sonucu iş bölümü ve uzmanlaşma artmış ve yeni iş alanları açılmıştır. Örgütler, eğitim kurumlarından, bu alanlarda çalışacak bireyler yetiştirmelerini talep etmektedir. Eğitim örgütleri, örgütlerin taleplerini karşılamak amacıyla, teknolojik gelişmelere uygun yapısal değişiklikler yaparak nitelikli insan gücü yetiştirmek zorundadır (Çalık, 2003b, s. 542).

Değişim planlı ve plansız olmak üzere gelişebilir. Planlı değişim, örgütlerde yönetimin hazırladığı programların ve yeniliklerin uygulanması sonucu önemli değişiklikler yapılmasıdır. Planlı değişimin başarısı, yönetimin hazırladığı programın niteliği ile programı uygulayanların kabiliyetine bağlıdır (Vechio, 1995; Akt., Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995, s. 160). Plansız değişim, her hangi bir program olmadan, gelişen ortam ve şartlara paralel olarak kendiliğinden ortaya çıkan bir değişimdir. Hazırlanmış bir program olmaması nedeniyle plansız değişimin örgüt ve üyeleri açısından olumsuz sonuçlar doğurma olasılığı çok fazladır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995, s. 160). Bir örgütte değişim, başarılı olması her zaman mümkün olmayan zor ve tehlikeli bir girişimdir. Değişim çabaları örgütte sürtüşme, çatışma ve bölünmelere neden olabilir. Örgütlerde yapılmak istenilen değişimler üyelerinin anlayıp kabulleneceği nitelikte değilse çoğunlukla üyeler değişime karşı olumsuz tutum ve davranış göstereceklerdir. Değişime karşı örgüt üyelerinin olumsuz tutum ve davranışları yönetimin gayretlerine karşı, değişimin sürecinin başarısız olmasına neden olacaktır (Bursalioğlu, 2015, s. 109).

Örgüt üyelerinin değişmeye karşı olumsuz tutum ve davranış göstermelerinin farklı nedenleri olmakla birlikte, değişim sürecine karşı örgütsel düzeyde değişime direnç nedenleri olarak; güç ve çatışma, bölümlerin yönelimindeki farklılıklar, mekanik yapı ve örgüt kültürü sayılabilir (Jones, 2004, s. 72). Bireysel düzeyde değişime direnç nedenleri olarak ise; rasyonel, psikolojik, ekonomik ve sosyolojik nedenler sayılabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995, s. 161). Örgüt ve bireylerin değişime karşı direnci ortadan kaldırmaları yani değişime uyum sağlamaları için yönetimlerin alması gereken önlemler vardır. Değişime karşı oluşacak direnci en az düzeye indirecek en etkin ve verimli yollardan birisi bilgilendirme dir. Bu kapsamda bireylere, değişimden kaynaklı bir kayıplarının olmayacağına yönelik güven veren açıklamalar yapılmalıdır. Değişim sürecine başlanılmadan örgüt üyelerine değişimin faydalarını ve avantajları anlatılarak üyeler değişime zihinsel olarak hazırlanmalıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995, s. 125-126).

Değişim kapsamında olan örgüt üyelerinin değişimin planlanması ve uygulanmasına etkin katılımları değişime karşı direnci en aza indirecektir (Koçel, 2005, s. 115). Değişimi ilk başlatan tarafın ortaya koyduğu değişimler nedeniyle diğer tarafta oluşan direncin ortadan kalkması veya azaltılması için direnç gösteren tarafa bazı haklar verilmesi direnci azaltarak değişime uyumu arttıracaktır. Yönetim, değişime tepki gösteren bireyleri örgütün karar alma mekanizmasına alarak değişime uyumlarını sağlayabilir (Sucu, 2000, s. 122-124). Değişime karşı direnci ortadan kaldırmak için başkaca bir yol kalmadığında ve değişimin acilen uygulanması gerektiğinde yöneticiler, baskı ve otorite kullanarak değişiklikleri kabul ettirebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995, s. 119).

2.1.4 Birey-örgüt uyumu araştırmaları

Birey-örgüt uyumu üzerine birçok araştırma yapılmış ve elde edilen bulgulara dayanılarak çeşitli kuram, model ve yaklaşımlar ortaya konmuştur. Bu kuram, model ve yaklaşımlardan en çok bilinenleri; Schneider'in Çekim-Seçim Çekişme (ASA) Kuramı, Chatman'ın Birey-Örgüt Uyum Modeli, Kristof-Brown'un Birey-Örgüt Uyumu Kuramı, Cable ve Judge'ın Birey-Örgüt Uyumu Yaklaşımı, O'Reilly III ve arkadaşlarının Örgütsel Kültür Profili (OCP) ve Argyris'in Birey ve Örgüt Bütünleşmesi Kuramıdır. Bu bölümde bahse konu araştırmalar açıklanacaktır.

2.1.4.1 Schneider'in çekim-seçim-çekişme (ASA-Attraction-selection-attrition) kuramı

Schneider (1987, s. 437), çekim-seçim çekişme modelini, örgütlerin kolektif kişilik özellikleri açısından etkilerini tanımlamanın ve açıklamanın bir modeli olarak geliştirmiştir. Bir model olarak geliştirilen ASA, Schneider, Smith ve Goldstein'in 1995'teki güncellemesinden sonra bir teori haline getirilmiştir (Dickson, Resick, ve Goldstein, 2008, s. 6). ASA teorisi, çekim, seçim ve çekişme aşamaları ile tanımlanmaktadır. ASA teorisine göre bireyler, kişilikleriyle uyumlu olduklarını düşündükleri ve çıkarlarına uygun olan organizasyonlara ilgi göstererek tercih etmektedirler (çekim). Schneider, bireylerin kendi değerlerine benzer değerlere sahip olduğuna inandıkları örgütlerde iş bulma fırsatı bulacaklarını savunmaktadır. Örgütler de, örgüt kültürüne ve değerlerine uyum gösterebilecek kişilik özelliklerine sahip bireyleri seçerek işe almaktadır (seçim) (Schneider, Smith ve Goldstein, 2000, s. 67). Seçim ne kadar titiz yapılırsa, işe alınacak kişinin işe uygun olma olasılığı o oranda artacaktır (Schneider, 2008, s. 267). Örgütler kişilik özellikleri nedeniyle örgüt kültürüne ve değerlerine uyum göster-

remeyen çalışanları örgütten ayırmaktadır. Aynı şekilde beklenti ve çıkarları karşılanmayan bireyler de örgütten ayrılmaktadır (çekişme) (Schneider vd., 2000, s. 67). Çekim, bireyin bir pozisyon için başvuruda bulunma kararıyla başlar, birden fazla görüşme ve değerlendirme içerebilecek işe alım süreciyle devam eder ve iş teklifini kabul etme veya reddetme kararıyla sonuçlanır. Ancak çoğu zaman çekim ve seçim birbiri içine geçen aşamalar olarak karşımıza çıkmaktadır (Dickson vd., 2008, s. 12).

Schneider, ASA modelini bireylerin değil, örgütlerin davranışlarını anlamak ve tahmin etmek için önermiştir. ASA, örgütsel kültürlerin, iklimlerin, tarzların ve etkinliğin örgütte çalışan insanların bir yansıması olduğunu açıklamak için sunmuştur (Dickson vd., 2008, s. 16). Schneider (1987, s. 437) “insanların özelliklerinin örgütsel davranışın temel belirleyicileri” olduğu görüşünü ortaya koymuştur. Schneider (2008, s. 269), örgütlerde çekim, seçim ve çekişme modelinin uygulanmasının bir sonucu olarak örgütte kalan bireylerin tutum, kişilik ve değerler bakımından birbiri ile aynı olmamakla birlikte birbirine benzer olacağını, bu benzerliğin diğer örgütlerde çalışan bireylerden daha fazla olacağını savunmuş ve bu benzerliği “homojenite teorisi” olarak adlandırmıştır. Kristof’a (1996, s. 5) göre birey-örgüt uyumu belirli bir süre sonra örgütte homojenliğin artmasını sağlayacaktır. Örgütler homojenliklerini devam ettirmek için işe alacakları bireylere örgütün doğası ve misyonu hakkında bilgi aktararak, örgütte çalışmakta olan bireylere benzeyen bireyleri işe almakta ya da becerilerini artırarak benzeyebilecek bireyleri seçmeye odaklanmaktadır. Örgütler böylece daha homojen hale getirerek tutarlılıklarını arttırmaktadır (Aldrich ve Ruef, 2006, s. 124-126).

2.1.4.2 Chatman’ın birey-örgüt uyum modeli

Chatman’ın Birey-Örgüt Uyum Modeli, bireysel ve örgütsel değerlerin birey-örgüt uyumundaki önemini esas almaktadır. Chatman’a göre, “bir örgüte üye olmanın insanlar üzerindeki etkisi ve insanların üyesi oldukları örgüt üzerindeki etkileri, örgüt ve birey ile ilgili bilgilerin derlenmesi ile öngörülür.” Chatman’ın Birey-Örgüt Uyum Modeli, bireysel özelliklerin farklılığını dikkate alarak hem genel kurallar ortaya koyan hem de tekilci yaklaşım sağlayan Q-sıralama yönteminden yararlanmaktadır. Modelde kullanılan Q-sıralama yöntemi bireylerin güçlü ve zayıf yönleri arasında bir ayrım yapılmasını ve kişi özelliklerinin karşılaştırılmasını sağlamaktadır. Model kullanılarak bireylerin örgütler üzerindeki etkileri ve örgütlerin bireyler üzerindeki etkileri izlenebilmekte böylece uyum düzeyleri belirlenebilmektedir (Chatman, 1989, s. 339).

Bireysel değerlerin bilinmesi, bu değerlerin örgütsel değer ve normlara uyum sağlamaya yönelik olarak göstereceği değişimini tahmin etme yeteneğini arttırmaktadır. Whyte'a (1959) göre örgüt üyeliği bireylerin değer düzeylerini değiştirebilir (Akt., Chatman, 1989, s. 342). Özellikle, bireyler örgütler tarafından ödüllendirilen değerleri benimsemişlerdir. Weiss (1978) bireyler liderini saygılı, yetkin ve başarılı olarak algıladıklarında, aynı değerleri benimseyerek olumlu değişim gösterdiğini belirtmektedir (Akt., Chatman, 1989, s. 342). Chatman'ın Birey-Örgüt Uyum Modeli, bir örgütte değer değişimine neden olabilecek bireylerin tespit edilmesini sağlamaktadır (Chatman, 1989, s. 342). Chatman'ın Birey-Örgüt Uyum Modeline göre, bireyin örgüte düşük düzeyde uyum sağlaması halinde; bireyin değerleri değişebilir ve örgütün değerlerine daha çok benzeyebilir, örgütün değerleri değişebilir veya birey örgütten ayrılabilir. Chatman'a göre bireysel farklılıklar değerlendirilerek, bu üç sonucun hangisinin ortaya çıkacağı belirlenebilmektedir. Chatman'ın (1989, s. 343) bu konudaki önermeleri şu şekilde açıklanabilir:

Tutarsız değerlere sahip bir kişi güçlü değerlere sahip bir örgüte girdiğinde, o kişinin etkilemeye açık olması durumunda, kişinin değerlerinin değişmesi muhtemeldir. Ayrıca, bu kişinin örgütsel değer ve normlara uygun davranması daha olasıdır. Kişi etkilenmeye açık değilse, değerleri değişmeyecek ve birey muhtemelen örgütten ayrılacaktır (Chatman, 1989, s. 343). Tutarsız değerleri olan bir kişi güçlü değerlere sahip bir örgüte girdiğinde veya katıldığı örgütte öz güveni, kişisel kontrol becerisi yüksek üyeler olduğunda veya örgüte benzer değerleri paylaşan birçok yeni üye katıldığında bireyler sahip oldukları değerleri örgüt yerine birbiri ile paylaşacaktır. Ancak zamanla örgütün değer ve normları üyeleri ile benzer olacaktır. Zayıf değerlere sahip örgütlerde, bireyin değerleri örgütsel üyeliğin bir fonksiyonu olarak değişmeyecek ve muhtemelen aynı kalacaktır (Chatman, 1989, s. 343). Birey-örgüt uyumu ile ekstra rol davranışları arasında olumlu yönde ilişki vardır. Ekstra rol davranışları, bir bireyin iş tanımında doğrudan belirtilmeyen ve öncelikle örgütün yararına olan prososyal davranışlardır. Bireysel veya örgütsel değer değişikliği sonucu bireyler ekstra rol davranışı gösterebilmektedir (Chatman, 1989, s. 343).

İşe alınmadan önce örgütlerde çeşitli örgütsel faaliyetlerde bulunarak zaman geçiren bireyler işe başladıklarında örgütsel değerlere benzer değerlere sahip olmaktadır. İşe yeni başlayan bireylerde görülen yüksek düzeydeki birey-örgüt uyumunun davranışsal sonucu olarak, birey örgütün temel normlarına uyacak dahası, bu bireylerde bireysel değerlerdeki değişiklikler ile yüksek düzeydeki birey-örgüt uyumu negatif ilişkili ola-

caktır (Chatman, 1989, s. 345). Güçlü değerlere sahip örgütlerde uygulanan, sosyal ve yeniden yapılanma etkinlikleri, örgün eğitim ve danışmanlık programları gibi faaliyetleri içeren sosyalleşme süreci, birey-örgüt uyumunu olumlu yönde etkileyecektir. Sosyalleşme süreci bireysel değerlerde daha büyük değişiklikler meydana getirecek ve birey-örgüt uyumunu sağlayacaktır (Chatman, 1989, s. 345).

2.1.4.3 Kristof-Brown'un birey-örgüt uyumu modeli

Kristof-Brown ve diğerlerine (2005, s. 287) göre, birey-örgüt uyumunu etkileyen üç unsur vardır. Birincisi, çalışanların kişilikleri ile örgütün özellikleri arasındaki benzerlik, ikincisi ise çalışanlar ile kuruluş arasındaki hedeflerin uyumluluğu ve üçüncüsü çalışanların değerleri ile örgüt kültürü arasındaki tutarlılıktır. Kristof (1996, s. 4)'un Birey-Örgüt Uyumu Modeli'nde, çevre basit bir şekilde örgüt olarak tanımlanmaktadır. Kristof'a (1996, s. 4-5) göre, birey veya örgütten en az birisi diğerinin ihtiyaçlarını karşıladığında, birey veya örgüt benzer temel özellikleri paylaştığında ya da her iki durum gerçekleştiğinde birey-örgüt uyumu sağlanacaktır. Kristof, birey-örgüt uyumunu, ilave (supplementary) ve tamamlayıcı (complementary) uyum olmak üzere iki boyutlu olarak ele almıştır. İlave uyum, kültür, iklim, değerler, hedefler ve normlardan oluşan örgütsel karakteristikler ile değerler, hedefler, kişilik ve tutumdan oluşan bireysel karakteristiklerin arasındaki uyumdur. Kişinin bireysel karakteristikleri örgütsel karakteristiklere benzediği zaman ilave uyum sağlanmaktadır (Kristof, 1996, s. 4-5).

Tamamlayıcı uyum, bireylerin ve örgütlerin birbirlerinden karşılıklı olarak arzuları ve taleplerine bağlı olarak şekillenmektedir. Bireyler ve örgütler karşılıklı olarak birbirlerinden talep ve arz edeceklerini iş sözleşmelerinde belirtmektedir. Tamamlayıcı uyumun iki farklı boyutu vardır. Örgütsel boyutta, örgütler bireylerden işleri için zaman ayırarak çaba göstermelerini, sorumluluk almalarını, bilgi, yetenek, kabiliyet, göreve yönelik iletişim becerilerini ve tecrübelerini örgüt için kullanmalarını talep etmektedir. Bireysel boyutta, bireyler örgütlerden finansal, fiziksel ve psikolojik kaynak sağlamalarını ve kendilerine çıkar ve gelişim sağlayacak fırsatlar sunmalarını talep etmektedir. Tamamlayıcı uyumun sağlanabilmesi için örgütsel ve bireysel boyuttaki arz-talep ilişkisinin birlikte sağlanması gerekmektedir (Kristof, 1996, s. 4-5).

2.1.4.4 Cable ve Judge'ın birey-örgüt uyumu yaklaşımı

Cable ve Judge (1996, s. 294), birey-örgüt uyumuna özellikle iş arayan bireyler açısından yaklaşmışlar ve birey-örgüt uyumu araştırmalarında örgütsel değerleri ve de-

mografik özellikleri incelemişlerdir. Cable ve Judge (1996, s. 294) birey-örgüt uyumunu, birey ve örgütlerin değerleri arasındaki uygunluk olarak açıklamışlardır. Değerler, bireylerin tutumlarına, yargılarına ve davranışlarına rehberlik ederek, onları belirli bir davranışa yönlendirmektedir (Cable ve Judge, 1996, s. 296; Chatman, 1989, s. 333). Cable ve Judge'ın Birey-Örgüt Uyumu Yaklaşımı'na göre iş arayan bireylerin bir örgütün değerleriyle ilgili algıları ile kendi değer algıları arasındaki uyum, bireyde örgüte uyum sağlayacağına yönelik olumlu yönde algı oluşturmaktadır. Judge ve Bretz (1992) tarafından gerçekleştirilen kuramsal örgütlenme çalışmalarında, iş arayanlar ve örgütler arasında algılanan değerler uyumunun örgütsel çekiciliği etkilediği deneysel olarak kanıtlanmıştır (Akt., Cable ve Judge, 1996, s. 295).

Örgütsel uyumun ikinci önemli bileşeni demografik benzerliktir (Jackson, Brett, Sessa, Cooper Julin ve Peyronnin, 1991; Judge ve Ferris, 1992; Rynes, Bretz ve Gerhart, 1991; Akt., Cable ve Judge, 1996, s. 295). Pfeffer'a (1983) göre, birey-örgüt uyumunda, demografik olarak diğer örgüt üyelerine benzeyen bireyler (yaş, ırk, cinsiyet, sosyoekonomik durum vb.) daha az benzer bireylere göre daha avantajlıdır (Akt., Cable ve Judge, 1996, s. 295). Teorik olarak, benzer özelliklere ve deneyime sahip bireylerin yakınlaşmaları ve birbirleri ile iletişim kurma becerileri daha kolay olacak ve bu durum iş tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir. (Mael, 1991; Tsui ve O'Reilly, 1989; Tsui, Egan ve O'Reilly, 1989; Akt., Cable ve Judge, 1996, s. 297). Cable ve Judge'a (1996, s. 295) göre iş arayanlar ile örgütte halen çalışanlar arasındaki demografik benzerlik, iş arayanların algılanan kişi-örgüt uyumunu olumlu yönde etkilemektedir. Cable ve Judge, (1996, s. 303) yapmış oldukları çalışmalarda birey-örgüt uyumunun iş tatmini, örgütsel aidiyet, örgütsel vatandaşlık üzerinde olumlu etkileri olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan çalışmalarda birey-örgüt uyumu arttıkça kişinin işten ayrılma niyetinin azalacağı ve iş devri hızının düşeceği sonucuna varılmıştır.

2.1.4.5 O'Reilly III ve arkadaşlarının örgütsel kültür profili

Örgütsel Kültür Profili, O'Reilly III, Chatman ve Caldwell (1991, s. 487) tarafından birey-örgüt uyumunu değerlendirme aracı olarak geliştirmişlerdir. Örgüt Kültürü Profili, hem belirli değerlerin örgüt hedeflerini ne ölçüde nitelendirdiğini, hem de bireyin o belirli değer yapılandırması için tercihini idiografik olarak değerlendirmek için kullanılacak bir dizi ifade içerir. Kişisel kültür uyumu, örgütsel değerlerin profilini, bireyin tercihlerinin profili ile ilişkilendirerek hesaplanabilir (O'Reilly vd., 1991, s. 494).

O'Reilly ve diğ erleri (1991, s. 496-499) örgüt kültürü ile örgüt- birey uyumu, örgütsel bağlılık, iş memnuniyeti, işgücü devri ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada farklı çalışma sürelerine sahip muhasebeci, yüksek lisans öğrencileri, kamu çalışanları ve müşavirlik firmalarından oluşan beş farklı gruba veri elde etmek amacıyla anket uygulamışlar ve elde ettikleri sayısal verileri istatistiksel olarak çözümlenmişlerdir. Çalışma sonrasında kültürün bireysel boyutlarının karakteristik olarak farklı kişilik tipleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda uyum düzeyi ile ilgili veriler elde edildikten 12 ay sonra, birey-örgüt uyumunun, iş memnuniyeti, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetli üzerinde, 24 ay sonra işgücü devrinde farklılıklar meydana getirdiği gözlenmiştir (O'Reilly vd., 1991). Ayrıca çalışma sonucunda bir bireyin belirli bir kültürü tercih etmesinde, bireyin katıldığı örgütün uyum, bağlılık, iş doyum ve işgücü devrinin etkili olduğu belirlenmiştir (O'Reilly vd., 1991, s. 512).

2.1.4.6 Argyris'in birey ve örgüt bütünleşmesi kuramı

Argyris (1964, s.11-12)'in Birey ve Örgüt Bütünleşmesi Kuramı, bireylerin ve onların içinde buldukları örgütlerin ihtiyaç ve beklentileri arasındaki uyumsuzluğu araştırılmasıdır (Akt., Ulutaş, 2010, s. 44). Argyris, klasik örgüt yapılarında, görevleri sıkıcı, tekrarcı ve alışılmış hale getirerek bireylerin yaratıcılığını ortadan kaldıran işbölümünün, örgütlerin hiyerarşik yapısından dolayı en üstteki birkaç kişi tarafından kullanılan yetki ve sorumluluğun, yapılan denetlemelerin bireylerin gelişimine imkân vermediğini ve bu durumun örgütleri ile bireyin kişisel gelişimi arasında uyumsuzluklar yarattığını savunmaktadır. Bu durum bireylerde hayal kırıklığı, çatışma, başarısızlığa neden olmakta ve birey- örgüt uyumu sağlanamamaktadır (Ulutaş, 2010, s. 44).

Örgütlerde alt düzey yöneticiler denetimi bir ceza aracı olarak görme eğilimindedir. Denetimlerinin aşırı düzeyde yapılması bireylerin çalışma yaşamlarını etkileyen kararlara katılmasını engelleyecek ve bu durum bireyde güven eksikliğine neden olacaktır. Örgütlerin ilkeleri, denetimler, bireylerin önemli kararlara katılımının olmaması ve kontrol sistemlerinin (iş etüdü ve maliyet muhasebesi gibi) kullanımıyla birleştiğinde, bireylerin inisiyatifi ve yaratıcılığı kısıtlanacaktır. Bazı yönetim tepkileri, işe ilgi kaybı, kendine güven kaybı, başkalarını suçlama eğilimi, iş standartlarını düşürme, kolay pes etme davranışlarının ortaya çıkmasına ve psikolojik bir başarısızlık duygusu yaşanmasına neden olabilmektedir. Örgütlerin katı normları bireylerin kendini gerçekleştirme isteklerini önleyerek bireylerde hayal kırıklığına neden olmaktadır. Ortaya çı-

kan hayal kırıklığının saldırganlığa, düşmanlığa ve daha az olgun davranışa yol açması muhtemeldir (Argyris, 1964; Akt., Ulutaş, 2010, s. 44-45).

Bireyin ihtiyaçları ile örgütün talepleri arasında çatışma olması birey-örgüt uyumsuzluğuna neden olacaktır. Bireyin ihtiyaçları ile örgütün talepleri arasında çatışma olması durumunda birey, kişisel ihtiyaçlarını ve aynı zamanda örgütün taleplerini karşılayamayacağını hissedecektir. Bu durum bireyin; işi bırakma, bilgi vermeden ayrılma, örgütün taleplerini göz ardı etme, umursamazlık ve ilgi gösterme gibi bireysel tepkiler göstermesine ve nihayetinde bazı büyük örgütsel sorunlara yol açabilecek bir çatışma ve gerginlik durumuna neden olmaktadır (Argyris, 1964; Akt., Ulutaş, 2010, s. 44-45). Argyris (1964) bireylerde uyumsuzluğa neden olan bu sorunların ortadan kaldırılması için bireylere; kendi başına hareket etme yeteneği kazandırılması, daha fazla sorumluluk verilmesi, kendi kendilerini denetlemeleri için uygun ortam sağlanması gerektiğini ortaya koymuştur (Akt., Ulutaş, 2010, s. 45).

2.2 Örgütsel Sosyalleşme

İşe yeni başlayan işgörenler, örgütlere üye olarak katılmak için ihtiyaç duydukları tutum, davranış ve bilgileri örgütsel sosyalleşme sürecinde edinirler (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 1). Örgütsel sosyalleşme, örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri açısından önem taşımaktadır. Fang, Duffy ve Shaw'ın (2011, s. 128) aktardığı gibi; etkin olarak uygulanmayan örgütsel sosyalleşme, işe yeni başlayan işgörenlerin istifa etmelerine veya işten kovulmalarına (Fisher, 1986), örgütün üretim verimliliğinin azalmasına, hatta üretimin durdurulmasına (Shaw, Gupta ve Delery, 2005); örgütlerin işe alım, seçme ve eğitim için yaptıkları harcamaların artmasına neden olmaktadır (Kammeyer-Muller ve Wanberg, 2003). Örgütsel sosyalleşme; Carr, Pearson, Vest ve Boyar'a (2006) göre işe yeni başlayan işgörenlere sadece örgüte üye olarak katılmak için ihtiyaç duydukları tutum, davranış ve bilgileri kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda işgörenlerin uyum sağlama ve iyi performans gösterme konusundaki endişelerini de azaltmaktadır (Akt., Fang vd., 2011, s. 128).

Ulutaş'a (2010, s. 51) göre birey-örgüt uyumu sürecinin bir parçası olarak gösterilen örgütsel sosyalleşme konusu bu bölümde daha ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır. İşe yeni başlayan işgörenler ve örgütler açısından oldukça önemli bir kavram olan örgütsel sosyalleşme; örgütsel sosyalleşmenin amacı ve önemi, sosyalleşme strateji ve taktikleri, örgütsel sosyalleşme süreci, örgütsel sosyalleşme yaklaşımları, örgütsel sos-

yalleşmenin belirtileri ve sonuçları ile okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşmeleri hususları ele alınarak incelenecektir.

2.2.1 Örgütsel sosyalleşme kavramı

Sosyalleşme veya sosyalizasyon kavramı farklı bilim alanlarının konusu olması nedeniyle literatürde her bilim alanı tarafından farklı tanımlanmıştır (Balcı, 2003, s. 1). Psikoloji biliminde sosyalleşme, “bireyin sosyal olmayı, bir toplumun üyesi olmayı öğrendiği bir süreç” olarak tanımlanmıştır (Hyman, 1973, s. 529). Sosyologlardan Bogardus’e göre sosyalleşme “birlikte çalışma, grup sorumluluğunu geliştirme veya başkalarının refah ihtiyaçları doğrultusunda rehberlik etme sürecidir.” Bir başka sosyolog olan Lundberg sosyalleşmeyi, “bireyin sosyal gruplara ve topluluklara etkin katılımı için gerekli olan alışkanlıkları, inançları, becerileri ve yargı standartlarını öğrendiği karmaşık etkileşim süreçleri” olarak tanımlamaktadır (Akt., Clement, 2010, s. 35). Eğitim sosyologu olan Lacey (1988, s. 644) sosyalleşmeyi, “bireyin rolünü içselleştirmesi ve görevine uyum sağlaması” şeklinde tanımlamıştır. Weidman, Twale ve Stein’e (2001, s. 6) göre sosyalleşme, “kişilerin davranış normlarını ve standartlarını içselleştirdiği ve profesyonel bir alana bir kimlik ve bağlılık duygusu oluşturdukları bilinçaltı bir süreçtir.” Balcı’ya (2003, s. 3) göre örgütsel sosyalleşme ise örgüt ve çalışanlar arasında cereyan eden etkileşimle dahil olunan örgütün ya da topluluğun onayladığı değer, norm ve davranış kalıplarının öğrenilmesidir.

Sosyalleşme kavramının esasını bireylerin bir arada bulunacağı yeni bir örgüte uyum sağlamaları oluşturmaktadır. Bireylerin örgütlerle birlikteliğini uyumlu olarak sürdürebilmesi için rollerini ve rollerinin gerektirdiği değer, norm ve davranış biçimlerini öğrenmeleri gerekmektedir. Bireylerin sosyalleşmelerini örgüt bağlamında gerçekleştirmelerinin bir sonucu olarak örgütsel sosyalleşme kavramı ortaya çıkmıştır. Örgütsel sosyalleşme en genel tanımıyla; bireyin örgütsel bir rol üstlenebilmek için gerekli olan sosyal bilgi ve becerileri edinme sürecidir. Aslında, işgören öğrenmenin sürekli ve yaşam boyu süren bir süreç olduğunu kabul ederse, o işgörenin tüm örgütsel kariyeri bir sosyalleşme süreci olarak nitelendirilebilir (Schein, 1971; Van Maanen, 1977; Akt., Van Maanen ve Schein (1979, s. 3). Shibutani’ye (1962) göre örgütsel sosyalleşme, işgörenin çalışmaya başlayacağı iş ortamındaki kişisel ilişkilerini yönlendirmesi, şekillendirilmesi için tecrübeler katan ve günlük davranışlarını yönetileceği temel kuralları sağlayan süreçtir (Akt., Van Maanen ve Schein, 1979, s. 4).

Örgütsel sosyalleşme, temel olarak çalışanların hangi görevleri yapmak zorunda olduklarını öğrendikleri ve bu işlerin yanı sıra ekip çalışmasının nasıl yapılacağını öğrendikleri bir öğrenme sürecidir (Feldman, 1988; Van Maanen, 1975; Van Maanen, 1978; Akt., Balcı, Öztürk, Polatcan, Saylık, ve Bil, 2016, s. 71). Örgütsel sosyalleşme, “çalışanların yeni işler, roller ve işyerinin kültürü hakkında bilgi edindiği ve bunlara adapte olduğu bir süreçtir” (Klein ve Weaver, 2000, s. 47).

Van Maanen ve Schein (1979, s. 3) örgütsel sosyalleşmeyi, bir bireyin bir örgütün normlarını, inançlarını, değerlerini, tutumlarını ve dil özelliklerini öğrendiği süreç olarak tanımlamıştır. Bu tanım örgütsel sosyalleşme hakkında iki fikir sunar. Birincisi, kuruluşun başarılı bir üyesi olarak uyum sağlamayı öğrenecek olan yeni gelen birey ile ilgilidir. Diğeri, yeni gelen bireylerin örgütün normlarını, inançlarını, değerlerini, tutumlarını ve dil özelliklerini öğrenmesini ve başarılı bir şekilde gerçekleştirmesini bekleyen örgüt ile ilgilidir (Reichers, 1987, s. 280). Örgütsel sosyalleşmede birey öğrenme işlevini gerçekleştirirken, örgüt de öğretme işlevini yerine getirmektedir (Feldman, 1980, s. 175). Aynı zamanda sosyalleşme sürecinde birey örgüte uyum sağlamaya çaba gösterirken, örgüt de bireyin uyum sağlamasına yönelik baskı oluşturmaktadır. Bu yönleriyle örgütsel sosyalleşme çift yönlü ve etkileşimli bir süreçtir (Yüksel, 1997, s. 114).

2.2.2 Örgütsel sosyalleşmenin amacı ve önemi

Bireyin yeni örgüte uyum sağlaması, bununla beraber kariyerinde başarılı olması ve iş doyumuna ulaşması sosyalleşme süreçlerinin sonucuna bağlıdır. Bu nedenle de başarılı bir sosyalleşme süreci bireyin örgütsel bağlılığını da artıracaktır (Balcı, 2003, s. 12). Örgütsel sosyalleşmenin temel amacı, iş ve görevle ilgili bilgilerin yeni örgütsel üyeye aktarılması; yeni gelenleri yeni bir örgüte, yeni bir işe ve yeni insan gruplarına uyum sağlayarak örgütün etkin ve katılımcı üyelerine dönüştürülmesidir (Can, 1999; Akt., Memduhoğlu, 2008, s. 138-139). Örgütsel sosyalleşme sürecinin amacını altı ana başlık altında toplamak mümkündür (İshakoğlu, 1998, s. 80-82):

- *İşin gereklerini öğrenmek:* Örgütün faaliyetlerini sorunsuz ve kesintisiz olarak sürdürebilmesi için yeni işgörenlerin örgütün rutinini temel kurallarını ve kendisinden beklenen görevin gerekliliklerini sosyalleşme sürecinde öğrenmesi gerekmektedir. İşgören bu süreçte görevini yerine getirirken kullanması gereken bilgi ve beceriler, faydalanacağı araçlar, görevini başarması için uyması gereken ölçütleri öğrenir.

- *Bireyler arası sağlıklı ilişkiler kurulmasını sağlamak:* Örgütsel sosyalleşme sürecinde yeni üyelerin; yeni iş sorumluluklarına, yeni politikalara, yeni ilişkilere ve yeni

bir kültüre uyum sağlamaları gerekmektedir. Bu durumlarla başa çıkmanın en iyi yollarından birisi de yeni iş görenleri deneyimli üyeler ile tanıştırmak, örgüt, çalışma grubu ve işleri hakkında bilgi edinmelerini sağlamaktır. Louis, Posner ve Powell (1983, s. 864), sağlıklı örgüt içi iletişimin yeni başlayan işgörenlerin sosyalleşme sürecinin ilerleyişinde önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Ancak örgütsel sosyalleşme amacıyla kurulan ilişkilerin önceden planlanması ve formal ilişki düzeyinde uygulanması gerekmektedir.

- *Örgüt içi güç odaklarını tanıtmak:* Örgütlerin farklı uzmanlık gerektiren işlere göre oluşturulmuş hiyerarşik bir teşkilat yapısı vardır. Örgütlerin formal yapılarının yanı sıra örgütlerde, informal olarak bir araya gelen, birbirleriyle sürekli ilişki ve iletişim içinde bulunan, informal gruplar ve bu grupların liderleri de bulunur. Yeni üyeler sosyalleşme sürecinde örgütlerin teşkilat yapısını ve informal liderleri öğrenmektedir.

- *Ortak örgüt dilini öğretmek:* Örgütler veya örgütün alt birimlerinin işlerini ve terminolojilerini tanımlamak için geliştirdikleri kendilerine özgün bir dili vardır. Örgütsel dil, bireyin işle ilgili terminoloji hakkındaki bilgisini ve özel slanj, kısaltmalar ve jargonlar gibi örgüte özgü bilgileri içerir. Bu dili örgütün üyeleri en iyi biçimde anlayabilmeli ve kullanabilmelidir. Örgüt üyelerince paylaşılmış bir dil, işgörenlere topluluk hissi ve grup kimliği kazandırır. Örgütsel dil bireyleri bir arada tutmaktadır (Terzi, 2000, s. 56). Yeni gelenlerin, diğer üyelerden gelen bilgileri kavramak ve diğer örgüt üyeleriyle etkin bir şekilde iletişim kurmak için örgütsel dili öğrenmesi çok önemlidir. Sosyalleşme sürecinin amaçlarından birisi de birey- örgüt uyumunu sağlamak adına örgüt dilini öğretmektir.

- *Örgütsel amaç ve değerleri öğretmek:* Örgütler belirli amaçlara ulaşmak için oluşturulan toplumsal yapılardır (Etzioni, 1975, s. 3). Örgütler amaçlarına işgörenler tarafından gerçekleştirilen eylemlerle ulaşır. Örgütler amaçlarını gerçekleştirmede işgörenlerin sınırlı fakat farklı yeteneklerinde yararlanır. Örgütsel amaçlarını gerçekleştiremeyen örgütler varlıklarını sürdüremezler. Bu nedenle işgörenlere sosyalleşme sürecinde örgütün amaçları öğretilmelidir. Örgüt üyeleri tarafından paylaşılan değerler örgütsel değer sistemini oluşturmaktadır (Wiener, 1988, s. 535). Örgütsel değerler, örgüt üyelerinin çeşitli durum, eylem, uygulama, nesne ve bireyleri iyi ve kötü biçimde değerlendirip yargılamakta kullandıkları ölçütlerdir. Örgütsel sorunların çözümünde kabul gören çözüm yolları değerler dikkate alınarak bulunabilmektedir. Örgütsel değerler, örgütün genel amaçlarını, ideallerini, standartlarını yansıtmaktadır (Şişman, 2002, s. 94). İşgörenlerin değeri ile örgütün değer sistemlerinin uyuşmaması zaman zaman işgörenlerin

zorluklarla karşılaşmalarına neden olacaktır (Turgut, 1998, s. 44). Bu nedenle yeni işgörenlere sosyalleşme sürecinde örgütsel değerler öğretilmelidir.

Bir örgütün üyesi olmak birey-örgüt uyumunun sağlanmasını gerektirir. Uyum sağlamanın alt yapısını ise; ortak amaçlar, standartlar, değerler, alışkanlıklar, davranışlar, felsefe ve idealleri paylaşmak oluşturmaktadır. Bu boyutuyla örgütsel amaç ve değerleri öğretmek sosyalleşme sürecinin temel amacı olan uyumun sağlanmasına büyük katkı sağlayacaktır.

- *Örgütsel tarihi öğretmek*: Örgütsel tarih, örgütsel gelenek ve görenek anlamına gelir. Örgütlerdeki seremoniler, törenler, adetler, hikâyeler, mitler, semboller, süperstarlar ve kahramanlar örgütsel tarihi oluşturmaktadır. Yeni gelenler örgütsel tarihi öğrenerek, örgütte hangi tür davranışların kabul edildiğini, hangi durumlarda nasıl davranmanın uygun olduğunu anlayacaklardır. Örgüt tarihinin öğretilmesi örgütsel sosyalleşme sürecinin diğer bir amacıdır.

Örgütsel sosyalleşmenin önemli amaçlarından birisi de yeni işgörenlerin yaşaması muhtemel stresi azaltmaktır. Yeni işgörenlerin bilmedikleri bir örgüte işe başlamaları zorlu ve stresli bir deneyim olarak kabul edilir. Bu durum yeni işgörende sürprizlere, belirsizliklere, rol belirsizliğine ve hatta “gerçeklik şoku”na neden olabilir. (Ashford ve Nurmohamed, 2012, s. 6; Bravo, Peiro, Rodriguez ve Whitely, 2003, s. 195-198; Louis, 1980, s. 247). Gerçeklik şoku, çalışanların beklentileri ile iş yerinde bu beklentilerin karşılanma düzeyi arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır (Dean, 1985, s. 5). Huges (1958) bu şoku yeni göreve geçişte yaşanan sürprizler olarak ifade etmiştir (Akt., Van Maanen ve Schein, 1979, s. 10). Bir öğrenme süreci olan örgütsel sosyalleşmede, yeni başlayanlar sosyal olarak bütünleştikçe ve iş rollerinde uzmanlaştıkça belirsizlikler ortadan kalkmakta ve stres giderek azalmaktadır. Barnard’ın (1958) da vurguladığı gibi “ani bir değişim yoktur, daimi bir uyum süreci vardır” (Akt., Van Maanen ve Schein, 1979, s. 10).

Örgütsel sosyalleşmenin önemli amaçlarından bir diğeri de örgüte sadakat ve bağlılığı sağlamaktır. Sosyalleşme, işgörenlere gerekli bilgileri sağlayarak stresle ve işle ilgili diğer sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olur, böylece örgüte olan bağlılıklarını artırır (Allen ve Meyer, 1990, s. 847). Örgütsel sosyalleşme, yeni işgörenlerin etkili bir çalışmaya uygun olmalarına yardımcı olmanın bir yoludur (Mowday, Porter ve Steers, 1982, s. 20). Bu nedenle bağlılık seviyelerini önemli ölçüde etkilemektedir. Başarılı bir örgütsel sosyalleşme, yeni çalışanların örgüte, işlerine ve iş ortamının şartlarına daha kolay uyumlarını sağlamaktadır. Başarılı bir örgütsel sosyalleşmenin iş motivasyonu, iş

tatmini, iş verimliliği, iş performansı ile ilgili belirsizliğin azaltılmasına, dolayısıyla bireyin uzun vadeli örgütsel bağlılığı üzerinde olumlu bir etkisi olacaktır.

2.2.3 Örgütsel sosyalleşme teorileri

Literatürde yer alan örgütsel sosyalleşme teorilerinden; işgörenlerin örgüte girişleri esnasında yaşadıkları belirsizlikleri esas alan *belirsizlik azaltma teorisi*, insanın öğrenmesine bireysel, çevresel ve davranışsal faktörlerin iki yönlü etkileşimin neden olduğu esastan hareketle oluşturulan *sosyal öğrenme teorisi* ve işgörenin sosyalleşme sürecinde öngörülü davranarak örgütü anlamada sürekli çaba sarf etmeleri temelinde oluşturulan *anlam yaratma teorisi* en yaygın teorilerdir. Bir sonraki kısımda bahse konu teoriler açıklanmıştır.

2.2.3.1 Belirsizlik azaltma teorisi

Belirsizlik azaltma teorisine göre; yeni gelenler, örgüte katılım sürecinde yüksek düzeyde belirsizlik yaşarlar ve belirsizliğini azaltma konusunda motive olurlar. Böylece belirsiz olan ortam daha öngörülebilir, anlaşılabilir ve nihayetinde kontrol edilebilir hale gelir. Belirsizlik, çeşitli iletişim kanalları, özellikle de üstler ve akranlarla sosyal etkileşimler yoluyla sağlanan bilgilerle azalır. Belirsizlik azaldıkça, yeni gelenler görevlerini yerine getirmede daha ustalaşır, işlerinden daha memnun kalır ve örgütlerinde kalma olasılıkları artar (Morrison, 1993, s. 564-565).

Sosyalleşme programları, yüksek belirsizlik ve kaygı düzeylerini azaltarak, yeni başlayanların örgütsel uyumunu etkilemektedir. Belirsizlik azaltma teorisi; sosyalleşme taktikleri ile eğitim ve bilgi arama konularında yapılan araştırmaların temelini oluşturmuştur. Belirsizlik azaltma teorisi esas alınarak yapılan araştırmalarda; Mignerey, Rubin ve Gorden (1995), sosyalleşme taktiklerinin yeni gelenlerin yüksek belirsizlik seviyelerini azaltmak için ihtiyaç duydukları bilgi ve geribildirimlerin kullanılabilirliğini ve edinilmesini etkilediğini; Baker (1995), kesin olarak belirlenen rollerin sosyalleşme taktikleri için önemli bir gizli faktör olduğunu; Saks (1996), yeni gelenlere verilecek giriş eğitiminin hem miktarının hem de yardımcılığının düşük kaygı ile ilişkili olduğunu ve kaygının giriş eğitimi ile iş sonuçları arasındaki ilişkilere aracılık ettiğini; Miller ve Jablin (1991), yeni gelenlere uygulanacak bilgi verme modelinin yeni gelenlerin belirsizliği azaltma isteğine dayandığını tespit etmişlerdir (Akt., Saks ve Ashforth, 1997, s. 236-237).

2.2.3.2 Sosyal öğrenme teorisi

Sosyal öğrenme teorisi; bazı literatürde “sosyal-bilişsel kuram” (social cognitive theory) olarak da isimlendirilmektedir (Bandura, 1977, s. 38). Sosyal öğrenme teorisinin esasını, insanın öğrenmesine bireysel, çevresel ve davranışsal faktörlerin iki yönlü etkileşimin neden olduğu görüşü oluşturmaktadır (Bandura, 2001, s. 2). Sosyal öğrenme teorisine göre, örgüte yeni katılan işgörenler örgütte bulunan diğer işgörenlerin davranışlarını model alarak ve gözlem yaparak öğrenme gerçekleştirebilirler (Bayrakçı, 2007, s. 200).

Öz yeterlilik, talepleri karşılamak için gerekli motivasyonu, bilişsel kaynakları ve gerekli eylem planlarını harekete geçirme yeteneklerine olan inançtır (Wood ve Bandura, 1989, s. 408). Öz yeterlik, sosyalleşme için son derece önemli olan uyum ve değişimi etkilemesi nedeniyle, sosyal öğrenme teorisinin nedensel yapısında çok önemli bir rol oynamaktadır (Bandura, 1997; Maddux, 1995; Schwarzer, 1992; Akt., Bandura, 2001, s. 10). İnsanların, üstleneceği zorlukların, sarf edecekleri çabaların, engeller ve başarısızlıklar karşısında gösterecekleri direncin düzeyini ve bireylerin başarısızlıklarının motive edici mi yoksa moral bozucu mu olduğunu öz yeterlilikleri belirlemektedir. Ayrıca insanların ileriye dönük performans göstermelerini bekledikleri sonuçlar üzerinde hareket etme ihtimalleri de öz yeterliliğe bağlıdır (Bandura, 2001, s. 22).

Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme teorisi, sosyalleşme süreci ile ilgili çeşitli çalışmalarda kullanılmıştır (Chen ve Klimoski, 2003, s. 591). Saks (1995), öz yeterliği, sosyalleşme ve eğitim literatürlerini bütünleştirmek için kullanmış; Kozlowski ve Bell (2003) ise yeni gelenlerin rol modellerinden (denetçiler ve meslektaşlar) bilgi edindiklerini ve gözlem ve deney yoluyla görev ve rollerine ilişkin ustalık duygusu elde ettiklerini sosyal öğrenme teorisi ile tutarlı olarak yorumlamışlardır (Akt., Chen ve Klimoski, 2003, s. 591). Saks ve Ashforth da (1997, s. 237-238) davranışsal öz-yönetim konusundaki çalışmalarını sosyal öğrenme teorisinde yer alan öz yeterliliğe dayandırmışlardır.

2.2.3.3 Anlam kazandırma teorisi

Louis (1980, s. 232); sosyalleşme sürecini yaşayan yeni işgörenlerin öngörülü bir davranış içerisinde örgütü anlama gayreti gösterdiklerini belirtmiş ve bu davranışı anlam kazandırma olarak isimlendirmiştir. Örgüte yeni katılan işgörenler sosyalleşme sürecinde önemli bir yer tutan öğrenme vasıtası ile kavramak istediği şeylere, karşılaştıkları sürprizlere anlam kazandırır. Anlam kazandırma, örgüte yeni katılan işgörenlerin örgüt üyeleri ile etkileşimleri esnasında karşılaştıkları sürprizleri anlamlandırdıkları,

yorumladıkları, durumsal farkındalık ve anlayış oluşturdıkları bir düşünce sürecidir (Louis, 1980, s. 241; Reichers, 1987, s. 279). Bir başka ifade ile belirsiz bir durumu anlama yeteneği, karmaşıklık veya belirsizlik durumlarında kararlar almak için durumsal farkındalık ve anlayış oluşturma sürecidir. Katz'a (1980, s. 81) göre, yeni gelenler örgütsel gerçekliğin durumsal tanımlarını ve rol kimliklerini sosyal etkileşimler yoluyla inşa etmeye gayret göstermektedir. Anlam yaratma, “yorumlayıcı şema” geliştirme süreci veya örgütsel bir çevrenin ‘bilişsel haritası’ nı oluşturma sürecidir (Falcione ve Wilson, 1988, s. 161). Louis’in (1980, s. 242), yeni gelenlerin sosyalleşme sırasında karşılaştıkları sürprizleri anlamaya çalıştıkları sosyalleşmeye ilişkin bilişsel yaklaşımı, bilgi arama ve edinme konusundaki araştırmaların çoğunu yönlendirmiştir.

2.2.4 Örgütsel sosyalleşme stratejileri

Örgütsel sosyalleşme tipik olarak bir dizi adım veya aşama olarak görülmüştür (Feldman, 1976, s. 433; Porter, Lawler ve Hackman, 1975, s. 163; Schein, 1978, s. 81; Van Maanen, 1976, s. 67; Wanous, Reichers ve Malik, 1984, s. 670). Örgütsel sosyalleşme beklenti, karşılaşma ve değişimden oluşan üç faz içermektedir (Feldman, 1976, s. 435). Geleneksel yaklaşımlar örgütsel sosyalleşme süreçlerinde gerçekleşecek faaliyetleri tanımlayan tipolojileri geliştirmeye odaklanmıştır. Bu bağlamda Wanous (1980a, s. 44) örgütsel sosyalleşme süreci için beş tür strateji tanımlamıştır. Bunlar arasında eğitim, öğretim, çıraklık, itibarsızlaştırma ve işbirliği-ayartma stratejileri bulunmaktadır.

Schein (1964, s. 68) sosyalleşmede eğitim boyutuna büyük bir güven duymakta ve genellikle örgütlerin yeni çalışanlarını eğitmek için kullanılan stratejileri tanımlamıştır. Bu stratejiler, batırma ve yüzdürme yaklaşımı, yükselen deneyim, iş rotasyonu ve tam zamanlı eğitimidir. Feldman, sosyalleşme sürecinin çoklu doğasını göz önüne alarak daha önceki çalışmalarını (Feldman, 1976, s. 437) genişletmiştir. Feldman (1981, s. 309), örgütsel sosyalleşme sürecinde gerçekleşen faaliyetleri bütünleştirmiş ve bunu yeni örgüt üyelerinin çok yönlü sosyalleşmeleri olarak belirtmiştir. Feldman'ın stratejisini, örgütsel sosyalleşme sürecinde rol, iş ve grup hakkında öğrenmede meydana gelen değişikliklerin belirlenmesi ve bütünleştirilmesi oluşturmaktadır. Stratejide örgütün yeni çalışanı eğitmesine vurgu yapılmaktadır.

Kartal (2003, s. 42-46) örgütsel sosyalleşme stratejilerini; iş olanağı sağlamak, yetiştirme olanağı sağlamak, uygun ve tutarlı geri dönüt sağlamak, uyum programlarının desenlenmesi, yeni iş görenlerin yüksek bir moralle çalışma grubuna yerleştirilmesi, eğitim, çıraklık, yanlış deneyimleri giderme, ayartma, sosyalleşmeden sorumlu bir gö-

zetmenin görevlendirilmesi olarak sınıflandırmıştır. Örgütler başarılı bir sosyalleşme için birçok strateji kullanarak yeni işgörenler için sosyalleşme programları oluştururlar (Feldman ve Arnold, 1983, s. 82). Örgütler, yeni işgörenlerin sosyalleşme programlarında farklı stratejilerden birini veya bunlardan oluşan bir kombinasyonu uygulayabilir (Wanous, 1980b, s. 169).

2.2.5 Örgütsel sosyalleşme taktikleri

Van Maanen ve Schein (1979, s. 37) ile Jones (1986, s. 262) işgörenlerin örgüt tarafından yapılandırılmasında yani sosyalleştirilmesinde kullanılan sosyalleştirme taktiklerini geliştirmişlerdir. Bu taktikler sonraki kısımda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

2.2.5.1 Van Maanen ve Schein'in örgütsel sosyalleşme taktikleri

Van Maanen ve Schein'in (1979, s. 22), her bir taktiği iki ayrı ucu olan çift kutuplu bir süreçtir. Literatürde, bu örgütsel sosyalleşme taktikleri tipolojisi teorik olarak en gelişmiş sosyalleşme modellerinden biri olarak belirtilmektedir (Saks ve Ashforth, 1997, s. 236). Van Maanen ve Schein (1979, s. 37-70) tarafından geliştirilen örgütsel sosyalleşme taktikleri; *formale karşı informal, bireyselle karşı kolektif, sıralıya (ardışığa) karşı kopuk (rastgele), değişkene karşı sabit (durağan), seriye karşı ayırıcı (münferit) ve atamaya karşı yoksun bırakma* şeklinde sıralanmaktadır:

2.2.5.1.1 Formale karşı informal sosyalleşme

Formal ve informal sosyalleşme işe yeni başlayan işgörenlerin sosyalleşme süreci boyunca edinecekleri bilgi, deneyim, tutum, davranış ve değerleri örgüt üyeleri ile aynı ortamda bulunarak tecrübeli işgörenlerden edinmeleri veya örgütten tamamen farklı bir ortamda bu süreci geçirmeleri ile alakalıdır (Van Maanen, 1978, s. 22). Formal sosyalleşme sürecinde yeni başlayan işgörenler, örgütün mevcut üyelerinden ayrılarak, düzenlenmiş bir sosyalleşme sürecine tabi tutulmaktadır. Bu nedenle yeni başlayan işgörenler sosyalleşme ortamında rollerine yönelik yetenek ve becerileri oldukça az yerine getirip genelleyebilecektir. Formal sosyalleşme süreci yetenek ve becerilerin geliştirilmesinden ziyade tutum ve değerleri etkileme ve değiştirmeleri üzerinde daha fazla durulmaktadır (Van Maanen, 1978, s. 23). Formal sosyalleşme süreci, örgütlere yeni başlayan işgörenlerin taahhütlerini ve örgütün kritik değerlerini dikkate alarak yeni başlayan işgörenler hakkında karar verebilecekleri bir süre sağlar. Bu karar nedeniyle formal sosyalleşme süreci, yeni başlayan işgörenlerin örgütte belirli bir pozisyona hazır-

lanmasına odaklanır (Van Maanen, 1978, s. 23). Formal sosyalleşme süreci özel hazırlıkların yapılmasını gerektirmektedir (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 45).

Formal sosyalleşme sürecinde yeni başlayan işgörenlerin yeni rolleri ile ilişkili tutumları, değerleri ve protokolü örgütsel ve doğru olarak öğrenme olasılığı daha fazladır. Formal sosyalleşme sürecinde yeni başlayan işgörenler sadece örgüte değil, aynı zamanda örgütün diğer üyelerine bağlılıklarına göre de değerlendirilir (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 46). Formal sosyalleşme süreci yeni başlayan işgörenlerin yeni rolü üstlenme isteğinin bir testi olarak hizmet eder. Formal sosyalleşme süreci genellikle fedakarlık ve sıkı çalışma gerektiren çok uzun bir süredir. Yeni başlayan işgörenlerin bu süreci tamamlanması rolleri için hazır olduklarının göstergesidir. Böyle bir süreci tamamlayan işgörenlerin formal sosyalleşme sürecinde edindiği değerini tehlikeye atmak istemesi olası değildir (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 46).

İnformal sosyalleşme sürecinde, yeni başlayan işgörenlerin rolü özel olarak ayırt edilmemekte ve işe alınanları daha deneyimli örgüt üyelerden katı bir şekilde ayırma yönünde bir çaba gösterilmemektedir. İnfomal sosyalleşme, bir tür deneme-yanılma öğrenme sürecidir. İş başı ve çıraklık uygulamalarında yeni başlayan işgörenlerin rolü net bir şekilde belirtilmediği için infomal sosyalleşmeye en iyi örnektir. Genel olarak, infomal taktikler, yeni gelenlerin kıdemli çalışanlardan ayırt edilerek bir çalışma grubunun geçici bir üyesi olarak kabul edildiği ancak resmi olarak görevlendirilme, sınıflandırma yapılmadığı durumlarda kullanılır (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 46-47).

Sosyalleşmede başarılı olması gereken yeni başlayan işgörenler, infomal sosyalleşme süreci yapılandırılmadığı için kişisel kaygı yaşamaktadır. Yeni başlayan işgören kendisine verilen örgütsel rolünün boyutlarını tam olarak keşfetmekte zorlanabilir. İnfomal sosyalleşme sürecinde, deneyimli örgüt üyelerinin yeni başlayan işgörenler üzerindeki etkileri artmaktadır (Van Maanen, 1978, s. 24). İnfomal sosyalleşme sürecinde yeni başlayan işgörenler ile daha deneyimli örgüt üyeler arasında belirgin bir ayırma olmadığından öğrenmenin çoğu, sosyal ve görevle ilgili ağlar içerisinde gerçekleşir (Van Maanen, 1978, s. 24). Yeni başlayan işgörenler kendi sosyalleşme temsilcilerini seçmelidir. Bu yöntemde sosyalleşme temsilcilerinin yeni başlayan işgörelere katkısı temsilcilerin sahip olduğu bilgilerle ve bu bilgileri aktarma yeteneği ile belirlenir (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 47). İnfomal sosyalleşme sürecinde yeni başlayan işgörenler tarafından yapılan hatalı ve yanlış uygulamalar, resmi süreçte meydana gelen hatalardan daha maliyetli ve ciddi olarak kabul edilmelidir. Hata yapan yeni başlayan işgö-

ren, hem kendisi hem de başkaları için önemli sorunlar yaratabilir (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 47).

2.2.5.1.2 Bireysele karşı kolektif sosyalleşme

Bireysel ve kolektif sosyalleşme uygulanması, yeni başlayan işgörenlerin sosyalleşme sürecindeki en kritik değişkendir (Van Maanen, 1978, s. 24). Bireysel sosyalleşme yeni başlayan işgörenleri birbirlerinden izole ederek, her bir işgörene farklı programların aktarılmasıdır. Çıraklık ve asistanlık programları, staj görevleri ve yeni başlayan işgörelere kendi başına belirli bir örgütsel rolü öğrenmesi için verilen temel iş başı eğitimi bireysel sosyalleşme örnekleridir. (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 38).

Bireysel sosyalleşme süreçleri, belirli bir rol için az sayıda yeni başlayan işgören bulunduğunda, karmaşık rollerle, dayanışma ve bağlılık kurmayı gerektirmeyen rollerde görev alacak yeni başlayan işgörelere uygulanmaktadır (Van Maanen, 1979, s. 38). Bireysel sosyalleşme süreçleri yeni başlayan işgörenlerde kişisel değişimi de beraberinde getirebilir. Ancak, bireysel olarak sosyalleşmede, grup etkileşimi ve birbirlerinden öğrenme olmadığından meydana gelen kişisel değişim kolektif sosyalleşme uygulanan yeni başlayan işgörelere göre çok daha azdır (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 39). Kolektif sosyalleşme, yeni başlayan işgörelere grup halinde, ortak deneyimler kazandırmak için uygulanan sosyalleşme taktiğidir (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 39).

Kolektif sosyalleşme süreçleri; belirli bir rol için çok sayıda yeni başlayan işgören bulunduğunda, rolün içeriği açıkça belirtildiğinde, grup içinde ortak bir kimlik, dayanışma ve sadakat duygusu oluşturmak istendiğinde uygulanmaktadır (Van Maanen, 1979, s. 40). Kolektif sosyalleşmede yeni başlayan işgörenler birbirleri ile etkileşim içinde işin gerekleri ile ilgili pek çok şey öğrenebilirler ancak yaratıcılıkları diğer üyeler tarafından engellenebilir. Rekabetçi ortamlarda, grup üyeleri başkalarının başarısızlığı nedeniyle kendi başarılarının arttığını bilir. Bu nedenle, çalışma grubundaki uyumu korumak için gerekli olan sosyal destek ağları çökebilir. Kolektif sosyalleşme karşılaşılan sorunlara birlikte çözüm bulunmasını sağlamaktadır. Kolektif sosyalleşme grubu sorunlarını paylaştığında grup üyeleri farklı çözüm yolları deneyerek bu çözümleri gruba sunabilir ve bu sayede sorunların çözümüne yönelik fikir birliği geliştirir. Yeni başlayan işgörenlerin sorunlara bakış açısındaki bireysel değişimler, grubun karşılaştığı sorunların anlaşılması üzerine kuruludur. (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 40-41). Kolektif sosyalleşme örgüt içinde yalnızca yeni başlayan işgörenlerden oluşan ayrı bir popülasyonun oluşmasına neden olur. Kolektif sosyalleşmede yeni başlayan işgörenler kendisi-

ni örgütün bir üyesi olarak görmektedir. Bu durum örgüte bağlılığı ve iş doyumunu artırabilir. Kolektif sosyalleşme taktikleri, kolaylıkları, etkinlikleri ve öngörülebilirlikleri nedeniyle bireysel sosyalleşme taktiklerinin yerini alma eğilimindedir (Van Maanen, 1978, s. 25).

2.2.5.1.3 Sıralıya (ardışığa) karşı kopuk (rastgele) sosyalleşme

Sıralı sosyalleşme, bir örgüt içinde tanımlanmış bir rol veya statüyü elde etmek için yeni katılan işgörenin geçmesi gereken belirlenmiş bir dizi farklı ve tanımlı geçiş süreçlerini ifade eder (Van Maanen, 1978, s. 26). Van Maanen (1978, s. 26-27) sıralı sosyalleşme taktiğinde işgörenin tüm programlardan geçerken belirli bir başarı derecesine ulaşmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Örgüte yeni katılan işgören programın bir aşamasında başarılı olmadan bir başka aşamaya geçtiğinde kendisini baskı altında hissedebilir veya belirli pozisyonlara veya aşamalara itildiğini hissedebilir. Bu durum genellikle terfi istemeyen ancak terfiyi geri çevirmesi halinde kariyerinin zarar göreceğini düşünen işgörenler için geçerlidir. Sıralı sosyalleşme taktiğinde her bir aşamada elde edilen başarının derecesi kayıt altına alınmalıdır.

Çoğu teknik eğitim programlarının konuları basitten karmaşığa geçiş yapacak şekilde düzenlenmiştir. Ancak sıralı sosyalleşme uygulanan bazı işlerin eğitim programları hiçbir mantığı takip etmemektedir. Bu gibi durumlarda, örgüte yeni katılanlar önemli veya ilginç hissettiği konuları öğrenme eğilimindedir (Van Maanen, 1978, s. 27). Kopuk sosyalleşme süreçleri tek bir geçiş aşamasında gerçekleştirilir (Van Maanen, 1978, s. 27). Kopuk sosyalleşme sürecinde, bir örgüt içinde tanımlanmış bir rol veya statüyü elde etmek için uygulanan sosyalleşme adımları sırası bilinmeyen, belirsiz veya sürekli değişkendir (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 50-51). Kopuk sosyalleşme taktikleri yenilikçi yöneticiler yetiştirmek isteyen örgütler tarafından tercih edilmektedir (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 51).

2.2.5.1.4 Değişkene karşı sabit (durağan) sosyalleşme

Değişkene karşı sabit sosyalleşme taktikleri sosyalleşmenin zaman boyutu ile ilgilidir. Sabit sosyalleşme taktiğinde yeni gelenlere, her bir öğrenme aşamasının ne zaman biteceği ile ilgili kesin bir zaman çizelgesi sunulmaktadır (Van Maanen, 1978, s. 28). Sosyalleşme sürecinin tamamlanması için geçen sürede, yeni gelenlerin yaşadığı anksiyete ve stres düzeyleri açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Van Maanen (1978, s. 29) bu etkiyi “zamanın başkalarını kontrol etmek için kullanılacak önemli bir kay-

nak olduğunu” belirterek kabul etmektedir. Sabit sosyalleşme taktiğinin kesin bir zaman çizelgesi sunması, yeni gelenlerin rol ve statüleri, mevcut ve gelecekteki kariyeri ve işle ilgili ihtiyaçlarını nasıl yerine getireceği ile ilgili belirsizliklerin ve kaygıların azalmasını sağlayacaktır. Sabit sosyalleşme taktiği işgörenin gelişimine imkân vermemektedir. Buna rağmen işgörenin gelecekteki kariyerini ve durumunu net olarak görebilmesi nedeniyle birey- örgüt uyumu artmaktadır (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 55-56).

Değişken sosyalleşme taktiğinde yeni gelenlere, bir sonraki öğrenme aşamasına ne zaman geçeceği konusunda çok az bilgi verilmektedir. Örgütlerde işgörenlerin terfi edilip edilmeyeceğini ve ne zaman terfi edeceğini etkileyen ekonomik durum, istihdam fazlalığı gibi kontrolsüz faktörlerin varlığı, örgütleri değişken sosyalleşme taktiğine yönlendirmektedir (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 56). Değişken sosyalleşme taktiğinde bir işgören için doğru olan bir başka işgören için doğru olmayabilir (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 57). Bu durum yeni başlayan işgörenlerde kaygıya neden olabilmekte ve belirsizlikleri ortadan kaldırmak için ipuçları aramaya yöneltmektedir. Değişken sosyalleşme taktiklerinin uygulandığı örgütlerde, hangi işgörenin hangi rol ve statüye geçtiğine, bu rol ve statüye nasıl ve ne zaman geçtiğine dair söylenti ve öneriler sıklıkla konuşulmaktadır. İşgörenler örgütte ilerlemek için geçen süreyle ilgili hikâyeleri yakından dinler, başkalarının deneyimlerini olabildiğince dikkatli bir şekilde gözlemler, rol ve statü için gerekli şartlara yönelik algı geliştirir ve kendi kariyerini bu algıya göre değerlendirir.

Değişken sosyalleşme taktiği işgörelere farklı zaman aralıklarında öğrenme sunduğundan sosyalleşme sürecindeki işgörenlerin, birbirine bağlı ve birbirine sadık kalması neredeyse imkânsızdır. Bu durum örgütsel olarak tanımlanmış belli roller için işgörenlerin grup dayanışması oluşturmalarını engellemektedir (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 58). Değişken sosyalleşme taktiğinde sosyalleşme süresine yönelik net bir bilginin olmaması işgörenlerin kaygı ve belirsizlik yaşamasına neden olmaktadır. Bu durum birey-örgüt uyumunu etkilemektedir. Bu nedenle, işgörenler sürekli gözlem altında tutulmalıdır (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 59).

2.2.5.1.5 Seriyeye karşı ayırıcı (münferit) sosyalleşme

Seri sosyalleşme taktiği, rol model olan deneyimli örgüt üyelerinin benzer roller üstlenecek olan yeni gelenlere benzer pozisyonlarda olmaları için rehberlik ettiği bir süreçtir (Van Maanen, 1978, s. 31-32). Seri sosyalleşme taktiği yeni işgörenin, benzer roldeki deneyimli bir rol-model veya bir gözetmen tarafından eğitildiği, role hazırlandı-

ğı, görevine istekli hâle getirildiği süreçtir. Örgüte yeni katılanlar çalışanlar rol model olan deneyimli örgüt üyelerinde, kendilerini görerek kariyer ve geleceklerine dair bir fikir sahibi olabilirler. Ancak bazen yeni işgören rol modelinden olumsuz yönde etkilenerek örgütten ayrılabilir. Özellikle işgücü devir hızının yüksek, iş memnuniyetinin düşük olduğu örgütlerde seri sosyalleşme taktiği uygulanması örgütten ayrılmalara neden olmaktadır (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 59). Seri sosyalleşme örgütlerin hiyerarşik güç yapısını korumak ve meşrulaştırmak için kullanılan bir taktiktir. Seri sosyalleşmenin yeni katılanların otoriteye yönelimini artırma olasılığı daha yüksektir. Çünkü yeni katılanların kendileri için tanımlanmış rol veya statüye ulaşılmadan önce belirli davranışlara kilitlenmesi gerekir (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 59).

Münferit sosyalleşme taktiğinde, yeni gelen yalnız bırakılarak örgütteki rolünü öğrenmesi sağlanmaktadır. Münferit sosyalleşmede yalnız bırakılan işgören kendi örgütsel yolunu kurmak zorunda kalır. Seçilen yolun örgütün tercih ettiği yol olup olmadığı belli bir dereceye kadar şansa bırakılmıştır (Van Maanen, 1978, s. 32). Münferit sosyalleşme yeni gelenlerde karmaşıklığa ve şaşkınlığa neden olmakla birlikte aynı zamanda yeni katılanlara yaratıcı ve özgün olma şansı vermektedir (Van Maanen, 1978, s. 32). Münferit sosyalleşme taktiği yeni örgüt üyelerinin tutum ve davranışlarının eski üyelere farklı olmasını isteyen örgütlerde uygulanmaktadır (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 60).

2.2.5.1.6 Atamaya karşı yoksun bırakma

Atama ve yoksun bırakma taktikleri, yeni gelenlerin örgüte getirdiği önceki bilgilerinin ve kişisel özelliklerinin örgüt üyeleri tarafından kabul edilme ve onaylanma boyutu ile ilgilidir. Örgütler, yeni gelenlerin sahip olduğu özellikleri kabul etmek ve pekiştirmek için atama taktiğini kullanmaktadır (Van Maanen, 1978, s. 33). Atama taktiğini kullanan örgütler yeni katılanları değiştirmek yerine onların sahip oldukları beceri, değer ve tutumlardan faydalanmaktadır. İşgören sahip olduğu özellikler nedeniyle işe alındığı için atama taktiğinde, yeni gelenlerin kabul edilebilirliğine odaklanılarak, sosyalleşmelerinin mümkün olduğu kadar kolay ve rahat olmasını sağlamak için her türlü çaba gösterilmektedir. Atama taktiğinde yeni gelenlere, örgüt için değerli olduklarını göstermek ve örgütsel bağlılığını arttırmak amacıyla; oryantasyon programları, kariyer danışmanlığı, yer değiştirme yardımları, sosyal fonksiyonlar, geri besleme programları ve yardım programları sistematik olarak uygulanmaktadır (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 64-65).

Örgütler, yeni gelenlerin sahip olduğu özellikleri reddedip ortadan kaldırmak için yoksun bırakma taktiğini kullanmaktadır (Van Maanen, 1978, s. 33). Birçok örgüt, en uygun işgöreni seçmek için zorlu işe alım süreçleri tasarlamaktadır. Zorlu işe alım süreci sonunda istenilen özelliklerde işgören alımı yapılmasına rağmen yeni gelenlere yoksun bırakma taktiğinin uygulanması taktiğin en ilginç özelliğidir (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 65). Yoksun bırakma taktiğinin en uç uygulamalarında yeni gelenler eski örgüt üyelerinden izole edilmekte, belirli davranışlar yasaklanmakta, yeni gelenler kasıtlı olarak aşağılanmakta, eleştirilmekte ve katı bir dizi kural ve düzenlemeye uymaları istenmektedir. Yeni gelenlerin gönüllü olarak katıldıkları bu sosyalleşme sürecinde yeni gelenlerin örgütsel bağlıkların arttırılması amaçlanmaktadır (Van Maanen, 1978, s. 34). Askeri okul kamplarında uygulanan sosyalleşme, yoksun bırakma taktiği için en güzel örnektir. Yoksun bırakma taktiği yeni katılanlarda reddedilme korkusu nedeniyle kaygıya neden olmaktadır. Bu nedenle, yeni katılanlar örgütün beklentilerini karşılama gayretinde olacaklardır. Bu durum yeni katılanlarda daha fazla rol değişikliğine ancak daha düşük inovasyona neden olacaktır (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 66). Yoksun bırakma taktiğinin, yeni katılanlara yeni bir kişilik kazandırma özelliğinin yanı sıra önceki kişiliğine zarar verme özelliği de vardır (Van Maanen, 1978, s. 34). Yoksun bırakma taktiği, olumlu olarak değerlendirilen birçok kişisel değişikliğe yol açan bir araç olabilir ancak sorumsuz bir sosyalleşme temsilcisi tarafından kötüye kullanılma ihtimali de vardır (Van Maanen ve Schein, 1979, s. 66).

2.2.5.2 Jones'un örgütsel sosyalleşme taktikleri ile ilgili çalışması

Literatürde örgütsel sosyalleşme taktikleri ile ilgili bir başka çalışma Jones (1986, s. 262) tarafından yapılmıştır. Jones (1986, s. 262-267), Van Maanen ve Schein'in (1979, s. 34-70) ortaya koyduğu sosyalleşme taktiklerine yönelik gerçekleştirdiği deneye dayalı çalışmada, örgüte yeni katılan işgörenler için önceden oluşturulmuş rol oryantasyonu getiren sosyalleşme taktiklerinden kolektif, biçimsel, ardışık, sabit, sıralı ve atama taktiklerini kurumsallaşmış, yenilikçi rol oryantasyonunu benimseyen sosyalleşme taktiklerinden bireysel, biçimsel olmayan, rastgele, değişken, alternatif/münferit ve yoksun bırakma taktiklerini ise bireyselleştirilmiş olarak adlandırarak iki sınıfa ayırmıştır (Jones, 1986, s. 263). Bu taktikler Tablo 2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1

Jones'un Sosyalleşme Taktiklerinin Sınıflandırılması

	Kurumsallaştırılmış	Bireyselleştirilmiş	Ölçek
Kapsam	• Kolektif • Biçimsel	• Bireysel • Biçimsel olmayan	Öğrenmenin grupça sağlanması Eğitim programının düzenlenmesi
İçerik	• Ardışık • Sabit	• Rastgele • Değişken	Planlanmış kariyer programı Mesleki ilerleme için zaman çizelgesi
Sosyal yönler	• Sıralı • Atama	• Alternatif / Münferit • Yoksun bırakma	Rol modellerin sağlanması Uzman üyelerin desteği

Not. C. Filstad, 'ın *Organizational commitment through organizational socialization tactics*. (Journal of Workplace Learning, 23, (6), 376-390.) adlı çalışmasından uyarlanmıştır.

Jones (1986, s. 266) sabit ve atama taktiklerini yeni gelenleri pasif olarak belirlenmiş rolleri kabul etmeye teşvik eden ve statükoyu güçlendiren kurumsallaştırılmış taktikler olarak açıklarken, Jones'un (1986) aksine, Van Maanen ve Schein (1979), sabit ve atama taktikleri için yenilikçi bir rol yönelimi öngörmeleri gerektiğini ileri sürmektedir. Çünkü örgüte yeni katılanlara rollerini üstlenmeleri için tanınan zaman, statükoya meydan okumak için ihtiyaç duydukları güvenliği de sağlamaktadır. Atama taktiği yeni başlayanların bireyselliklerini korumasına izin verir, böylece rollerine yenilikçi yaklaşımlar sağlar.

Jones (1986, s. 264) sosyalleşme taktiklerini; sosyalleşmenin gerçekleştirileceği işin kapsamı, içeriği ve sosyal boyutlarına göre değerlendirmiştir. Kapsam boyutu (kolektif, bireysel, biçimsel, biçimsel olmayan), örgütlerin yeni gelenlere bilgi sağlamaları ile ilişkili olup, yeni gelenlere gruplar halinde bilgi sağlanması gerekli ise kolektif, tek tek bilgi sağlanması gerekli ise bireysel sosyalleşme taktiğinin uygulanmasını gerektirmektedir. Örgüte yeni gelenlere bilgi sağlamak için bir eğitim programının düzenlenmesinin gerekli olması halinde biçimsel, eğitim programına gerek duyulmadan bilgi sağlanması halinde ise biçimsel olmayan sosyalleşme taktiğinin uygulanmasını gerektirmektedir (Ashforth, Saks ve Lee, 2002, s. 201).

Jones'a (1986, s. 264) göre, içerik boyutu (ardışık, rastgele, sabit, değişken) , sosyalleşme yoluyla sağlanan bilgilerin içeriğiyle ilgilidir. Sosyalleşme yoluyla sağlanan bilgilerin zorluk veya sürelerine göre uygulanacak sosyalleşme taktiğine karar verilmektedir (Ashforth vd., 2002, s. 202). Sosyalleşme yoluyla sağlanan bilgilerin planlanmış kariyer programı esas alınarak, birbirini takip eden konular şeklinde aktarılması gerekli ise ardışık, belirsiz veya değişken olarak, planlanmış bir kariyer programı olma-

dan aktarılması gerekli ise rastgele sosyalleşme taktiğinin uygulanmasını gerektirmektedir. Örgüte yeni katılanlara sosyalleşme yoluyla sağlanacak bilgilerin aktarılması işlevinin belirli bir zaman çizelgesine uygun olarak yapılmasının gerekli olması halinde sabit, değişebilir zaman periyodunda yapılmasının gerekli olması halinde ise değişken sosyalleşme taktiğinin uygulanması gerekmektedir.

Jones'a (1986, s. 267) göre, sosyal boyut (sıralı, alternatif/münferit, atama, yoksun bırakma) sosyalleşmenin sosyal yönleriyle ilgilidir. Diğer örgüt üyelerini doğrudan etkilemektedir. Örgüte yeni katılanların sosyalleşmesini sağlamak için yeni işgörene bir rol-model veya bir gözetmen sağlanması halinde sıralı, yeni işgörenin yalnız bırakılarak örgütteki rolünü keşfetmesi ve böylelikle kendi statüsünü geliştirmesi ve kişisel farklılığını ortaya koyması isteniyorsa alternatif / münferit sosyalleşme taktiğinin uygulanması gerekmektedir (Ashforth vd., 2002, s. 202). Atama taktiğinde, örgüte yeni katılanların kişilikleri, mevcut yetenek ve görüşleri deneyimli işgörenler tarafından kabul edilerek, uygun görevler verilmekte ve böylece yeni katılan işgören diğer işgörenler tarafından desteklenerek uyum sağlamasına yardımcı olunmaktadır. Yoksun bırakma taktiğinde, örgüte yeni katılanların kişilikleri, mevcut yetenek ve görüşleri dikkate almayıp inkâr etme ya da değiştirme yoluna gidilmektedir. Yoksun bırakma taktiğinde örgüte yeni katılanlar örgütün beklentilerine uyum sağlayana kadar dışarıda tutulmaktadır.

2.2.6 Örgütsel sosyalleşme süreci modelleri

Örgüte yeni gelen işgörenlerin sosyalleşmesi ve örgüte uyum süreci değişik aşamalarda gerçekleşmektedir. Örgütsel sosyalleşme süreci araştırmacılar tarafından farklı şekillerde açıklanarak, birbirlerinden farklı aşamalardan oluşan modeller oluşturulmuştur. Bu kısımda örgütsel sosyalleşme süreci modelleri incelenmiştir.

2.2.6.1 Buchanan'ın sosyalleşme süreç modeli

Buchanan (1974, s. 533) sosyalleşme sürecini beş yıllık dönemde üç aşamalı olarak incelemiştir. Örgüte yeni gelenlerin, birinci yılını temel eğitim ve başlama, iki-dört yıllık dönemini performans ve beş yıl ile üzeri dönemi ise örgütsel bağlılık deneyimleri yaşayacakları süreçler olarak ele almıştır (Buchanan, 1974, s. 536). Buchanan'ın sosyalleşme süreç modeli Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2

Buchanan'ın Sosyalleşme Süreç Modeli

1. Aşama Deneyimleri	2. Aşama Deneyimleri	3. Aşama Deneyimleri
Temel eğitim ve başlama 1'inci yıl	Performans 2-4'üncü yıllar	Örgütsel bağlılık 5'inci ve üzeri yıllar
<ul style="list-style-type: none"> • Yeni katılanların açık rollerini tespit etme, • Aynı statüdeki işgörenleri tespit etme, • Kendi düzeyindeki ve diğer kademelerdeki işgörenlerle biçimsel ilişkileri belirleme, • Beklentileri kabul veya reddetme, • Bağlılık ve örgüt içi ve dışı çatışma alanlarını saptama. 	<ul style="list-style-type: none"> • Normları benimseyerek örgüte bağlılık duyma, • Benlik bilincini örgüt tarafından pekiştirilmesi, • Çatışmalara çözüm bulunması • Kişisel olarak önemli olduğunu hissetme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bireysel ve tecrübe farklılıklarının önem kazanması.

Birinci yıl, *temel eğitim ve başlama* aşamasıdır. Temel eğitim ve başlama aşamasında yeni gelen işgörenin iş güvencesi ve temel gereksinimlerine odaklanılmaktadır. Yeni gelen işgören iş güvencesini sağlamak için, örgüt tarafından kabul edilmeye ve örgüt üyeleri ile olumlu ilişkiler kurmaya, örgütün beklentilerini öğrenmeye çaba gösterecektir. Yeni gelen işgörende oluşan örgütün beklentilerini karşılayamayacağına yönelik kaygı, ona örgütün beklentilerini öğretecek ve örgüt üyeleri ile ilişki kurmaya yönlendirecek bunun sonucunda yeni gelen işgörende güven duygusu oluşacaktır. Yeni gelen işgören bu aşamada kendi emsalleri ve diğer işgörenlerle biçimsel ilişkilerini belirlemektedir. Yeni gelen işgörenin belirlediği biçimsel ilişkiler işgörenin örgüte uyum sağlamasına ya da çatışma tutumları meydana gelmesine neden olmaktadır. Yeni gelen işgören temel eğitim ve başlama aşamasında örgütten beklentilerini değerlendirmektedir. Yeni gelen işgörenin örgütsel yaşama ilişkin beklentileri arttıkça örgütsel bağlılığı artmakta, beklentileri ile örgütün beklentileri karşılama düzeyindeki uyumsuzluk arttıkça örgütsel bağlılığı ileriki dönemlerde azalmaktadır. Yeni gelen işgörenin örgütsel rolü ile özel yaşamındaki rolünün çatışması belirli bir düzeyde sadakat çatışmasına neden olabilmektedir (Buchanan, 1974, s. 535-536). Sonuç olarak temel eğitim ve başlama aşamasında; yeni gelenler için açık roller belirlenmekte, yeni gelen işgören biçimsel ilişkilerini düzenlemekte, örgütsel beklentileri belirlemekte ve değerlendirmekte, örgütsel bağlılık düzeyi ve çatışma alanları ortaya çıkmaktadır. Temel eğitim ve başlama aşama-

sında başarı sağlanması yeni gelenin işe devam etmesine yönelik olumlu kanaat geliştirmesini sağlamaktadır.

Yeni gelen işgörenin örgütteki 2-4'üncü yılları *performans* aşamasıdır. Performans aşamasında yeni gelen işgörenin başarıya ve gelişimini sağlayacak ihtiyaçları karşılanmaktadır. Başarı ve başarı ile birlikte gelen takdir edilme arzusu, örgütsel bağlılığı arttıran faktörlerdir. Örgüte önemli katkılar sağladığına inanan ve katkılarının takdir edildiğini düşünen işgörenlerin örgütsel bağlılık geliştirmeleri muhtemeldir. Başarılı işgörenlerin başarılarının ücret artışı, ikramiye, terfi gibi araçlarla pekiştirilmesi, kendilerini önemli hissetmelerini sağlayacak ve örgütsel bağlılıklarını daha kalıcı hale getirecektir. Bu aşamada ayrıca yeni gelen işgören örgütteki kariyer seçiminin uygunluğuna ilişkin belirsizliği sorgulamaktadır. Yeni gelen işgörene mesleki benlik imajını pekiştiren deneyimlerin sağlanması işgörende mesleğin kendine uygun olduğuna yönelik olumlu düşünceler oluşturacak ve böylece örgütsel bağlılığın artması sağlanabilecektir. Yeni gelenler için potansiyel olarak etkili olan bir diğer deneyim ise başarısızlık korkusudur. Yeni gelenlerin başarısızlık olasılığını hissetmeleri, onların değerlendirilen faaliyetlerine olan ilgilerini arttırmakta böyle başarıya duyulan değerleri netleşerek örgütsel bağlılıkları güçlenmektedir (Buchanan, 1974, s. 537). Yeni gelenlerin örgütteki 2-4'üncü yıllarını kapsayan performans aşamasında; yeni gelenlerin kendilerini önemli hissetmelerinin sağlanması, örgüte bağlılık duymaları ve normları benimsemeleri, kişisel imajın örgüt tarafından pekiştirilmesi, çatışmaların çözümü deneyimleri kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Yeni gelenlerin örgütteki 5'inci ve üzeri yıllar *örgütsel bağlılık* aşamasıdır. Bu aşamada örgütsel tutumlar biçimlendirme boyutundan olgunlaştırılma aşamasına geçmiştir. Bu nedenle bu aşama sosyalleşmenin sonuç aşamasının başlangıcıdır. Buchanan'ın sosyalleşme süreç modelinin son aşaması, işgörenin, kariyerin büyük bir bölümünü kapsamaktadır. Bu süreçte işgörenin örgütte karşılaşması muhtemel sorunların önceden tahmin edilmesi zor olduğundan işgörenin örgütsel bağlılığını sağlamaya yönelik destek sağlamak güçleşmektedir. Bu aşamada örgütsel bağlılığı güçlendirmek amacıyla; işgörenlerin ilgisini çeken faaliyetler, işgörene önemli olduğunu hissettirecek göstergeler ve işgörenin iş arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurmalarını sağlama gibi enstrümanlar kullanılabilir (Buchanan, 1974, s. 537-538).

2.2.6.2 Porter, Lawler ve Hackman'ın sosyalleşme süreç modeli

Porter ve diğerleri (1975, s. 163-167) sosyalleşme sürecini; örgüte giriş ya da ulaşma öncesi, yüzleşme, değişme ve kazanma şeklinde üç aşamalı bir süreç olarak düzenlemişler ve yeni gelenlerin iş öncesi ön sosyalleşme düzeylerini de sürece dahil etmişlerdir. Porter ve diğerlerinin sosyalleşme süreç modeli Tablo 2.3'te sunulmuştur.

Tablo 2.3

Porter, Lawler ve Hackman'ın Sosyalleşme Süreç Modeli

Aşama 1	Aşama 2	Aşama 3
Ulaşma öncesi	Yüzleşme	Değişim ve kazanç sağlama
<ul style="list-style-type: none">• Örgüt ve yeni katılan işgörenin beklentilerini tespit etmek• Ödül ve ceza usul ve esaslarını belirlemek	<ul style="list-style-type: none">• Beklentileri onaylanmak veya reddetmek,• Tavrı ve davranışlardan olumlu olanların ödüllendirilmesi olumsuz olanların cezalandırılması	<ul style="list-style-type: none">• Yeni katılan işgörenin benlik bilincini değiştirmesi• Yeni ilişkiler kurulması• Yeni değerlerin kabul edilip benimsenmesi• Yeni davranışların kazanılması

Porter, Lawler ve Hackman'ın sosyalleşme süreç modelinde *ulaşma öncesi*; yeni katılan işgörenin örgüt ve üyelerinin güçlendirme politikalarına ve uygulamalarına maruz kaldığı günlük tecrübeler kalıbı içeren bir aşamadır (Porter vd.,1975, s. 164). İlk aşama, yeni gelenlerin yeni örgütlerine katılmasından önce gerçekleştirdiği tüm öğrenmelerle ilgilidir. Öğrenme biçimi, davranışların ürettiği olumlu ve olumsuz etkilerden kaynaklanır. Öğrenme bazı sosyalleşme davranışlarını açıklayabilmektedir. Porter ve diğerleri (1975, s. 164) örgütün yeni başlayanların deneyimlerini şekillendirmek için kullanabileceğini üç yonteme sahip olduğunu savunmuşlardır. Bunlar; (1) destekleme ve onay yani ödüllendirme ve teşvik etme, (2) tarafsız kalma, görmezden gelme veya olumlu onay eksikliği ve (3) olumsuz destek yani cezalandırma reaksiyonudur. Porter ve diğerlerine (1975, s. 165) göre örgütsel sosyalleşmede ödül ve ceza önemli etkenlerdir. Modelin ulaşma öncesi aşamasında, yeni işgören yeni örgütlerine katılmasından önce gerçekleştirdiği tüm öğrenmelerle işi hakkında beklentiler oluşturmakta, yeni işgörenlerin deneyimlerini şekillendirmek için uygulanacak olan ödül ve ceza usul ve esasları belirlenmektedir.

Modelin bir sonraki aşaması olan *yüzleşme*de, yeni gelenler yeni örgüt hakkındaki önyargıları ve beklentilerini gerçek ortamda test etmektedir (Porter vd., 1975, s. 166). Yeni bir örgüte katılmak çoğu zaman bilinmeyenler nedeniyle yüksek düzeyde

hayal kırıklığı, güvensizlik, endişe ve rahatsızlık yaratan stresli ve sinir bozucu bir deneyimdir. Bu aşamada örgüt yeni gelenleri başarılı bir şekilde sosyalleştirmeye çalışırken, yeni gelenler de örgütün değer sistemini ve iş yapma biçimini etkilemeye çalışır (Porter vd., 1975, s. 166). Yeni gelenlerin beklentileri ile örgütsel ortamın gerçekliği arasında önemli bir fark varsa, “gerçeklik şoku” yaşanabilir (Louis, 1980, s. 228). Ayrıca yüzleşme aşamasında yeni gelenlerin davranış ve deneyimlerini şekillendirmek için ödül ve ceza uygulanmaktadır. Modelin *değişim ve kazanç sağlama* aşamasına gelindiğinde yeni gelenler, örgüt tarafından tamamen kabul görmüş üyeler haline gelmiştir. Çünkü yeni gelenler önceki aşamada karşılaştıkları baskı sonucunda, bazı davranış modlarını değiştirmiş ve yeni davranış modları kazanmıştır. Değiştirilmiş ve yeni kazanılmış davranış modları örgüte başarılı bir şekilde uyum sağlamak için çok önemlidir (Porter vd., 1975, s. 167).

2.2.6.3 Feldman’ın sosyalleşme süreç modeli

Feldman (1976, s. 434), bireylerin örgütlere nasıl sosyalleştirildiğini açıklayan bir süreç modeli önermiştir. Feldman’ın örgütsel sosyalleşme süreç modeli ve süreç sonrası ulaşılan sonuçlar Tablo 2.4’te gösterilmiştir.

Tablo 2.4

Feldman’ın Sosyalleşme Süreç Modeli ve Sonuçları

Aşamalar		Deneyimler	Sonuçlar
1. Aşama	Ön Sosyalleşme	Gerçekçilik Uygunluk	Genel doyum
2. Aşama	Uyum	Göreve başlama Rol tanımı Değerlendirmenin uygunluğu Grup kabulü	Karşılıklı etki İşsel iş motivasyonu
3. Aşama	Rol Yönetimi	İş dışı-özel yaşam çatışmalarının çözümü İşle ilgili çatışan taleplerin çözümü	İşe bağlılık

Feldman’ın örgütsel sosyalleşme süreç modeli; *ön sosyalleşme* (öngörülü sosyalleşme), *uyum sağlama* ve *rol yönetiminden* oluşan üç aşamalı bir sosyalleşme süreç modelidir (Feldman, 1976, s. 434).

Sosyalleşme sürecinin ilk aşaması olan *ön sosyalleşme*; yeni işgörenin örgüte katılmadan önce örgüt ve iş hayatına ilişkin genel bilgileri öğrenme çabaları ile başlamak-

tadır. Ön sosyalleşme aşamasında örgüte yeni katılan işgören, daha önceden edindiği genel bilgileri değerlendirerek ve eski örgüt üyelerinden sağladığı bilgilerle geçmiş tecrübesini birleştirerek işe ilişkin beklentiler oluşturmakta ve örgütte üstleneceği role ilişkin kararlar almaktadır. Ön sosyalleşme aşamasının sorunsuz ilerleyerek başarılı olabilmesi için; yeni gelenlerde örgüt hakkında tam ve doğru bir düşünce oluşturulmalı yani “gerçekçilik” sağlanmalı ve örgüt kaynakları ile yeni gelenin ihtiyaç ve yeteneklerini karşılıklı olarak tatmin etmeli yani “uygunluk” sağlanmalıdır (Feldman, 1976, s. 434-435).

Örgüte yeni gelen işgören *uyum* aşamasında, örgütteki rolünü ve rolünün gerektirdiği beceri ve davranışları, örgüt içinde kabul gören tutum ve davranışları öğrenir. Yeni gelen işgörenin örgüt tarafından kabul gören tutum ve davranışları pekiştirilirken, onaylanmayan davranışları engellenerek örgütte ve göreve uyumu sağlanmaktadır (Balıcı, 2003 s. 5). Feldman (1981, s. 309) sosyalleşme süreç modelinin uyum sağlama aşamasını, örgüte yeni katılan işgörenin, örgüt hakkındaki görüşlerinde, bazı değer ve tutumları ile yeteneklerinde değişiklikler meydana gelmesi nedeniyle göreve uyum sağlaması şeklinde açıklamaktadır.

Sosyalleşmenin üçüncü ve son aşaması olan *rol yönetimi*nde, örgüte yeni gelen işgörenlerin beklentileri ile örgütün talep ve beklentileri arasında bir uyum oluşmasına gayret edilmektedir. Örgüte yeni katılan işgören açısından rol yönetimi, örgüt içi ve dışında meydana gelen çatışmalara uyum sağlama sürecidir. Feldman’a (1981, s. 310) göre rol yönetimi süreci; örgüte yeni gelenlerin örgütteki rollerinde usta ve yetkin olmaları, yeterli düzeyde birey- örgüt uyumu sağlamaları ve içinde bulunduğu grup ile diğer gruplar arasındaki çatışmalarla uğraşmalarıdır.

2.2.6.4 Schein’in sosyalleşme süreç modeli

Schein (1978, s. 81-122) sosyalleşme süreç modelini, örgüt ve yeni gelenin birbirini kabullendiği, giriş, sosyalleşme ve karşılıklı kabul aşamalarından oluşan bir süreç olarak oluşturmuştur. Schein’in sosyalleşme süreç modeli Tablo 2.5’te sunulmuştur.

Tablo 2.5

Schein'in Sosyalleşme Süreç Modeli

1. Aşama	2. Aşama	3. Aşama
Giriş	Sosyalleşme	Karşılıklı kabul
1 Doğru bilgi ve öğrenme için arayış	1 Örgütsel realitenin kabullenilmesi,	1 Yeni gelenlerin ve örgütün birbirini kabul ettiğine dair emarelerin görülmesi,
2 Ortamı oluşturma ve örgütsel iklimi tespit etme	2 Değişim direncine karşı kullanılmasının önlenmesi,	2 Örgütsel bağlılık ve sadakat
3 Örgüt ve yeni gelenin yanlış beklentilerini tespit ederek revize etmesi	3 Örgütsel iklim-birey uyumunun sağlanması,	
	4 Yeni gelenlerin performans analizi	

Schein'in sosyalleşme süreç modelinin *giriş* aşamasını, doğru bilgi ve öğrenme için arayış, örgütsel iklimi tespit etme, örgüt ve yeni gelenin yanlış beklentilerini tespit ederek revize etmesi faaliyetleri oluşturmaktadır. Bu aşamada yeni gelen işgören örgütün değer sistemini, normlarını ve girdiği toplumun, örgütün veya grubun gerekli davranış modellerini öğrenmektedir. Bu değerler, normlar ve davranış kalıpları; örgütün temel amaçları, bu hedeflere ulaşmak için tercih edilen araçlar, üyenin kendisine örgüt tarafından verilen roldeki temel sorumluluklar, rolde etkin performans için gerekli olan davranış kalıpları ile örgütsel iklimin korunmasına ilişkin bir dizi kural veya ilkelerle ilgilidir (Schein, 1988, s. 90). Yeni gelen işgörenin örgüte girişinde sahip olduğu değerler ve davranış kalıpları ile örgütün beklentilerinin farklı olması durumunda, sosyalleşme süreci ilk önce yıkıcı veya çözülmeyen bir aşama içerir. Bu durumda yeni gelen işgörene eski değer ve davranış kalıplarının örgüt açısından değersiz olduğu öğretilerek, kendisine verilecek yeni roller açısından kendisini yeniden tanımlaması gerektiği benimsenir (Schein, 1988, s. 91).

Schein'in sosyalleşme süreç modelinin *sosyalleşme* aşaması örgütsel iklim-birey uyumunun sağlandığı aşamadır. Bu aşamada örgütler, yeni değerlerini öğrenmeye hazırlıklı olacak şekilde eski değerleri geri alma işlevine hizmet eden bir dizi etkinlik oluşturarak yeni üyelerini sosyalleştirir. Bu aşamada işgören örgütün beklentilerini kabullenmekte, değişim göstermekte ve belirsizlikle başa çıkmaktadır. Sosyalleşme aşamasında bir akran grubu oluşturulması, değişim direncinin ortadan kaldırılmasında ve belirsizlikle başa çıkmada etkili bir çözümdür (Schein, 1988, s. 93). Sosyalleşme her zaman örgütün kontrolünde değildir. Sosyalleşmede yeni gelen işgörenin motivasyonu yüksekse,

her türlü rahatsız edici sosyalleşme tecrübesine, aşırılıklara tahammül edecektir. Yeni gelen işgörenin motivasyonu düşükse, değişime ve belirsizliklere katlanmak yerine örgütten ayrılmaya karar verebilecektir. Sosyalleşme aşamasını etkileyen diğer bir faktör ise baskıdır. Örgütler işgörenler üzerinde baskı unsuru olarak; yasal mevzuatı, gelenek görenekleri, maddi tazminat yaptırımlarını kullanabilmektedir. Yeni gelen işgören baskı unsurları nedeniyle, sosyalleşme aşamasında başarılı olmaması halinde zarar görebileceğini düşünerek değişim ve belirsizliklere katlanmaktadır (Schein, 1988, s. 95). Örgütsel sosyalleşmenin önemli işlevlerinden birisi, örgütsel bağlılık ve sadakat oluşturmaktır. Yeni gelen işgörene çok fazla çaba ve zaman harcayarak işgörende beklenti oluşturulmaktadır. Oluşturulan beklenti sonucunda işgören daha sıkı çalışmakta, daha hızlı öğrenmekte ve bunların sonucunda da örgütsel bağlılık ve sadakat oluşmaktadır. Örgütsel bağlılık ve sadakat oluşturmanın diğer bir yöntemi ise yeni gelen işgörene, örgüt değerlerini kabul edip benimsediğini gösteren davranışlarda bulunması halinde işgören lehine olacak taahhütte bulunmaktır (Schein, 1988, s. 98).

Schein'in sosyalleşme süreç modelinin son aşaması *karşılıklı kabuldür*. Bu aşama, yeni gelen işgörenin yeni değerlerini, tutumlarını ve normlarını kimliğine dâhil ettiği, yeni rolünü yerine getirebildiğini kanıtladığı bir aşamadır. Karşılıklı kabul aşamasında örgütler yeni katılanlara sorumluluk veya yanlış ve kötüye kullanıldığında örgüte zarar verebilecek bir güç sağlamaktadır. Karşılıklı kabul aşamasında örgütler yeni gelenlere; makam, unvan, statü, gizli bilgilerin paylaşılması, fazladan haklar ve ayrıcalıklar sunmaktadır. Yeni katılanlara sunulan hak ve imkânlar her zaman dış gözlemci tarafından tam olarak görülmesi de, yeni üye tarafından şiddetle hissedilmektedir. Sunulan bu hak ve imkânlar yeni katılanlara “kabul edildiğini” ve “örgüt ile özdeşleştiğini” hissettirmektedir (Schein, 1988, s. 103).

2.2.6.5 Wanous'un tümleşik sosyalleşme süreç modeli

Wanous (1980b, s. 180), Feldman (1976, s. 434), Buchanan (1974), Porter ve diğerleri (1975, s. 163) ve Schein'in (1978) sosyalleşme modellerini geliştirerek dört aşamalı tümleşik bir model geliştirmiştir. Model; örgütsel gerçeklikle yüzleşmek, iş rolünü ve görevlerini anlamak, uygun davranışları öğrenmek ve başarının değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır (Wanous, 1980b, s. 181-190). Wanous'un tümleşik sosyalleşme süreç modeli Tablo 2.6'da gösterilmiştir.

Tablo 2.6

Wanous'un Tümüleşik Sosyalleşme Süreç Modeli

Aşama 1 Örgütsel gerçeklikle yüzleşme
❖ Beklentilerin gerçekleşme durumu
❖ Yeni gelenin değer ve ihtiyaçları ile örgütsel iklim arasındaki çatışma
❖ Örgütsel desteği ve engellemeleri keşfetme
Aşama 2 İş rolünü ve görevlerini anlama
❖ Yeni rolün ve sorumluluklarının öğretilmesi
❖ Yeni gelenin rollerinin tanımlanması
❖ Değişim direnci ile başa çıkma yollarını öğrenme
❖ Öz yeterlilik değerlendirmesi ile örgütün performans değerlendirmesi arasındaki uyum
❖ Örgütsel yapı ve belirsizlik içerisinde çalışmayı öğrenme
Aşama 3 Uygun davranışları öğrenme
❖ Örgütle uyumlu davranış tarzlarını öğrenme
❖ Örgüt içi ve dışı çatışmaları çözümlenme
❖ İlk yıl işte başarı göstererek örgüte ve işe bağlılık
❖ Yeni kişisel imaj ve yeni ilişkiler kurma ve yeni değerleri özümseme
Aşama 4 Başarının değerlendirilmesi
❖ Örgütsel bağlılığı ve güvenilirliği gerçekleştirme
❖ Yüksek iş tatmini
❖ Karşılıklı kabul duyguları
❖ İşe devamlılık ve iş motivasyonu
❖ Karşılıklı kabulün varlığına ilişkin emareler

Wanous'un tümleşik sosyalleşme süreç modelinin; *örgütsel gerçeklikle yüzleşme*, *iş rolünü ve görevlerini anlama* ve *uygun davranışları öğrenme* aşamaları sosyalleşme sürecindeki gelişmelerle, *başarının değerlendirilmesi* aşaması ise yeni gelenin örgüt üyeliğine geçişi ile ilgilidir.

Modelin *örgütsel gerçeklikle yüzleşme* aşamasında yeni gelen işgören, örgüte gelmeden önce edindiği bilgiler sonucu oluşturduğu beklentilerle örgütün gerçeklerini değerlendirerek beklentilerinin karşılanma düzeyini değerlendirmektedir. Yeni gelen işgören bu aşamada mevcut tutum, değer ve davranışları ile örgütsel değer ve normları karşılaştırarak, tutum, değer ve davranışlarının örgütsel değer ve normlara uygun olup olmadığını incelemektedir. Ayrıca işgören bu aşamada örgütsel desteği ve engellemeleri yani ödüllendirilen veya cezai işlem uygulanan davranışların neler olduğunu keşfetmektedir (Wanous, 1980b, s. 182-184).

Wanous'un tümleşik sosyalleşme süreç modelinin ikinci aşaması olan *iş rolünü ve görevlerini anlama*; yeni gelenin rolünü, görevlerini, değişim direnci ile başa çıkma yollarını, örgütsel yapı ve belirsizlik içerisinde çalışmayı öğrenmesine odaklanmış bir aşamadır. Sosyalleşme, örgütsel ortamlarda resmi ve gayri resmi öğrenme deneyimlerini içermektedir. Bu aşamada uygulanan örgütsel oryantasyon ve işe uyum kazandırma(onboarding) programları ile yeni gelenlere, yeni rolleri ve sorumlulukları ile yeni gelenin rolü ile örgütteki diğer roller arasındaki ilişkiler, örgütsel yapı ve belirsizlik içerisinde çalışma yöntemleri öğretilmektedir. Örgütsel oryantasyon ve işe uyum kazandırma (onboarding) programları ile yeni gelenlerin beklentileri örgütle uyumlu hale getirilerek değişim dirençleri azaltılmakta, çatışmalarla başa çıkma stratejileri sunulmakta ve stresleri azaltılmaktadır. Bu aşamada örgütsel oryantasyon ve işe uyum kazandırma(onboarding) programlarının sonunda örgüt tarafından yeni gelenin performans değerlendirmesi yapılmaktadır. Yeni gelen kendi öz yeterliliğini yani performans değerlendirmesini örgüt tarafından yapılan performans değerlendirmesi ile kıyaslayarak yeterlilik ve uyum düzeyini değerlendirmektedir (Wanous, 1980b, s. 184-186).

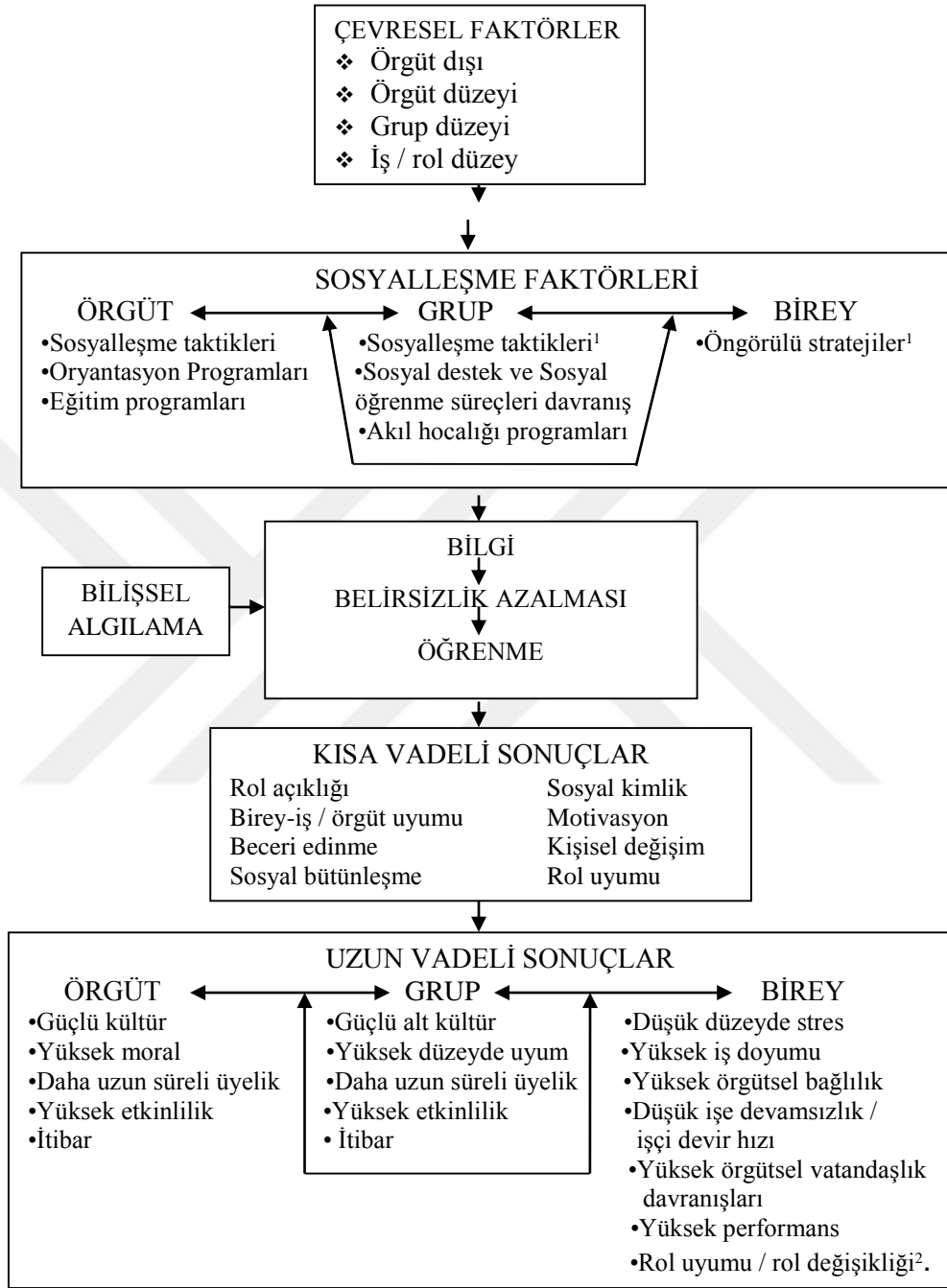
Modelin *uygun davranışları öğrenme* aşamasında yeni gelen işgören örgüt beklentilerine uygun davranışları öğrenmiştir. Bu aşamada yeni gelen işgören, örgütsel norm ve değerleri benimseyerek, yeni bir kişisel imaj oluşturmakta, örgüt içi ve dışı çatışmaları çözümlenerek yeni ilişkiler kurmaktadır. Yeni gelen örgüt tarafından kabul gören davranışları öğrenerek ve deneyimleri kazanarak işinde başarı göstermekte, gösterdiği başarının bir sonucu olarak örgütsel bağlılığı ve işe devamlılığı artmaktadır (Wanous, 1980b, s. 186-188).

Modelin *başarının değerlendirilmesi* aşaması, yeni gelenin örgütü, örgütünde yeni geleni üyeliğe kabul ettiği ve böylece işe katılımın sağlandığı bir aşamadır. Bu aşamada örgüt ve yeni gelen arasında karşılıklı güven oluşmakta, örgütsel bağlılık sağlanmaktadır. Sağlanan örgütsel bağlılığın ve güvenin bir sonucu olarak işgörende yüksek düzeyde motivasyon oluşmaktadır. Motivasyon işgörenin işe bağlılık ve iş tatminini arttırmaktadır (Wanous, 1980b, s. 188-190).

2.2.6.6 Saks ve Ashforth'un çok seviyeli süreç modeli

Saks ve Ashforth örgütsel sosyalleşme süreçlerini bütünleştiren tutarlı bir model olmamasından hareketle, daha önceden çalışma yapılan çeşitli teorileri, kavramları, modelleri ve araştırma bulgularını bir araya getiren bir model geliştirmişlerdir. Modelin odak noktası, örgütsel sosyalleşmenin temelde bir öğrenme süreci olduğunu gösteren

son araştırmalarla ortaya çıkan bilgi ve öğrenmedir (Saks ve Ashforth, 1997, s. 238). Saks ve Ashforth'un çok seviyeli sosyalleşme süreç modeli Şekil 2.1'de gösterilmiştir.



Not.1 Model, kurumsallaşmış sosyalleşme taktiklerini esas almaktadır.

Not.2 Rol uyumu ve rol değişikliğindeki bağıl etki, grup ve örgütün değerleri ile ilişkilidir.

Şekil 2.1. Saks ve Ashforth'un çok Seviyeli Sosyalleşme Süreç Modeli (1997, s. 239)

Örgüt yapısının dışında olmasına rağmen ulusal kültür, yasalar ve düzenlemeler ile örgütün yapısı, stratejisi, grup farklılıkları ve roldeki çeşitli bağlamsal değişkenler

sosyalleşme faktörlerini etkilemektedir. Örgütsel sosyalleşme faktörleri arasında sosyalleşme taktikleri, oryantasyon programları, eğitim programları ve mentorluk programları yer almaktadır. Grup sosyalleşme faktörleri, grup düzeyinde sosyalleşme taktiklerini, etkileyici ve araçsal sosyal desteği ve daha genel olarak sosyal bilişsel teoride tartışılan sosyal öğrenme süreçlerini içermektedir (Bandura, 2001, s. 16). Bireysel sosyalleşme faktörleri, yeni gelenlerin bilgi arama, ilişki kurma ve öz-yönetim gibi öngörülü faaliyetlerini içerir. Örgütsel, grup ve bireysel faktörler birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir (Saks ve Ashforth, 1997, s. 239-240).

Sosyalleşme faktörlerinin, bilişsel algılayıcı süreçlerle birlikte, bilgi edinimini doğrudan etkilediği tahmin edilmektedir. Örgüte yeni gelenler, örgütün hedefleri ve değerleri, güç yapıları ve göreve ilişkin bilgiler edinerek belirsizlikleri azaltmaktadır. Yeni gelenlerin gerçekleştirdiği öğrenmenin kısa vadede; rol netliği, birey-iş ve birey-örgüt uyumu, beceri kazanımı, sosyal bütünleşme, sosyal tanımlama, isteklendirme, kişisel değişim ve rol uyumu ile sonuçlanacağı tahmin edilmektedir. Öğrenme ve belirsizliğin azalması örgütsel ve grup seviyeleri açısından uzun vadede; daha güçlü örgütsel kültür, daha yüksek moral ve uyum, daha uzun süreli üyelik, daha yüksek etkinlik ve itibar ile sonuçlanacaktır. Bireysel seviyede ise daha düşük stres, daha yüksek iş tatmini, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışları, yüksek performans, grup ve örgüt değerlerine bağlılık, rol uygunluğu, rol yeniliği ve düşük düzeyde işe devamsızlık ve işgücü devri ile sonuçlanacaktır. Örgütsel, grup ve bireysel sonuçlar birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir (Saks ve Ashforth, 1997, s. 240).

Saks ve Ashforth'a (1997, s. 240-241) göre örgütsel ve grup sosyalleşme faktörlerinin bireysel farklılık değişkenlerini etkilemesi ve bireysel farklılıkların öngörülü strateji ve davranışları etkilemesi muhtemeldir. Bireysel farklılıklar bilişsel algılamayı ve bilgi edinme ile öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir. Ayrıca Saks ve Ashforth'un çok seviyeli sosyalleşme süreç modelinde çok fazla geri bildirim döngüsü vardır.

2.2.7 Sosyalleşmenin etkinliğini azaltan faktörler

Sosyalleşmenin etkinliğini azaltan pek çok faktör olmakla birlikte, sosyalleşmenin etkinliğinin azalmasına en çok etki eden faktörler; *kişilerarası ilişkiler, karşılanmayan iş beklentileri ile eğitim ve oryantasyon programlarıdır*. Bu kısımda bahse konu faktörler incelenecektir.

2.2.7.1 Kişilerarası ilişkiler

Sosyalleşmenin doğasında birey ve örgütün birbirlerini karşılıklı olarak etkileme çabaları vardır. Yeni gelenlerin sosyalleşme sürecinde gerçekleştirecekleri öğrenmelerin düzeyleri kişilerarası ilişkilere ve etkileşime bağlıdır. Bazı bireyler iyi iş ilişkileri kurma konusunda deneyimsizdir. Ancak yeni gelenler, işbirlikçi ilişkiler kuramazlarsa işlerinde başarılı olamazlar. Buna rağmen birçok birey diğerleriyle etkileşimlerinde her zaman açık olmadıkları gibi geri bildirim verme konusunda da yetenekli değildir (Nicholson ve Arnold, 1991, s. 414). Kişilerarası ilişkilerin sonucunda ortaya çıkan iletişim yeni gelenlerin örgüt norm ve değerlerini kazanmalarını (Porter vd., 1975, s. 165) ve etkin bir sosyalleşme süreci geçirmelerini (Etzioni, 1975, s. 246) sağlayacaktır.

Feldman ve Arnold (1983, s. 88), bir grupta düşük düzeyde güven ve arkadaşlık olduğu durumlarda, bireylerin yeni gelenlerin bilmesi için gerekli olabilecek bilgileri yeni gelenlere aktarmadıklarını ifade etmişlerdir. Sosyalleşme sürecinde, yeni gelenler örgüt üyelerinin birbirleri ile etkileşimlerini ya da çalışma ortamını gözlemleyerek deneyim kazanmaktadır (Moreland ve Levine, 1982, s. 138). Fisher (1985, s. 39), örgüt üyeleri ile yararlı iletişim kurma imkânı bulunmayan yeni gelen işgörenlerin, örgüte uyum sağlamakta zorlanabileceğini belirtmektedir. Yeni gelenlerin akranlara ve diğer örgüt üyelerine güvenmesine rağmen, işverenler, çalışanlarını iş arkadaşlarına kaynaştırmaya çok az önem vermektedir (Wanous vd., 1984, s. 671). Sosyalleşmenin bu boyutuna dikkat edilmemesi, çalışma gruplarının etkisiz kalmasına ya da yetersiz öğrenme transferine yol açabilir.

2.2.7.2 Karşılanmayan iş beklentileri

Porter ve Steers (1973, s. 151), çalışanların işte gerçekten karşılaştıkları ile karşılanmasını bekledikleri arasındaki farkı “karşılanmayan beklentiler” olarak tanımlamıştır. Turnley ve Feldman’a (2000, s. 25) göre karşılanmayan beklentiler, düşük iş tatmini ve erken ayrılma gibi çeşitli giriş sonrası uyum sorunlarına neden olabilmektedir. Karşılanmayan beklentiler duygusal tükenmeye (Lee ve Ashforth, 1996, s. 123; Schwab, Jackson ve Schuler, 1986, s. 129) ve işten ayrılmaya (Houkes, Janssen, de Jonge ve Bakker, 2003, s. 427) yol açmaktadır. Araştırmalar, karşılanmamış beklentileri olan yeni kişilerin örgütten ayrılma ihtimalinin yüksek olduğunu göstermektedir (Ilgen ve Seely, 1974; Porter ve Steers, 1973; Schneider, 1972; Schneider ve Hall, 1972; Wanous, 1980b; Akt., Morton, 1993, s. 19). Karşılanmayan beklentiler duygusal tükenmenin

önemli bir bileşeni olan kaygı ve hayal kırıklığına yol açabilmektedir (Worsley vd., 2009, s. 828).

Yeni gelen işgörenin örgütten beklentilerinin mevcut deneyimlerine uygun olması halinde, yeni işgören mevcut inanç ve davranışlarını pekiştirir, böylece birey-örgüt uyumunun sağlanması kolaylaşır. Ancak, yeni gelen işgörenin örgütten beklentileri örgütün gerçekleri ile uyuşmuyorsa, sosyalleşme yıkıcı bir süreç haline gelir veya yeni gelen işgören beklentilerini örgütün gerçeklerine uygun hale getirdiğinde sosyalleşme gerçekleşebilir (Van Maanen, 1975, s. 210). Genel olarak, yeni gelen işgören abartılmış beklentiler oluşturmaktadır. Bu durum sosyalleşmeyi zor bir süreç haline getirebilir (Jablin, 1984; Wanous, 1977; 1980b; Akt., Morton, 1993, s. 19).

2.2.7.3 Eğitim ve oryantasyon programları

Yeni gelenlerin uyum sağlamasında sosyalleşme sürecinin önemli olmasına rağmen, çok az örgüt tarafından planlı bir sosyalleşme süreci uygulanmaktadır. Holton (1991), örgütlerin yaklaşık olarak yüzde 60'ının yeni gelenlerin sosyalleşmesi için bir plan geliştirmedini öne sürmektedir (Akt., Morton, 1993, s. 19). Yeni gelenlerin uyum sağlamaları ve sosyalleşmelerine yardımcı olmak için gerçekleştirilmesi gereken eğitim ve oryantasyon programlarının hiç uygulanmaması veya yeterli çaba ve zaman ayrılmaması yeni gelenlerde güven eksikliğine neden olabilmektedir. Örgütsel sosyalleşmenin başarısı yeni gelenlerin örgütün üyesi olabilmek gerekli olan tutum ve davranışlara ilişkin bilgileri edinmelerine bağlıdır. Örgütsel sosyalleşmeyi başaran yeni gelen işgörende; iş doyumunu, rol uyumu, örgütsel bağlılık, işe bağlılık ve örgütsel vatandaşlık görülmektedir. Klein ve Weaver (2000, s. 60-61), yeni gelenlere işe alıştırma eğitimi verilmesinin örgütsel bağlılığı pozitif yönde arttırdığını tespit etmişlerdir.

Lubliner (1978) yeni başlayanların çok belirsiz, çok kapsamlı ve bazen alakasız bilgiler içeren formal yapıdaki oryantasyon programlarını, somut ve özel bilgiler içeren informal yapıdaki oryantasyon programlarına dönüştürmeye çalıştıklarını ifade etmektedir (Akt., Morton, 1993, s. 19). Dwyer (1992), yeni gelenlerin örgün eğitim programlarındaki boşlukları doldurmak ve çelişkili bilgileri netleştirmek için informal öğrenme deneyimlerine güvendiklerini tespit etmiştir (Akt., Morton, 1993, s. 19). Feldman ve Arnold (1983, s. 90) yeni iş görenlerin aşırı düzeyde uygulanan eğitim ve oryantasyon programlarından sıkıldıklarını ve bu tip programlarda verilen bilgileri içselleştiremediklerini ifade etmişlerdir. Aşırı düzeyde uygulanan eğitim ve oryantasyon programları işgörenlerin bilgilerinde karışıklığa neden olmakta ve sosyalleşmelerini aksatmaktadır.

Bu durum işgörenin stres ve korku yaşamasına, güven duygusunun azalmasına neden olabilmektedir.

2.2.8 Örgütsel sosyalleşmenin sonuçları

Falcione ve Wilson (1988, s. 151), örgütsel sosyalleşmenin en sık elde edilen sonuçlarının; örgütsel bağlılık, iş tatmini, karar alma, örgütte uzun süre kalma ve buna bağlı olarak ortaya çıkan düşük işgören devir hızı olduğunu iddia etmektedir. Mowday, Steers ve Porter (1979, s. 224), örgütsel bağlılığı “bir bireyin kimliğinin göreceli gücü ile belirli bir örgüte bağlanması” olarak tanımlamışlardır. Örgütsel bağlılık, yeni bir işgörenin belirli bir örgütle ve amaçlarıyla özdeşleştiği ve ardından bu amaçları kolaylaştırmak için örgütle birlikte kalmayı arzu ettiği bir durumu göstermektedir. Örgütsel bağlılığı tanımlayan üç temel özellik vardır. Bunlar; örgütün hedef ve değerlerine güçlü bir inanç ve kabul, örgüt adına çaba gösterme istekliliği ve örgüt üyeliğini sürdürmek için güçlü bir istektir (Mowday vd., 1979, s. 225). Falcione ve Wilson (1988, s. 160), bu özelliklere, yalnız çalışmak yerine başkalarıyla çalışma ile takım ortamında birbirine bağımlı olarak çalışma özelliklerini eklemiştir. Falcione ve Wilson’a (1988, s. 160) göre bu iki özellik, yeni işgörenin örgüte ne kadar bağlı olduğu konusunda bir ölçüdür. Ashforth ve Mael (1989, s. 23) örgütsel bağlılığı tanımlayan özelliklerden; örgütün hedef ve değerlerine güçlü bir inanç göstererek kabul etmenin örgütün değerlerinin içselleştirilmesi; örgüt adına çaba gösterme istekliliğinin davranışsal bir niyet; örgüt üyeliğini sürdürmek için güçlü bir isteğin örgüte ilişkin duygular anlamına geldiğini ifade etmişlerdir.

Falcione ve Wilson’a (1988, s. 161) göre, örgüt içindeki iletişim ve etkileşim işgörenlerin tutumlarını, iş ve örgütte yönelik algılarını etkilemektedir. Örgüt içi iletişim ve etkileşim moral ve bağlılık ile pozitif yönde ilişkilidir. Yeni gelen işgörenler özellikle sosyalleşmenin ilk aşamalarında örgütteki önemli kişilerle iletişim ve etkileşime girme eğilimindedir. Önemli kişilerle kurulan bu iletişim ve etkileşim, yeni gelen işgörenin daha sonraki tutumları ve örgütsel bağlılığı üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olabilir.

Örgütsel bağlılık ile görev yeterliği arasında pozitif bir ilişki vardır. Yeni gelenler işlerinde daha yetkin ve başarılı olduklarında, örgütsel bağlılık seviyeleri yükselme eğilimindedir. Bu, kısmen, yeni gelenlere yönelik beklentilerin türüne bağlı olabilir. Yeni gelenlere yüksek beklentiler sunulduğunda örgütsel bağlılık düzeyleri artmaktadır (Falcione ve Wilson, 1988, s. 161).

Örgütsel sosyalleşmenin elde edilen sonuçlarından birisi de iş tatminidir. İş tatmini, bireylerin şu anda işgal ettiği iş rollerine karşı duygusal yönelimleridir (Vroom, 1964, s. 99). İş tatmini, işgörenlerin işlerine karşı sahip oldukları olumlu veya olumsuz duyguların bir birleşimini temsil eder (Davis ve Nestrom, 1985, s. 109). İşgörenin işe yönelik olumlu tutumları iş tatminini, olumsuz tutumları ise iş tatminsizliğini gösterir (Armstrong, 2006, s. 264). İş tatmininin derecesi, işgörenin işinden beklentilerinin örgüt tarafından ne düzeyde karşılandığı ile veya beklentilerini ne düzeyde elde ettiği ile ilgilidir (Davis ve Nestrom, 1985, s. 109). İş tatmini, işgörenin özellikle içsel motivasyon anlamında, işinden aldığı ödüller ile ne kadar memnun olduğunun ölçüsüdür (Statt, 2004, s. 78). İş tatmini terimi, insanların çalışmaları hakkında sahip oldukları dikkat ve duyguları ifade eder (Armstrong, 2006, s. 264).

İş tatmini genellikle motivasyonla ilişkilidir ancak bu ilişki açık değildir (Mullins, 2005, s.700). İş tatmininin performansın artmasına veya performansın iş tatmininin artmasına neden olacağı yönünde tartışmalar yaşanmaktadır. İş tatmini yüksek düzeydeki işgörenler mutlaka yüksek düzeyde performans göstermeyecektir. İşgörenlerin performans artışında ödül en önemli faktördür. Eğer işgörenler adil olduklarını düşündükleri ödülleri alırlarsa iş tatminleri artar ve bu durum fazla performans çabası ile sonuçlanır (Luthans, 1998, s. 147). İş tatmini, örgütsel bağlılığı etkileyen bir tutumdur. İş tatmini, iş gören devir hızının azalmasına, iş performansının artmasına yardımcı olmakta böylece örgütsel bağlılık her iki taraf açısından da sağlanmaktadır (Mathieu ve Zajac, 1990; Koch ve Steers, 1978; Spector, 1986; Akt., Özpehlivan, 2018, s. 47).

Örgütsel sosyalleşmenin bir diğer sonucu da işgörenlerin örgütte uzun süre kalmalarının sağlanması, yani öncelikle işten ayrılma niyetinin ortadan kaldırılması ve buna bağlı olarak işten ayrılmalarının önlenmesi bir başka ifade ile düşük işgören devir hızının sağlanmasıdır. İşten ayrılma, işgörenin belirli bir süreci izleyerek kendi isteği ile veya emeklilik, istifa, ölüm ve iş ile ilgili nedenlerle, isteğinin dışında örgüt üyeliğine son vermesidir (Arokiasamy, 2013, s. 1532). İşten ayrılma niyeti, gönüllü işten ayrılma sürecinin bir aşaması olup (Price, 2001, s. 601) işgörenin tatminsizliği nedeniyle ortaya çıkmaktadır (Lambert, Hogan ve Barton, 2001, s. 233). İşgören devir hızı, bir örgütte işgörenlerin işe giriş ve çıkışlarının ölçüsü olup (Mucuk, 2008, s. 325) işten ayrılma nedeniyle boşalan pozisyonlara yeni işgörenlerin alınması ve yetiştirilmesi sürecidir (Akt., Çakınberk, Derin ve Gün, 2011, s. 254).

İşten ayrılma örgütler için maliyetli ve yıkıcıdır. Wiley (1993, s. 42), gönüllü işten ayrılmanın; kötü iş geri bildirim, iş memnuniyetsizliği, performans sorunları, durum

kısıtlamaları, sosyalleşme zorlukları, iş stresi ve yetersiz tanıtım fırsatları gibi nedenlerden kaynaklanabileceğini öne sürmüştür. İş tatmini ve memnuniyet işten ayrılma seviyesinin önemli ölçüde düşmesini sağlamaktadır. Başarısız bir sosyalleşme genellikle işten ayrılma ile sonuçlanacağı için son derece pahalı olabilir (Bauer, Morrison ve Callister, 1998, s. 151). Sosyalleşme, örgütsel kültürün aktarıldığı ve sürdürüldüğü temel süreçtir. Sosyalleşme etkiliyse, yeni çalışanlar kuruluşun değerlerini ve normlarını anlar ve kabul eder. Örgütler bu değerlerin ve normların devamlılığından faydalanabilirler. Ayrıca, etkili sosyalleşme çalışanlar arasında daha iyi bir işbirliği sağlar (Louis, 1980, s. 247).

Fisher (1986, s. 47-51) sosyalleşmenin işgörenler üzerinde uzun vadeli bir etkisi olabileceğini, başarılı sosyalleşmenin çalışan memnuniyeti ve örgütsel bağlılıkla sonuçlanması gerektiğini, başarısız sosyalleşmenin ise memnuniyetsizlik ve işten ayrılmaya yol açabileceğini belirtmiştir. Başarılı ve başarısız sosyalleşme sürecinin sonuçları Tablo 2.7’de sunulmuştur.

Tablo 2.7

Başarılı ve Başarısız Sosyalleşme Sürecinin Sonuçları

Başarılı Sosyalleşme	Başarısız Sosyalleşme
İş tatmini	İş tatminsizliği
Rolün belli olması	Rol çatışması ve rolün belirsizliği
Üst seviyede iş motivasyonu	Düşük seviyede iş motivasyonu
İşe yüksek düzeyde ilgi gösterme	İşe düşük düzeyde ilgi gösterme
Örgütsel bağlılığın yüksek olması	Örgütsel bağlılığın yetersiz olması
Örgüt üyeliğine devam etme arzusu	Örgüt üyeliğinden ayrılma niyeti
Üst seviyede iş verimi	Düşük seviyede iş verimi
Kabul edilip içselleştirilmiş değerler	Değerlerin kabul edilmemesi

Not. D. Hellriegel, J. W. Slocum & R. W. Woodman (1998, s. 566) tarafından kaleme alınan *Organizational behavior (Eighth Edition)* (South-Western College Publishing) kitabından uyarlanmıştır.

2.3 Öğretmenlikten Müdür Yardımcılığına Geçiş

Müdür yardımcıları yeni görevlerine geçmeden önce sınıf ya da branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Sınıf öğretmeni iken sahip olunan liderlik rollerinden tüm okulu kapsayan formal liderliğe geçiş basit görünmekle birlikte, rol ve sorumluluklardaki değişiklik aynı ölçüde basit gerçekleşmemektedir. Yeni iş; şoklar, sürprizler, ikilemler ve zorluklarla doludur. Öğretmenler sınıftan ayrılıp yeni bir role geçiş yaptıklarında yeni bir kimlik oluşturmak zorunda kalmaktadır. Yönetmelik rolün başlarında, yeni

müdür yardımcılarının, yaşadıkları yer değiştirme ve belirsizlik duygularından kaynaklanan kültürel ve sosyal bir değişim yaşamaları muhtemeldir. Armstrong (2015, s. 113) müdür yardımcılarıyla yaptığı röportajlarda müdür yardımcılarının tümü, geçişlerinin ilk aylarında bu yeni role veya çevreye ait olmadıklarını düşündüklerini bildirmişlerdir. Müdür yardımcıları; öğretmenlik rollerini, yeni yönetim rolleri için öğrenciler ve meslektaşları ile olan ilişkilerini geride bıraktıklarını ve yer değiştirme duygusu yaşadıklarını paylaşmışlardır.

Armstrong (2009, s. 686), öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçişin, yeni yöneticiler ve içinde buldukları örgüt için bazı hayaller ve dönüşüm olanakları sağlayan önemli bir profesyonel ve örgütsel geçiş olduğunu belirtmiştir. Armstrong'a (2010, s. 685; 2015, s. 109) göre, sosyalleşme süreci, öğretmenlerin yönetici olmayı düşündüğü ve yöneticilerin işine yönelik bilgi, beceri ve eğilimleri edinmeye başladığı zaman başlamaktadır. Armstrong (2010, s. 686), öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş yapanların, çok farklı duygular yaşadıklarını, çeşitli desteklerle ve bazı engellerle karşılaştıklarını ve geçiş sürecinde yaşananları görmek için stratejiler geliştirdiklerini ifade etmiştir. Bu geçiş, öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş yapanların zihniyetinde bir dönüşüm anlamına gelmekte olup, müdür yardımcılığına geçiş yapanlar görevlerinin ilk yılında sınıf öğretmenliğinden uzaklaşarak, tüm okul bölgesine odaklanmak için düşüncelerini değiştirmelidir (Barnett, Shoho ve Oleszewski, 2012, s. 96).

Bir öğretmenin müdür yardımcılığına geçiş yapmaya karar vermesinin birkaç nedeni vardır. Armstrong (2010, s. 687), öğretmenlerin sınıf ortamı dışında bir değişim ve yeniliğe hazır olabileceğini, eğitim hakkında daha fazla şey öğrenmek ve okul politikasına dâhil olmak isteyebildiklerini ileri sürmektedir. Bazı öğretmenler sınıf öğretmeni olarak daha az öğrenciye liderlik yapmak yerine, bir okulda daha fazla öğrenciye liderlik yaparak fark yaratmak istemektedir (Armstrong, 2010, s. 688). Shen, Cooley ve Ruhl-Smith (1999, s. 362), öğretmenlerin kendini gerçekleştirme, saygınlık ve örgütsel bağlılık nedenleriyle idari pozisyonlara geçme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir.

Bir öğretmenin kariyerini müdür veya müdür yardımcısı olarak değiştirmesi için bir geçiş süreci yaşaması gerekmektedir. Bir müdür yardımcısı olmak, başkalarının öğreniminden sorumlu olduğu pasif bir süreç değildir. Aksine, müdür yardımcısı olmak isteyenlerin kendi öğrenmelerine önemli ölçüde katkıda bulunduğu bir süreçtir. Matthews ve Crow (2003, s. 263) sosyalleşmeyi “hem organizasyonun hem de bireyin profesyonel öğrenmeye aktif olarak katıldıkları karşılıklı bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Matthews ve Crow (2003) ile Armstrong (2009), yönetime geçişi, yeni yöneticilerin bir

sosyalleşme sürecinden geçirilerek yeni rollerini öğrendikleri sosyal bir geçiş olarak görmektedir. Armstrong (2009, s. 23), müdür yardımcılarının, okul ve okul dışı toplum arasında bağ kurmak, çeşitli rekabet rolleri ve paydaş çıkarları arasında köprü oluşturmak, devam eden güvenlik tehditleriyle uğraşmak ve okulun teknik yapısını korumak için sosyalleştirildiğini iddia etmektedir.

Yeni görev, kişinin kendisini sınıfın ötesinde yeni sorumluluklarla yeni bir rolde görmesini içerir. Mathews ve Crow (2003, s. 264), yeni yöneticilerin rol alma ve rol yapma olmak üzere iki tür sosyalleşmeye dahil olduğunu ileri sürmektedir. Rol alma, yeni müdür yardımcılarının atanmaları ile başlayan ve görevlerini yerine getirdiklerinde meydana gelen bir yenilenmedir (Armstrong, 2009, s. 22). Rol alma mevcut durumu koruma eğilimindedir. Rol yapma ise rolün yerine getirilmesinin kişiler arası ve aktif doğasını vurgulamaktadır (Armstrong, 2009, s. 23). Bu eylem yeni müdür yardımcılarının inanç ve beklentilerine uygun olarak atandığı rolde değişiklikler yapmalarına izin vermektedir. Daha pasif bir süreç olan rol alma, öncelikle geçmişte işlerin yapılış şekline göre tanımlanan bir rolün sorumluluklarını ve misyonunu kabul etmeyi içermektedir. Rol yapma; işin bakış açısına, değerlere, beklentilere ve okulun ihtiyaçlarına uygun şekilde kalıplanmasını vurgulayan daha aktif bir süreçtir (Mathews ve Crow, 2003, s. 262).

Yeni bir müdür yardımcısının, kendisinden beklentileri öğrenmesi gerekmektedir. Ancak yeni müdür yardımcısı aynı zamanda kişisel bakış açıları ve değerlere dayalı olarak kendi mesleki vizyonunu da yaratabilmelidir (Mathews ve Crow, 2003, s. 263). Mathews ve Crow'a (2003, s. 264-265) göre, müdür yardımcıları mesleki, örgütsel ve kişisel sosyalleşme süreci yaşamaktadır. Mesleki sosyalleşme ve yöneticilik rolü dış beklentilerden etkilenmektedir. Müdür yardımcılığı rolünün uygulanma şekli, toplumun beklentilerinden ve üniversite eğitiminde öğrenilen mesleki bilgi ve becerilerden etkilenmektedir (Mathews ve Crow, 2003, s. 264). Yeni müdür yardımcılarının üniversite eğitimi sırasında öğrendiği bilgi ve beceriler daha geneldir. Göreve başladıklarında işlerin nasıl yapıldığını öğrenmeleriyle müdür yardımcıları güçlenmekte, değişmekte ve gelişmektedir (Mathews ve Crow, 2003, s. 265). Balcı'nın (2003, s. 13) aktardığına göre Weindling ve Early (1987) uzun süreli bir araştırma sonucunda yöneticiler için planlı bir sosyalleştirme programı önermişlerdir. Bu programda yeni okulları ziyaret, planlanmış takdimler, yerleştirme kursları, el kitapçıklarının hazırlanması ve de tecrübeli danışmanların bilgilendirme yapmaları gibi birçok etkinlik bulunmaktadır.

Okul örgütünün tüm üyeleri yöneticinin uyum ve sosyalleşmesi sürecinde anahtar bir role sahiptir (Balcı, 2003, s. 112). Okulda, öğrenciler, öğretmenler ve velilerin tümü yeni müdür yardımcısının sosyalleşmesini etkilemektedir. Kişisel sosyalleşme, arkadaşların ve ailelerin yeni müdür yardımcılarını nasıl etkilediği ile ilgilidir. Aile üyeleri ve arkadaşlar, daha yenilikçi imajlar içeren rolle ilişkin fikirleri teşvik etmek için kritik destek kaynakları olabilir (Matthews ve Crow, 2003, s. 266). Yeni müdür yardımcılarını için en önemli sosyalleşme kaynaklarından biri okul müdürüdür. Okul müdürleri, yeni müdür yardımcılarının sosyalleşmelerini görev paylaşımı yaparak, rol modeli oluşturarak ve onlara destek sağlayarak etkilemektedir. Okul müdürü, yeni müdür yardımcılarının neredeyse tüm idari görevlerini belirlemektedir. Yeni müdür yardımcısının aldığı desteğin anahtarıdır ve de sosyalleşme sürecini destek, tavsiye ve teşvik sunarak etkileyebilmektedir. Okul müdürü çoğu zaman yeni müdür yardımcısının mentorudur (Matthews ve Crow, 2003, s. 274-275). Aynı zamanda yeni müdür yardımcısının rol imajını oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Oluşturulan rol imajı; okul ortamında dikkat edilmesi gereken hususlar, öğretmenler, öğrenciler ve velilerle ilişkilerin niteliği, kontrol ve yetkilerin kullanımı, ödül ve ceza mekanizmasının işleyişi gibi konuları kapsamaktadır. Rol imajını oluşturan bazı ilkeler öğretmenler ve öğrencilerle otokratik ve uzak bir ilişki kurulmasını gerektirmektedir.

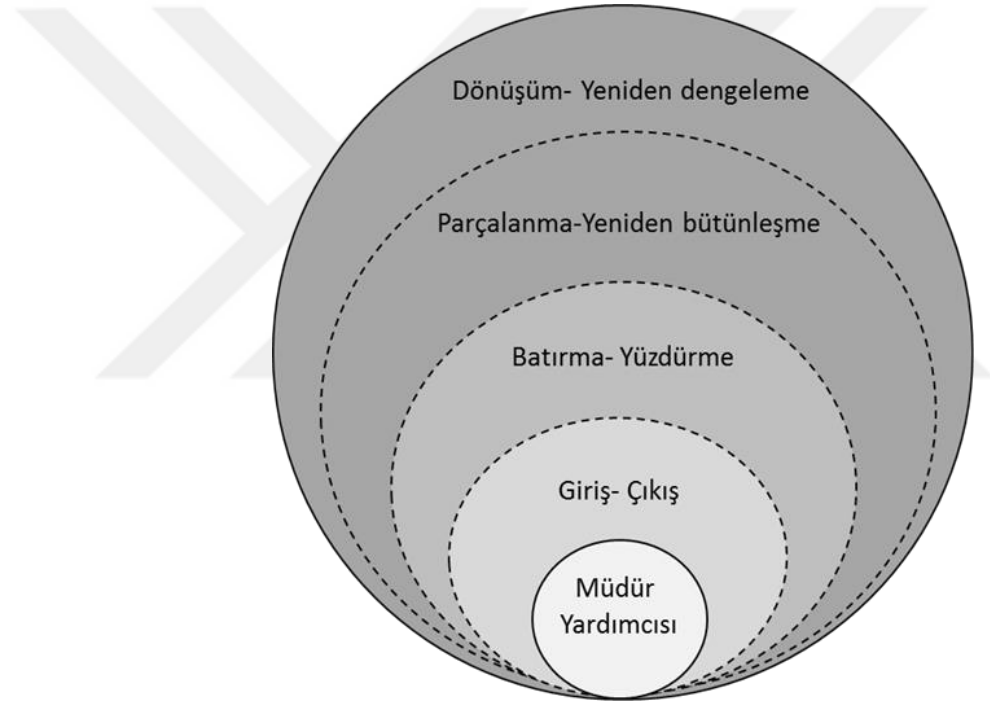
Yeni müdür yardımcılarını için diğer bir sosyalleşme kaynağı öğretmenlerdir. Bu ilişki karmaşık olabilmektedir. Öğretmenler, okul müdürünün oluşumuna katkı sağladığı rol imajlarını güçlendirebilmekte veya dengeleyebilmektedir (Matthews ve Crow, 2003, s. 275). Öğrenciler de yeni müdür yardımcılarının sosyalleştirilmelerinde önemli bir kaynak oluşturmakta ve müdür yardımcılarını ile ilişkileri sosyalleşme sürecini etkilemektedir. Öğrenciler, yeni müdür yardımcılarının otorite imajını pekiştirdikleri için sosyalleşme sürecine yardımcı olmaktadır. Ayrıca yeni müdür yardımcılarını, kendi kişilikleri, deneyimleri, geçmişleri ve inançları ile de sosyalleşmelerine katkı sağlamaktadırlar (Matthews ve Crow, 2003, s. 275).

2.3.1 Öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş ile ilgili Armstrong'un geliştirdiği geçiş ve sosyalleşme modeli

Öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş yapanlar; yeni rollerini benimsemeleri, okul kültürünü içselleştirmeleri, mesleki tutum ve davranışları oluşturmaları ve yeni görevsel kimliklerini kazanmaları için sosyalleşme sürecine dâhil edilmelidir. Öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş yapanlar, örgütsel ve mesleki sosyalleşme ol-

mak üzere iki farklı sosyalleşme türü ile karşı karşıya kalacaktır. Öğretmenler müdür yardımcısı olmayı düşünmeye başladıklarında ve müdür yardımcılığına ilişkin bilgi, beceri ve eğilimleri içselleştirdiklerinde, müdür yardımcılığı ile özdeşleştikleri bir mesleki sosyalleşme aşamasından geçerler (Hart, 1991, s. 452; Heck 1995, s. 46). Örgütsel sosyalleşme, ilk atanmadan başlayarak yeni müdür yardımcısının okula kabul edilmesine geçişi temsil eder (Robbins ve Alvy, 2004, s. 159).

Armstrong, (2010, s. 697), yeni müdür yardımcılarının göreve geçiş ve sosyalleşme aşamaları konusunda bir çalışma gerçekleştirmiş ve bu aşamaları gösteren bir şema geliştirmiştir. Armstrong'un (2010, s. 697), geliştirdiği geçiş ve sosyalleşme aşamaları Şekil 2.2'de sunulmuştur.



Şekil 2.2. *Müdür Yardımcılığına Geçiş ve Sosyalleşme Aşamaları* (Armstrong, 2010, s. 697)

Şekil 2.2'de gösterilen yeni müdür yardımcılarının geçiş ve sosyalleşme aşamaları incelendiğinde; Armstrong (2010, s. 700), bunun yeni müdür yardımcıları tarafından yaşanan, kaotik, doğrusal olmayan bir süreç olduğunu belirtmiştir. Şekilde gösterilen aşamalar *giriş-çıkış*, *batırma-yüzdürme*, *parçalanma-yeniden bütünleştirme* ve *dönüşüm-yeniden dengeleme*dir. Model, ileriye doğru hareket olasılığını temsil etmesi amaçlanan noktalı çizgilere sahiptir. Modelde her aşamanın diğer aşamanın üzerine inşa edilmesi amaçlanmıştır.

İlk aşama *giriş-çıkış* olarak adlandırılmaktadır. Bu aşama; bireyin hala öğretmen olduğu, ancak yönetici olma arzusuna sahip olduğu ve bu geçiş için hazırlandığı aşamayı temsil eder. Bu aşamada, öğretmenler okul hiyerarşisinde hareket ederken öğretmenlikten ayrılma çabalarına başlarlar. Okulda yönetim tarafından gerçekleştirilen faaliyetlere yardımcı olmak, yöneticilere bilgi vermek, okulda grup olarak gerçekleştirilen etkinliklerde grup lideri olarak görev yapmak gibi ilave sorumluluklar giriş-çıkış aşamasındaki kişilerin kullanabileceği informal yöntemlerdir. Müdür yardımcılığına geçiş yapmak isteyen öğretmenlerin başvurdukları bu informal yöntemler, okul yöneticilerinden destek almalarını ve lider olarak sahip oldukları potansiyelleri göstermelerini sağlamaktadır. Müdür yardımcılığına geçiş yapmak isteyen öğretmenler giriş-çıkış aşamasında öğretmenlikten ayrılıp yönetici statüsüne geçiş yapmaları nedeniyle fiziksel, psikolojik ve sosyal yönden sıkıntılar yaşamaktadır. Bu aşamada yeni terfi eden müdür yardımcıları memnuniyet ve hüznü duygularını bir arada yaşamaktadır (Armstrong, 2010, s. 701).

Müdür yardımcılığına geçiş yapmak isteyen öğretmenlerin giriş-çıkış aşamasında yaşadığı deneyimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkan ve gelişen zıt duygular nedeniyle sosyalleşme sürecinin, ikinci geçiş aşaması olan *batırma-yüzdürme* tetiklenir. Armstrong'a (2010, s. 701) göre müdür yardımcılığına geçiş yapmak isteyen öğretmenlerin rahat olan öğretmenlik rollerinin ve rolün kazanımlarının ellerinden alınması yani batırılmaları sonucu kendilerini farklı bir okul kültürünün içinde bulurlar yani daldırılırlar. Bu aşamada müdür yardımcılığına geçiş yapan öğretmenlere daha önce hiç bir deneyime sahip olmadıkları, çok az ayrıntı ve bilgi verilen çeşitli görev ve sorumluluklar verilerek duygusal, fiziksel ve sosyal yönden test edilmektedir. Bu aşamada müdür yardımcılığına geçiş yapan öğretmenler tüm gününü okulda geçirmeye kendini alıştırmak zorundadır. Müdür yardımcılığına geçiş yapan öğretmenler bu aşamada okul faaliyetlerinin merkezinde olurlar ve öğrenciler, veliler, okul personeli, yakın çevre ve yöneticilerin taleplerinden kaynaklanan baskı ile karşı karşıya kalırlar. Müdür yardımcılığına geçiş yapanlar bu aşamada talepleri cevaplandırma veya karşılama, ders ve sınıf planlama, kontrol ve denetim gibi yönetim rollerini gerçekleştirdiklerinden, yönetici olarak davranmak için büyük bir baskı ve rol değişimi nedeniyle yalnızlık hissederler. Ayrıca bu aşamada okul personeli ve öğretmenler müdür yardımcılığına geçiş yapanların deneyimlerini ve yetkilerini sorgulayarak, onların otoritelerini sarsmaya yönelik tutum ve davranışlar gösterebilmektedir. Bu aşamada devam eden çatışmalar ve sosyalleşme baskısı,

parçalanma-yeniden bütünleşme aşamasını başlatan duygulara yol açmaktadır (Armstrong, 2010, s. 701-702).

Sosyalleşmenin *parçalanma-yeniden bütünleşme* aşaması, genellikle müdür yardımcılığına geçiş yapanların ilk yıllarının sonunda başlamakta ve ikinci yıllarında sürmektedir. Bu aşama, müdür yardımcılığına geçiş yapanların yaşadıkları çatışmalar, stres, uzun ve yorucu çalışma saatleri, dengeli beslenememe, uyku ve egzersiz eksikliği gibi sorunlar parçalanmaya neden olmaktadır. Bu aşama, parçalanmaya neden olan sorunlara çözüm getirerek uyum sağlamaya yönelik uygulanan örgütsel sosyalleşme yöntemleri ile gelişir. Müdür yardımcılığına geçiş yapanlar parçalanma-yeniden bütünleşme aşamasında yeterince destek görmedikleri ve yalnız bırakıldıkları duygusuna kapılabilirler ve bunun sonucunda öz yeterliliklerini değerlendirirler. Müdür yardımcılığına geçiş yapanlar öz yeterlilik değerlendirmesi sonucunda, kendi değerlerini, becerilerini ve rollerini tanımlayarak, rol taleplerini karşılayabilmek ve kazanımlarını desteklemek için önceki becerilerini kullanmalarını sağlayan yeniden bütünleşme sürecine başvururlar. Bu aşamada yaşanan zorluklar ciddi olmayıp müdür yardımcılığına geçiş yapanlar sosyalleşme baskılarına karşı daha iyi bir şekilde direnebilirler (Armstrong, 2010, s. 702-703).

Müdür yardımcılığına geçiş yapan öğretmenlerin sosyalleşme sürecinin son aşaması *dönüşüm-yeniden dengeleme* aşamasıdır. Bu aşamada müdür yardımcılığına geçiş yapan öğretmenlerin bakış açısında, amaçlarında ve değerlerinde değişim meydana gelmiş ve okul ile okul kültürüne tam bir uyum sağlanmıştır. Yaşanan bazı sosyalleşme zorlukları olmasına rağmen, müdür yardımcılığına geçiş yapanlar geliştirdikleri iletişim ve etkileşimler, rol ve rollerinin gereklilikleri hakkında edindikleri bilgiler, işlerini yürütmek için sahip oldukları beceriler sayesinde kendilerini, sahip oldukları değerleri ve beklentilerini daha iyi savunabilmektedirler (Armstrong, 2010, s. 708). Sosyalleşme sürecinin üçüncü yılında gerçekleşen bu aşamada müdür yardımcılığına geçiş yapanlar, çatışmaları çözmek, kişisel ve mesleki yaşamlarını dengelemek ve sosyalleşme sorunlarını önceden tahmin etmek için gerekli donanıma sahiptir (Armstrong, 2010, s. 708). Armstrong (2010, s. 698-708) tarafından ortaya konulan müdür yardımcılarının geçiş ve sosyalleşmeleri modelindeki aşamalar ve bu aşamalarda yaşanan deneyim ve değişimler Tablo 2.8'de detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 2.8

Armstrong'un Müdür Yardımcılarının Geçiş ve Sosyalleşmeleri Modeli Aşamalarında Yaşanan Deneyim ve Değişimler

Giriş-Çıkış	Batırma-Yüzdürme	Parçalanma- Yeniden Bütünleştirme	Dönüşüm- Yeniden Dengeleme
Müdür yardımcısı olmadan önce	1'inci yıl	1'inci yılın sonu ve 2'nci yıl	3'üncü yıl
<ul style="list-style-type: none"> • Ek sorumluluklar almak • Yedek yönetici olarak hizmet vermek • İdari görevlerde yardımcı olmak • Öğrenci ve personelle ilgili programlar hazırlamak • Gruplara liderlik • Mesleki gelişime katılmak • Verilen fırsatları kullanarak potansiyelini göstermek • Yönetici rolünü prova etmek • İletişim ve etkileşim içine girmek • Yönetici desteği • Sertifika kursları • Denetim rollerinde hizmet edecek bilgi ve becerilere sahip olduklarını kanıtlamak • Yükselmesinden kaynaklanan engeller 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosyal, duygusal ve fiziksel olarak test edilme • Yakın çevreden izole edilme • Zor görevler verilmesi • Geniş kapsamlı görev ve problemler • Ön hazırlık yok • Çok az rehberlik, ayrıntı içermeyen görev listesi • Çok az veya hiç teknik eğitim yok • Eğitim eksikliği nedeniyle hata yapması • Daha uzun mesai • Artan fiziksel ve zihinsel zorlanma • Tüm paydaşlardan gelen talepler • Performans ve uyum sağlamaya yönelik baskı • Yönetici rolünün gereklerini kazanmasına yönelik baskı • Baskı ve kınama 	<ul style="list-style-type: none"> • Uzun çalışma saatleri • Kronik ve devam eden çatışmalar • Kötü beslenme • Uyku ve egzersiz eksikliği • Fiziksel yorgunluk • Mental yorgunluk • Yalnızlık hissetme • Destek eksikliği • Öz yeterlilik değerlendirilmesi • Rolün olumsuz talepleri • Kendi kişisel değer ve beklentileri ile mücadele • Becerilerin, değerlerin ve özelliklerin doğrudan öğretime bağlanması ancak mevcut rolü desteklememesi • Eşitliğin var olmadığına farkına varma • Talepleri karşılamak için önceki becerilerin kullanılması 	<ul style="list-style-type: none"> • Okul ve kültüre tam uyum • Hedefler, değerler ve profesyonel görünümde sürekli değişim • Güven artışı • Artan iletişim ve etkileşim • Rol ve rol gereklerinin bilgisi • Görevlerini düzene koyabilmek • Değer ve beklentilerin belirlenmesi • Kararlılık durumu • Zorluklar için donanımlı olma • Çatışmaları çözme yeteneği • Kişisel ve profesyonel yaşam dengesi • Örgütün hiyerarşik yapısının bilgisi • Stratejik ve proaktif olmak • Mentorluk ve koçluk

Tablo 2.8 (Devam)

Armstrong'un Müdür Yardımcılarının Geçiş ve Sosyalleşmeleri Modeli Aşamalarında Yaşanan Deneyim ve Değişimler

Giriş-Çıkış	Batırma-Yüzdürme	Parçalanma-	Dönüşüm-
Müdür yardımcısı olmadan önce	1'inci yıl	Yeniden Bütünleştirme 1'inci yılın sonu ve 2'nci yıl	Yeniden Dengeleme 3'üncü yıl
<ul style="list-style-type: none"> • Bekleme süreleri • İntibak beklentisi • Sözleşmenin sınırları dışında çalışmak • Memnuniyet ve hüznün duyguları 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerden ayrılma • Akranlarla etkileşimin azalması nedeniyle zarar ve izolasyon • Göz korkutma, güven kaybı • Öğretmenlerin otoriteyi sarsması ve müdüre şikayet etmeleri • Deneyimin sorgulanması • Öğretmenlerin güven ve saygı eksikliği • Sınırlı veya desteği olmayan zaman alıcı sorumluluklar • Güvenlik açığı, güvensizlik, hayal kırıklığı, kayıp ve öfke duyguları • Disiplin için katı beklentiler 	<ul style="list-style-type: none"> • Siyasi zorlukların kabulü • Sınırlı riskler • Proaktif olmak • Baskılara karşı direnç • Kendi değer ve becerilerin entegrasyonu 	<ul style="list-style-type: none"> • Program başlatabilmek • Güvenilir olma ve güven sağlama • Sorunlara karşı duyarsız olma • Rolün olumsuz yönlerinden sürekli rahatsızlık

2.3.2 Türk Milli Eğitim Sistemi'nde müdür yardımcılığına geçiş

Türkiye'de eğitim yöneticiliği, Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği esaslara göre yapılmaktadır. MEB, eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmesi ve yer değiştirmesi konusunda ilgili geçmişten günümüze birçok karar almış, yönetmelik ve genelgeler çıkarmıştır. Bakanlığın içinde bulunduğu sorunları değerlendirmek, eğitim uzmanlarından gelen öneri, düşünce ve tavsiyeleri ele alarak tartışmak, yapılması gere-

ken yenilik ve düzenlemeleri belirlemek maksadıyla MEB'in danışma organı olan Milli Eğitim Şûraları belirli aralıklarla toplanmakta, tavsiye niteliğinde kararlar alarak bakanlığa sunmaktadır. Bu kararların hükümet organlarınınca dikkate alınarak uygulamaya geçirilmesi veya göz ardı edilmesi zaman zaman tartışılan bir konu olarak gündeme gelmektedir. İlk kez, 1921 yılında Maarif Kongresi adıyla düzenlenen ve bugünkü adıyla 1939'dan 2014 yılına kadar 19 kez toplanan Millî Eğitim Şûraları'nın 10'unda "Eğitim Yöneticileri" konusu yönetici yeterlikleri ve nitelikleri, yönetici atama, istihdamı ve özlük hakları gibi konularla gündeme gelerek görüşülmüştür (Kılıç ve Güven, 2017, s. 589, 597). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili çalışmalar 7. Millî Eğitim Şûrası'ndan itibaren çeşitli şûralarda tartışılmış, 14. Millî Eğitim Şûrası'nda da kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır (MEB, 1988; 1993). Bu süreçte Türkiye'de nitelikli yönetici yetiştirme ve görevlendirme uygulamalarında günümüze kadar dönemsel farklılıkların hâkim olduğu görülmüştür. Son yirmi yılda; 30/04/1999 tarih ve 23681 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" ile birlikte okul müdürleri, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarının değerlendirme ve seçme sınavlarıyla göreve getirilmesi, hizmet öncesi eğitim çalışmalarının getirilmesi/kaldırılması, atama yetkisinin bakanlık ve valiliklere verilmesi, sınavsız görevlendirme, sözlü sınavların kaldırılması/tekrar getirilmesi, yöneticiliğin ayrı kadro olmaktan çıkarılarak geçici görevlendirme olarak verilmesi gibi bir çok değişiklik ve düzenleme arayışı içinde bulunduğu görülmüştür (MEB, 1999; 2004; 2007; 2008; 2009; 2013a; 2013b; 2014; 2015; 2017; 2018).

Mevcut uygulamada 21/06/2018 tarih ve 30455 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği" yer almaktadır. Bu yönetmelikte de henüz yönetmeliğin yayımlanma tarihi üzerinden altı ay geçmeden 12/01/2019 tarih ve 30653 sayı ve de 09/02/2019 tarih ve 30681 sayı ile iki kez değişikliğe gidilmiştir (MEB, 2018). Bakanlığın okul yöneticiliğine geçiş ile ilgili net bir politika belirleyemediği görülmektedir. Öyle ki; mevcut yönetmelikle yürürlükten kaldırılan ancak bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan müdür yardımcılarının görevlendirilmeleri 22/04/2017 tarih ve 30046 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği"ne göre gerçekleştirilmiştir. İki uygulama arasındaki en önemli fark; 2017 yılında sadece "Sözlü Sınav" değerlendirmesi ile yöneticilik görevi verilmiş iken 2018 yılında yürürlüğe giren yönetmelikle hem "Yazılı Sınav" hem de "Sözlü Sınav" değerlendirmesine geçilmiştir (MEB, 2017; 2018). Uygulamadaki yönetmelikte öğretmenlik-

ten müdür yardımcılığı görevine geçiş için yöneticilik görevine yönelik aranan genel şartlara ek olarak istenen özel şartlar yönetmeliğin İkinci Bölümü Madde 7’de şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2018):

“a) Müdür, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmış olmak.

b) Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak.

c) Adaylık dâhil en az iki yıl öğretmen olarak görev yapmış olmak.”

Yönetici görevlendirmede gerçekleştirilecek “Yazılı Sınav” ve “Sözlü Sınav” ile ilgili izlenecek yöntem ise Dördüncü ve Beşinci Bölümlerde şu şekilde ifade edilmiştir:

“MADDE 14 – (1) Yöneticiliğe ilk defa görevlendirme yazılı sınav ve sözlü sınav sonucuna göre; yöneticiliğe yeniden görevlendirme ise Ek-1’de yer alan Form üzerinden yapılacak değerlendirme sonucu belirlenen puanlar dikkate alınarak puan üstünlüğüne göre yapılır.

Yazılı sınav

MADDE 15 – (1) Yazılı sınav duyurusunun son günü itibarıyla 5 inci, 6 ncı ve 7 nci maddelerde belirtilen şartları taşıyanlar arasından müdür ve müdür yardımcısı olarak ilk defa görevlendirilecekleri belirlemek amacıyla Bakanlık Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğüne (Ek ibare:RG-12/1/2019-30653) veya Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığınca test usulü ile yazılı sınav yapılır. Bu sınavda 100 puan üzerinden 60 ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılır.

(2) Yazılı sınav sonuçları, sonuçların açıklandığı tarihten itibaren üç yıl süreyle geçerlidir. Yazılı sınav puanını yükseltmek isteyenler yeniden yazılı sınava girebilir.

(3) Sözlü sınava alınacakların belirlenmesinde, yazılı sınavların geçerlilik süresiyle sınırlı olmak üzere en yüksek yazılı sınav puanı dikkate alınır.

Yazılı sınav konuları ve ağırlıkları

MADDE 16 – (Değişik:RG-12/1/2019-30653)

(1) Yazılı sınav konuları ve ağırlıkları şunlardır:

a) Genel kültür ve genel yetenek: %35.

b) Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi: %10.

c) Değerler eğitimi: %5.

ç) Eğitim ve öğretimde etik: %5.

d) Eğitim bilimleri: %35.

e) Mevzuat: %10.

Sözlü sınav konuları ve ağırlıkları

MADDE 20 – (1) Sözlü sınavda adaylar;

a) Yazılı sınav konuları (mevzuat ve genel kültür): %20,

b) Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü: %20,

c) Temsil kabiliyeti, liyakati, tutum ve davranışlarının göreve uygunluğu: %20,

ç) Özgüveni, ikna kabiliyeti ve inandırıcılığı: %20,

d) Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı: %20,

yönlerinden, konuların ağırlık derecelerine göre sözlü sınav komisyonu tarafından değerlendirilir.

Sözlü sınav

MADDE 21 – (1) Yazılı sınavı sonucunda oluşan puan sıralamasına göre en yüksek puan alandan başlamak üzere, eğitim kurumlarının boş bulunan yönetici sayısının üç katı aday sözlü sınava çağrılır. Son sıradaki adayla aynı puana sahip olan adaylar da sözlü sınava çağrılır.

(2) Müdür ve müdür yardımcılığı için yapılacak sözlü sınava katılmaya hak kazanan adaylar, 20 nci maddede belirtilen sözlü sınav konuları ve ağırlıkları dikkate alınarak Ek-2’de yer alan form üzerinden sözlü sınav komisyonunca 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Sözlü sınavda 60 ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılır.”

Yönetmelik incelendiğinde öğretmenlerden beklenen sadece belirli teorik konulara ve de mevzuata hâkim olmak değil; üstün ifade yeteneği ve muhakeme gücü başta olmak üzere temsil ve ikna kabiliyeti gibi farklı sosyal ve kişisel becerilere de sahip olmaktır. Ancak buna dönük herhangi bir profesyonel hazırlık sürecinden bahsedilmemektedir. Öğretmen olmaktan yönetici olmaya geçiş, yeni örgütsel yapı ve kurallar ile yeni rol kimliğini öğrenmeyi gerektiren, okul kültürünü içselleştirmelerini sağlayan bir uyum ve sosyalleşme sürecini zorunlu kılmaktadır. Okul yöneticilerine örgütsel sosyalleşmeden ziyade bireysel sosyalleştirme uygulamaları daha çok tercih edilmektedir. Meslek yaşamlarının ilk gününden itibaren sosyalleşme sürecinin içinde olan ve öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş yapanlara her okulda farklı, çoğu zaman plansız ve atandığı okul kapsamında gerçekleştirilen bir sosyalleşme uygulanmaktadır (Balcı, 2003, s. 13-14). Yeni müdür yardımcılarının sosyalleşmesi okulun mevcut yapısal konumuna odaklanmaktadır. Yeni müdür yardımcılarını okul tarafından bilinçli olarak başlatılan sosyalleşme sürecine farkında olmadan katılmaktadır. Öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş yapanların sosyalleşmesinde; yönetici olarak üstlenilen sorumlulukların yerine getirilmesi için ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerilerin kazanılması, birey-

sel beklentilerin karşılanması ve mesleki gelişim olanaklarının sağlanması gerekmektedir (Kartal, 2007; Akt., Memduhoğlu, 2008, s. 148).

İşe yeni başlayan işgörenin işine alışarak uyum sağlaması süreci olan oryantasyon eğitimi yeni müdür yardımcılarının; okulu tanımasını sağlayarak sosyal yönden kaynaşmasını sağlamak, başarısız olmaya yönelik kaygılarını azaltarak özgüvenini yükseltmek (Latif ve Uçkun, 2002, s. 38), maliyetleri ve işgücü devir oranını azaltmak (Brown, 2012, s. 3), iş performansını yükseltmek (Özkasap, 2013, s. 17), yaşanan belirsizlik ve bilgi eksikliğinden kaynaklanan şikayet ve çatışmaları azaltmak (Özkasap, 2013, s. 17), beklentilerinin okul gerçekleri ile uyumlu hale gelmesini sağlamak, olumlu tutum ve davranışları geliştirmek ve iş memnuniyetinin sağlanmasına katkı sağlamak (Brown, 2012, s. 4) yani sosyalleşmelerini sağlamak amacı ile uygulanmaktadır.

Hizmet içi eğitim; örgütlerde işe alınmış ve çalışmakta olan işgörelere örgüt içi rollerine ilişkin gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amacıyla uygulanan eğitimlerdir (Taymaz, 1992; Akt., Demirtaş, 2010, s. 43). Hizmet içi eğitim örgütsel ve bireysel gelişim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik dinamik bir süreçtir. Hizmet içi eğitim, örgütün hedeflerine en etkili biçimde ulaştırılması için gereken ihtiyaçların karşılanması, bireyin ise hedeflediği kariyere ulaşmak için gereken ihtiyaçların karşılanmasını sağlamaktadır (Eren, Özen ve Karabacak, 2009, s. 35). Bireylere içinde buldukları örgütlere uyum sağlayabilmeleri, örgütteki rolüne uygun tutum ve davranışları yerine getirebilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve alışkanlıklar öğretim kurumlarında kazandırılmaktadır. Ancak zaman zaman öğretim kurumlarında kazandırılan bilgi, beceri ve alışkanlıklar rolün yerine getirilmesinde, karşılaşılan sorunların ve çatışmaların çözülmesinde, örgütlere uyum sağlanmasında yetersiz kalmaktadır. Bu gibi durumlarda bireyin rolünü yerine getirebilmesi için ihtiyaç duyacağı ilave bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına ve böylece örgütteki işine uyum sağlayabilmesine bir başka ifade ile sosyalleşmesine yardımcı olmak amacıyla hizmet içi eğitim imkânı sağlanmalıdır.

Yeni müdür yardımcılarının sosyalleşmelerinde kullanılan bir diğer yöntem mentorluktur. Mentor, Türk Dil Kurumu (TDK) Büyük Türkçe Sözlüğünde “Herhangi bir iş yerinde farklı görevlerde çalışarak deneyim kazanmış olan, danışan kişinin hedefine ulaşmasını sağlayacak yolu bulmasına yardımcı kimse, yönder” olarak tanımlanmaktadır. Mentorlar genellikle kurumlardaki, öğreten, tavsiyelerde bulunan, yönlendiren, çalışanın kişiler arası ilişkilerinde ve gelişiminde, kariyer planlamasında geri bildirimlerde bulunan, deneyimli yöneticilerdir (Noe, 1988, s.457-478; Akt., Özkalp, Kirel, Sungur ve Cengiz, 2006, s. 57). Türk Eğitim Sistemi’nde formal olarak mentorluk sis-

temi olmamakla birlikte genellikle okul müdürleri yeni müdür yardımcılarının uyum ve sosyalleşmelerinde informal bir ilişki içerisinde mentorluk yapmaktadır. Mentorluk, öğrenmenin gerçekleştiği veya desteklendiği karşılıklı ilişkiye dayanan bir süreçtir. Bu süreç, öğrenen bireyin, başarılı hale getirilmesi, geliştirilmesi, desteklenmesi ve örgüt içerisinde yükseltilmesini amaçlamaktadır (Özkalp vd., 2006, s. 58-59; Yirci, Özalp ve Kocabaş, 2018, s. 409).

2.4 Okul Müdür Yardımcılarının Uyum ve Sosyalleşmesi Üzerine Yapılan Araştırmalar

Çok sayıda araştırmacı, müdür yardımcılığı özelinde olmasa da okul yöneticilerinin seçimi, uyumu ve sosyalleşmesi ile örgütsel bağlılık, iş doyumunu, stres, verimlilik, işten ayrılma eğilimi gibi ilişkiler üzerine çalışmalar yapmış ve araştırma sonuçlarını yayınlamışlardır. Bu bölümde okul yöneticileri genelinde müdür yardımcılarının uyumu ve sosyalleşmesi üzerine yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar

Konuyla ilgili literatür taraması sonucunda yurt içinde yapılmış araştırmalar belirlenerek yıllara göre bu kısımda sıralanmıştır:

Köse (2018) “Okul müdür yardımcılarının bakış açılarıyla okul müdür yardımcılığı görevi: Bir öz değerlendirme” adlı araştırmasında, okul müdür yardımcılığı görevine ilişkin okul müdür yardımcılarının görüşlerini nitel bir çalışma yöntemiyle incelemiştir. Çalışmada; müdür yardımcılarını kendi görevlerini en çok öğrenci, öğretmen, veli ve okul müdürü arasındaki koordinasyonu sağlama işi olarak tanımlamışlardır. Okul müdür yardımcılarının tamamına yakını birey-örgüt uyum sürecinin bir adımı olan müdür yardımcılarının seçiminde yazılı sınav ve objektif bir mülakatın yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Özalp, Yirci ve Kocabaş (2016) “Müdür yardımcılarının iş doyumunun yordayıcısı olarak okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları” adlı çalışmalarında, okul müdürlerinin sergilediği mentorluk fonksiyonlarının müdür yardımcılarının iş doyumuna ulaşma düzeyinin yordayıcısı olup olmadığını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda okul müdürlerinin, müdür yardımcılarıyla ilişkilerinde mentorluk fonksiyonlarını ön plana çıkartmaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öztürk ve Maral (2015) “İlkokul ve ortaokul müdür yardımcılarının örgütsel bağlılıklarının bir yordayıcısı olarak okul kültürü” adlı çalışmalarında ilkokul ve ortaokul müdür yardımcılarının örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışma sonucunda destekleyici, güvene dayalı ve görev yönelimli bir okul kültürünün müdür yardımcılarının örgütsel bağlılığını artıracaklığı tespit edilmiştir.

Türkmenoğlu (2015) “Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları” adlı araştırmasında, sınavla, lisansüstü eğitim alarak ve görevlendirme ile göreve gelen okul yöneticilerinin okul kültürüne yansımalarını incelemiştir. İnceleme sonucunda, okul yöneticilerinin göreve geliş şeklinin çok önemli olduğunu ve okul kültürünü birçok boyutta etkilediğini tespit etmiştir. Araştırmada, sınavın objektifliği ve adaleti sağlayan önemli bir faktör olduğu, yüksek lisansın okul kültürüne olumlu katkıları sağlayacağı ve yöneticinin yönetim becerilerini geliştireceği, görevlendirmenin ise belirsizlik ve kargaşa ortamı yarattığı tespit edilmiştir.

Girgin, Yıldırım ve Balıkcı (2014) “Sen idarecisin dediler” adlı çalışmada öğretmenlikten okul idareciliğine geçmiş olan 12 kadın 14 erkek idareci öğretmene yöneltilmiş oldukları sorularla bu geçiş süreçleri hakkındaki düşüncelerini, deneyimlerini ve bu görevin gündelik hayata olan yansımalarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, idarecilerin görev algılarının kişisel ve mesleki açıdan farklılaştığı anlaşılmıştır. Bazı idareciler kişisel başarı sağlama üzerinde dururken bazıları da yönetici seçimi ve görevde uzmanlaşma konularına vurgu yapmıştır. İdarecilerin genel görüşü öğretmenliğin daha zevkli bir meslek olduğu yönündedir. İdarecilik görevinin şehir merkezine tayin olma gibi bazı zorunlu ihtiyaçlardan seçilebileceği yoksa görevlerinin ne olduğunu tam olarak bilememe ve çok fazla ek işlerinin olması sebebiyle idareciliğin pek de akıl karı bir iş olmadığı sonucuna varılmıştır.

Özdemir (2014) “Müdür yardımcılarının mesleki gelişimleri konusunda okul müdürlerinin yaklaşımlarının incelenmesi” adlı araştırmasında müdür yardımcılarının yönetim alanındaki mesleki gelişimlerinin okul müdürü tarafından teşvik edilme durumunu incelemiştir. Çalışma sonucunda; okul müdürü ile müdür yardımcıları arasında güçlü bir iletişim ağı kurulduğunda, okul müdürü dönüşümcü, öğretimsel ve eğitimsel liderlik rollerini sağlıklı bir şekilde yürüttüğünde ve mentorluk, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirip kullanabildiğinde müdür yardımcılarının mesleki gelişimlerini gerçekleştirdikleri ortaya konmuştur.

Şimşek (2014) “Okul yöneticilerinin örgüt kültürü algısı” adlı çalışmasında, resmi okul ve eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin örgüt kültürü algılarını ve bu algıların bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Çalışma sonucunda, okul yöneticilerinin geleneksel örgüt kültürü algılarının cinsiyete, çalıştıkları okul türüne, yöneticilik türüne, branş değişkenine göre farklılık göstermediği; yöneticilik türü, yöneticilerin eğitim durumu, okulda çalışma süresi, okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre ise anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Görgülü, Küçükali ve Ada (2013) “Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlilikleri” adlı çalışmalarında okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek, yorumlamak ve önerilerde bulunmak amacıyla 282 okul yöneticisi üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin sistematik gelişim alanında kendilerini teknolojik liderliğin diğer alt alanlarına göre daha yetersiz gördükleri tespit edilmiştir.

Pelit (2013) “Okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ve atanmasına ilişkin benimsenen modellerin karşılaştırılması: Türkiye, Fransa, Danimarka ve İngiltere örneği” adlı çalışmasında, okul yöneticisi olmak için adayların sahip olması gereken nitelikleri, adayların hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerini, yöneticileri atamada yetkili olan kurumları ve okul yöneticilerinin tabii olduğu deneme ve değerlendirme süreçlerini nitel bir araştırma yöntemiyle incelemiştir. Karşılaştırmanın sonucunda Türkiye’deki okul yöneticisi yetiştirme ve atama uygulamalarının zaman içinde farklılık gösterdiği fakat bu farklılığın bir gelişimi ifade etmediği ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanmasında çeşitli problemlerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Balcı, Baltacı, Fidan, Cereci ve Acar (2012) “Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi: İlköğretim okulu yöneticileri üzerinde bir araştırma” adlı çalışmalarında örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık kavramları ile ilişkileri yanında örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık değişkenlerinin örgütsel sosyalleşmeyi yordama düzeyini nicel ve nitel araştırma yöntemleri ile araştırılmışlardır. Araştırma sonunda; okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme düzeylerinin beklenenin altında olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca okulu yöneticilerinin sosyalleşmesinin genellikle informal, kesintili bireysel süreçlerle gerçekleştiğini, okul yöneticilerinin okuldaki sosyal gruplarla özdeşleştiklerini ve ekstra rol davranışları sergilediklerini tespit etmişlerdir.

Karasoy (2010) “Okul müdür yardımcılığından müdürlüğe geçiş ve bu süreçte karşılaşılan sorunlar” adlı çalışmasında, yönetici seçme ve atama yönetmeliklerinin tarihsel sürecini göz önünde bulundurarak müdür yardımcılığı görevi ve müdür yardımcılarını temel almıştır. Müdür yardımcılarının kendi rollerini algılamaları, müdür olma isteklilikleri ve görevleri ile ilgili karşılaştıkları engellerin neler olduğunu nitel verilerle ortaya konulması amaçlanmıştır. Yöneticiliğin bir unvan olarak verilmemesi, birçok işin okullarda müdür yardımcılarının üstlenmesi, yöneticiliğe geçiş ile ilgili bakanlık politikalarının yetersiz olması ve stajyer müdür yardımcılığı uygulamasının gerekliliğine ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

Kartal (2003) “İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri” adlı çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini; iş doyumu, motivasyon, örgütsel bağlılık ve örgütsel kabullenme boyutlarını esas alarak incelemiştir. Çalışma sonucunda yöneticilerin kıdemleri artıkça; daha çok iş doyumu sağladıkları, daha çok motivasyona sahip oldukları, örgütsel bağlılıklarının, kabullenme boyutlarının daha yüksek olduğu, dolayısıyla ile örgütsel sosyalleşme düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2.4.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar

Konuyla ilgili literatür taraması sonucunda yurt dışında yapılmış araştırmalar belirlenerek yıllara göre bu kısımda sıralanmıştır:

Carey (2017) “Motivation and preparation of teachers who become assistant principals” adlı çalışmasında, müdür yardımcısı olacak öğretmenlerin hazırlık ve geçiş deneyimlerini, öğretmenlikten ayrılma ve müdür yardımcısı olma motivasyonlarını incelemiştir. İnceleme sonucunda, öğretmenlikteki memnuniyetsizliğin, müdür yardımcısı olmak için motive edici bir faktör olmadığı, iç motivasyonun onları yönlendirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca müdür yardımcılığına geçen öğretmenlerin öğrencilerin disiplinlerini sağlamada, iş-aile uyumunu sağlamada, yöneticiler ve diğer öğretmenlerle anlaşma sağlamada yani birey-yönetici, birey-grup uyumlarının sağlanmasında zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir.

Daugherty (2017) “Socialization of female and male assistant principals” adlı araştırmasında, kadın ve erkek müdür yardımcılarının rollerine göre sosyalleşme yollarının ve deneyimlerinin benzer veya farklı olup olmadığını belirlemek için çoklu bir vaka çalışmasından faydalanmıştır. Araştırmacı elde ettiği bulguları Armstrong'un (2010) müdür yardımcılarının görev sürelerinin ilk aşamalarına odaklanan geçiş şema-

sına benzer olup olmadığını belirlemek için karşılaştırma yapmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, kadın ve erkek müdür yardımcılarının sosyalleşme sürecindeki Armstrong'un geçiş aşamalarına eşlik eden belirgin özelliklerin olduğu doğrulanmıştır. Kadınlar ve erkekler farklı olsa da bu görevdeki deneyimlerinin çok farklı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Hohner (2016) "Exploring the transition from classroom teacher to vice-principal in rural schools" adlı çalışmasında, öğretmenlerin müdür yardımcılığına geçiş sürecinde yaşadıkları deneyim ve zorlukları kırsal kesimlerde yer alan okullarda araştırmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenliğinden müdür yardımcılığına geçişin sorumlulukların artması nedeniyle motive edici olduğunu, yeni görevlerine hızla uyum sağladıklarını, ancak yeni rollerinde yalnız bırakıldıklarına dair algı yaşadıklarını tespit etmiştir.

Workman (2013) "Perspectives on transitioning to the assistant principalship among peers: A qualitative study of six new school administrators" adlı araştırmasında, iç kaynaktan ve dış kaynaktan sağlanan öğretmenlerin müdür yardımcılığına geçişte ortaya çıkan sosyal sorunlarını ve örgütsel sosyalleşme süreçlerini araştırmıştır. Araştırmada iç kaynaktan müdür yardımcılığına geçiş yapan müdür yardımcılarının dış kaynaktan müdür yardımcılığına geçiş yapanlara göre ortaya çıkan sosyal sorunları daha kolay çözdükleri ve sosyalleşme süreçlerinin daha kısa sürdüğü tespit edilmiştir.

Grodzki (2011) "Role identity: At the intersection of organizational socialization and individual sense making of new principals and vice-principals" adlı çalışmasını, yeni yöneticilerin öz yeterlik algıları ve sonraki rol kimliği gelişimi ile örgütsel sosyalleşmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve tanımlamak amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, yeni yöneticilerin üst yönetimden beklediklerinden daha az destek aldıkları, destek aldıklarını hissetmeleri halinde müdür yardımcılarının rol ve örgütsel bağlılıklarının artıracığı tespit edilmiştir. Ayrıca yeni müdür yardımcılarının iş ve ev yaşamlarında stres, baskı ve dengesizlik yaşadıkları tespit edilmiş ve yeni müdür yardımcılarının çoğunun bu çatışmayı kişisel ve profesyonel bir sorun olarak kabul ederek bunlarla başa çıkma yolları geliştirdikleri belirlenmiştir.

Nieuwenhuizen (2011) "Understanding complex role of the assistant principal in secondary schools" adlı çalışmasında, müdür yardımcılarının ihtiyaçlarını öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ihtiyaçları ile nasıl dengeleyeceklerini, ihtiyaçların dengelenememesi halinde hangi sorunların yaşanacağını araştırmıştır. Çalışma sonucunda; ihtiyaçların dengelenememesi ve uyumun sağlanamaması nedeniyle çatışma yaşanacağı ve bu çatışmanın sonucu olarak, müdür yardımcısının bazen iş tatminsizliği, duygusal

problemler, etkisizlik hissi ve hatta rollerinin belirsizliğinden dolayı güven eksikliği yaşayacağı tespit edilmiştir.

Guan ve Wu (2008) “Study on the turnover intention of knowledge employees influenced by person-organization fit” adlı çalışmalarında, birey-örgüt uyumu ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin işten ayrılma eğilimine olan etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, birey-örgüt uyumunun iş tatmini üzerinde olumlu, işten ayrılma eğiliminde olumsuz etkisinin olduğu, iş tatminin işten ayrılma eğiliminde olumsuz etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Ambrose, Arnaud ve Schminke (2007) “Individual moral development and ethical climate: The influence of person-organization fit on job attitudes” adlı çalışmada, çalışanların ahlaki gelişimi ile kurumlarının etik çalışma ortamı arasındaki uyumun çalışan tutumunu nasıl etkilediğini ve de bireylerin bilişsel ahlaki gelişim düzeyini örgütlerinin etik iklimi ile eşleştirerek birey-örgüt uyumunu incelemişlerdir. Araştırmada kişisel ve örgütsel etik arasındaki uyumun, daha üst düzey bağlılık ve iş tatmini sağlarken ve daha düşük iş devir hızına neden olduğu tespit edilmiştir.

Elfenbein ve O’Reilly III (2007) “Fitting in the effects of relational demography and person-culture fit on group process and performance” adlı çalışmalarında, demografik özelliklerdeki benzerlik ve farklılıklar ile değerlerin birey-kültür uyumuna etkisini araştırmışlardır. Araştırmada yapılan bir saha çalışmasında, hem kültürel hem de demografik uyumun daha sonraki performans üzerinde bağımsız etkilerinin olduğu; ancak birey-kültür uyumunda değerlerin demografik özelliklerden daha fazla etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Hampton-Farmer (2007) “Creation and adaptation of norms in a tire-mold manufacturing organization” adlı çalışmasında, örgütlerde örgütsel kültürü sürdüren normları yaratma biçimlerini, bu normların etkilerini ve üyelerin bunlara uyma konusundaki motivasyonlarını incelenmiştir. Hampton-Farmer bu vaka çalışmasında işgörenlerin motivasyonunun sağlanmasında örgütsel değerlerle bireysel değerlerin uyumlu olmasının önemli bir unsur olduğunu, işgören memnuniyetini artıran değerlerin pekiştirilmesinin işgören devrini ve işe devamsızlığı azaltacağını, örgütsel bağlılığı arttıracığını tespit etmiştir.

Herrbach ve Mignonac (2007) “Is ethical P-O fit really related to individual outcomes a study of management-level employees” adlı çalışmalarında, etik değer uyumunun yöneticilerin tutum ve davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda yöneticilerin etik değer uyumunun; örgütsel bağlılık, iş tatmini, işgörenlerdeki

adalet duygusu, uyum davranışları ve işten ayrılma eğilimi ile doğrudan ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Piasentin ve Chapman (2007) “Perceived similarity and complementarity as predictors of subjective person-organization fit” adlı çalışmalarında, birey-örgüt uyumunun, benzerlik uyumundan mı, tamamlayıcı uyumdan mı, yoksa bu iki uyumun kombinasyonundan mı kaynaklandığını araştırmışlardır. Çalışma sonucunda, bireylerin benzerlik ve tamamlayıcı uyumla ortaya çıkan uyum arasında ayırım yaptığını ve her iki uyumun da birey-örgüt uyumunda benzersiz olasılık dağılımı oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Algılanan birey-örgüt uyumu daha yüksek iş tatmini, örgütsel bağlılık ve azalan işten ayrılma eğilimleriyle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, sonuçlar algılanan birey-örgüt uyumunun algılanan benzerlik ve tamamlayıcı uyum ile iş tutumları arasındaki ilişkiye aracılık ettiği gösterilmiştir.

Huang, Cheng ve Chou (2005) “Fitting in organizational values: The mediating role of person-organization fit between CEO charismatic leadership and employee outcomes” adlı çalışmalarında, yöneticilerin birey-örgüt uyumu ile ilişkisini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda, karizmatik liderlerin işgörenlerin iş performanslarını artırdığı, yöneticilerin olumlu tutum ve davranışlarının işgörenlerin rol davranışlarını, iş doyumlarını ve örgütsel bağlılıklarını arttırdığı tespit edilmiştir.

Westerman ve Cyr (2004) “An integrative analysis of person-organization fit theories, international journal of selection and assesment” adlı çalışmalarında, birey-örgüt uyumunu, değerler uyumu, kişilik uyumu ve çalışma ortamı uyumunun bütünleştirici bir analizi olarak değerlendirmişlerdir. Çalışma sonucunda değerler uyumu ve çalışma ortamı uyumunun hem iş doyumunu hem de örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğu, ancak kişilik uyumunun iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkla ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.

Parkay, Currie ve Rhodes (1992) “Professional socialization: A longitudinal study of first-time high school principals” adlı çalışmalarında, ilk kez lise müdürlüğü yapan ve görev sürelerinin ilk üç yılında olan 12 okul müdürünün mesleki sosyalleşmelerini incelemek için çoklu vaka çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çalışma, uzun bir öğretmenlik kariyeri sonrasında sınıf öğretmenliğinden yönetime geçiş kavramını temelde görmezden gelse de, yeni yöneticilerin mesleki ve örgütsel sosyalleşmesinin niteliksel incelemesi sonucunda 5 aşamalı bir profesyonel sosyalleşme tasarısı ile literatüre katkı sağlamaktadır.

Jones (1986) “Socialization Tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations” adlı bu çalışmada, örgütsel sosyalleşme taktikleri ile kişisel rol so-

nuçları arasındaki ilişkiyi ve rol oryantasyonunda bireyin kendi kendine faydalı olma duygusunun etkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda, kurumsal sosyalleşme taktiklerinin rollerin gözetlenmesinde, bireysel sosyalleşme taktiklerinin bireylerin yeni rollerini öğrenmede kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca birey kendisini orta düzeyde faydalı gördüğü takdirde rolü öğrenmenin etkili, düşük düzeyde faydalı gördüğünde ise rol oryantasyonunun gözetleme gerektiren sosyalleşme taktiklerinin üretilmesi gerektiği yönünde sonuçlar ortaya çıkmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde öncelikle araştırmanın amacı ve araştırmaya yön veren temel yaklaşım doğrultusunda oluşturulan araştırma desenine ve gerekçelerine yer verilmiştir. İlerleyen kısımda ise katılımcılar, verilerin elde edilmesi, veri toplama araçları ve yöntemleri, verilerin analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ve araştırmacının bu çalışmadaki rolüne ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Deseni

Bu çalışmada, göreve yeni başlayan okul müdür yardımcılarının öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçişte tecrübe ettikleri uyum ve sosyalleşme sürecine ışık tutulması amaçlanmıştır. Nitel yöntemler kullanılarak araştırılan olguya ilişkin katılımcıların deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini ve bakış açılarını derinlemesine değerlendirmek amaçlandığından çalışmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni; günlük yaşantımızda karşılaştığımız olaylar, olgular ya da kavramlar ile ilgili deneyimlerimizi, algılarımızı, yönelimlerimizi anlamlandırmaya çalışan bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 78). Dolayısıyla olgubilim, insanların hisleri ve deneyimleri ile ilgili esaslı bir anlayışa ulaşılabilmesi için olguların doğru ve tarafsız olarak görüldükleri gibi çalışılması şeklinde de ifade edilebilmektedir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015, s. 233-234).

Araştırmada nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemi olan görüşme kullanılmıştır. Siedman'a (1991, s. 3) göre araştırmacılar tarafından görüşme tekniğinin tercih edilmesindeki temel amaç; çoğunlukla bir hipotezi test etmek değil; bunun aksine diğer insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktır (Akt., Türnüklü, 2000, s. 544). Diğer bir söylemle, nitel araştırma deseninde nicel araştırmalardan farklı olarak araştırılan olgular ile ilgili "ne" sorusunun yanında "neden" ve "nasıl" sorularına da yanıt aranması beklenmektedir (Punch, 2014, s. 16-17)

Bu bağlamda, çalışma kapsamında göreve yeni gelen müdür yardımcılarının sınıf ortamından ayrılarak yönetici konumuna geçme süreçlerinin incelenerek, bu görevi tercih nedenlerini, görevden beklentilerini, görevleri esnasında yaşadıkları zorlukları, ikilemleri ve bu geçiş sürecindeki deneyimlerine dair yapılandırılmış bire bir gö-

rüşmeler yoluyla bilgi edinmek amaçlanmıştır. Patton'a (2002) göre araştırma konusuna ilişkin alanyazınında yeterli ve kapsamlı bilgi yer almadığı durumlarda, nicel araştırma yaklaşımı yerine derinlemesine bir keşif imkanı sunan nitel araştırma yaklaşımına başvurulması daha uygundur (Akt., Glesne, 2015, s. 146-147).

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaca en iyi şekilde hizmet edeceği düşünülerek amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt (kriter) örnekleme tekniği kullanılmıştır. Örneklem belirleme konusunda nicel ve nitel yaklaşımları birbirlerinden ayrı tutmak gerekmektedir. Nicel araştırmada daha büyük bir evreni temsil etme kaygısı ile örnekleme girecek kişilerin seçilmesi önemlidir. Burada elde edilen bulguların evrene genellenmesi söz konusu iken, nitel araştırmada genelleme kaygısı bulunmamaktadır (Glesne, 2015, s. 59; Punch, 2014, s. 183). Olgubilim araştırmalarında araştırmacı belirli bir grup içerisinde derinlemesine çalışma yapacağı olgu hakkında yeterli bilgi birikimi ve deneyimi olan bireylere ihtiyaç duymaktadır (Güler vd., 2015, s. 96; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 135). Diğer taraftan, çalışmada yer alan katılımcıların kişisel özellikleri birbirlerinden çok farklı olduğunda katılımcıların deneyimlerinden ortaya çıkacak ana temaları belirlemek de o derece zorlaşacaktır (Güler vd., 2015, s. 96).

Araştırmacı tarafından çalışma konusuna yönelik en iyi katkıyı sağlayacağı düşünülerek “görev süreleri 2 yıla kadar olan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan müdür yardımcıları” ölçütü ile çalışma grubu sınırlandırılmıştır. Buradaki temel amaç, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 140). Görevde yeni olan müdür yardımcılarının durum hakkında taze deneyimlere sahip olacakları ve de yaşadıkları duygu ve düşüncelerin üzerinden uzun zaman geçmeden daha detaylı ve derinlemesine bilgi verebilecekleri öngörülmüştür. Araştırma bağlamında; 2017 ve 2018 yıllarında yönetici atama ve görevlendirme takvimi içerisinde 22/04/2016 tarih ve 30046 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği” doğrultusunda “sözlü sınav” değerlendirmesi ile okul yöneticisi olarak ilk kez göreve başlayan müdür yardımcıları çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre 2017 yılında 92, 2018 yılında 69 olmak üzere son iki yılda il merkezinde 118 farklı eğitim kurumunda toplamda 161 müdür yardımcısı görevlendirilmiştir. Müdür yardımcıları, Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan araştırma izni (EK-1) doğrultusunda hedef çalışma grubu göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından belirlen-

miştir. MEB’ e bağı okul internet sitelerindeki yönetim kadroları incelenerek katılımcı olarak düşünölen müdür yardımcılarına telefon ve e-posta yoluyla ulaşarak ya da doğrudan yüz yüze görüşölerek randevu alınmıştır. Bu şekilde iletişime geçilen 26 müdür yardımcısından 7’si iş yoğunluğu ya da diğ er kişisel sebeplerle görüşme yapmaya gönüllü olmamıştır. Böylece araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 Eğitim ve Öğretim yılı Bahar döneminde Eskişehir İli Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdüren resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 19 müdür yardımcısı oluşturmaktadır.

Buna göre; araştırma kapsamında görüşlerine başvuru lan müdür yardımcılarına ilişkin bilgilere Tablo 3’ te yer verilmiştir. Etik ilkeler gereğı, katılımcıların kimlik bilgileri ve görev yaptıkları eğitim kurumları hakkında detaylı bilgi verilmemiş, katılımcı isimleri yerine kodlar kullanılmıştır.

Tablo 3

Çalışma Grubunda Yer Alan Müdür Yardımcılarına Ait Bilgiler

Görüşme Yapılan Müdür Yardımcısı	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Meslekteki Kıdem Yılı	Müdür Yardımcısı Olarak Çalıştığı Süre	Okul Türü
MY1	Erkek	Yüksek Lisans	11-15	2	Lise
MY2	Erkek	Lisans	16-20	2	İlkokul
MY3	Erkek	Lisans	6-10	2	Ortaokul
MY4	Kadın	Doktora	11-15	2	Ortaokul
MY5	Kadın	Lisans	21 ve üzeri	2	Lise
MY6	Kadın	Yüksek Lisans	11-15	2	İlkokul
MY7	Erkek	Lisans	6-10	2	Ortaokul
MY8	Erkek	Lisans	6-10	1	Lise
MY9	Erkek	Lisans	6-10	2	Lise
MY10	Erkek	Yüksek Lisans	11-15	2	Lise
MY11	Erkek	Lisans	11-15	2	İlkokul
MY12	Erkek	Lisans	11-15	2	Lise
MY13	Erkek	Lisans	6-10	1	İlkokul
MY14	Kadın	Lisans	6-10	1	Lise
MY15	Kadın	Lisans	6-10	1	Ortaokul
MY16	Erkek	Lisans	6-10	1	Lise
MY17	Kadın	Lisans	6-10	1	Ortaokul
MY18	Kadın	Lisans	11-15	2	İlkokul
MY19	Kadın	Lisans	11-15	2	Ortaokul

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan müdür yardımcılardan 8'inin kadın 11'inin erkek olduğu görülmektedir. 15 katılımcı lisans mezunu iken, 3'ü yüksek lisans ve 1'i de doktora programlarında eğitimlerini tamamlamıştır. Meslekteki toplam görev sürelerine bakıldığında; 9 müdür yardımcısı 6-10 yıl, 8 müdür yardımcısı 11-15 yıl, 1 müdür yardımcısı 16-20 yıl ve 1 müdür yardımcısının da toplamda 21 yıl ve üzerinde bakanlığa bağlı okullarda görev aldığı görülmüştür. Araştırmanın amacı gereği müdür yardımcılığı görevinde en fazla 2 yıl süre ile bulunmuş kişilere ulaşılmıştır. Bu nedenle de 13 katılımcı 2 yıla kadar, 6 katılımcı da 1 yıldan az bir süre ile müdür yardımcılığı görevi yapmıştır. Farklı okul türlerinden katılımcılara ulaşmak adına 5'i ilkokul, 6'sı ortaokul, 8'i de lisede görev yapmakta olan müdür yardımcılarını çalışmaya dâhil edilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda görüşme temel veri toplama araçlarından biri olarak kabul edilmekte ve de insanların gerçekliğe ilişkin algılarını ve tanımlamalarını öğrenmenin en iyi yolu olarak görülmektedir (Punch, 2014, s. 165; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 39). Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ya da görüşme akışına göre yeni ve farklı soruların da yer alabildiği veri toplama yöntemidir (Güler vd., 2015, s. 115). Bu çalışmada da veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından ilgili literatür doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-2) kullanılmıştır. İki kısımdan oluşan görüşme formunun birinci kısmında katılımcı hakkında genel bilgilerin edinildiği çoktan seçmeli sorular, ikinci kısmında ise araştırmanın amacına yönelik hazırlanmış olan açık uçlu 10 soru ve bunların alt soruları bulunmaktadır.

İlk etapta 29 sorudan oluşan soru havuzu alanlarında uzman bir doçent, iki öğretim üyesi doktor, bir araştırma görevlisi görüşü alınarak incelenmiştir. Punch'ın (2014, s. 47-48) iyi araştırma sorularında bulunması gereken özellikler olarak ifade ettiği *açık, özel, yanıtlanabilir, ilişkilendirilmiş, özü itibarıyla konuyla doğrudan ilgili* gibi özellikler göz önünde bulundurularak soru havuzundaki benzer sorular ile konuyla doğrudan ilgili olmayan sorular çıkartılmış; birbirleriyle anlamlı bir biçimde ilişkili olan sorular da bir araya getirilmiştir. Çalışma grubu dışından iki müdür yardımcısı ile yapılan pilot uygulama sonucunda iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni görüşü alınarak soruların açık ve anlaşılabilir olmasına, katılımcılar tarafından kolayca yanıtlanabilir olmasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler esnasında daha detaylı bilgi alabilmek adına katılımcılara “Göreviniz ile ilgili yaşadığınız hayal kırıklıkları nelerdir?”, “Kariyer planlamanıza

yönelik neler düşünüyorsunuz ve bu konuda ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?”, “Okul müdürü olmak ya da müdür yardımcılığına devam etmek gibi planlarınız var mıdır?” şeklinde bir takım alt sorular da yöneltilmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için gerçekleştirilen görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından müdür yardımcılarının görev aldığı okullarda 2019 yılı Nisan ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı görüşmelere geçmeden önce, etik ilkeler gereği katılımcıların bu araştırmaya gönüllü olup olmadıkları tekrar sorulmuş, görüşmenin kaydedileceğine, kurum ve kişisel bilgilerin gizli tutulacağına dair bilgi verilerek görüşme onay formu (EK-3) karşılıklı imzalanmıştır. Ayrıca görüşmeye geçilmeden önce katılımcıların güven duygusu içerisinde sorulara rahatlıkla cevap verebilmeleri için çalıştıkları okul ve görevleri ile ilgili sıradan sorular sorulmuştur. Glesne’ye göre (2015, s. 148) “görüşmelerde yapılan yaygın bir hata, katılımcıların bir konu hakkında açık ve kapsamlı bir biçimde yanıt vermesini sağlayacak güven düzeyi oluşturulmadan soru sormaktır.”

Creswell (2007) görüşme esnasında veri kaybının önlenmesi için görüşmenin kayıt altına alınmasının önemli bir husus olduğunu vurgulamakta; bunun için not alma yöntemi ya da ses kayıt cihazı kullanılması gerektiğinin altını çizmektedir (Akt., Güler vd., 2015, s. 244). Veri kaybının önlenmesi adına görüşmelerin 13’ü katılımcıların onayıyla ses kaydına alınarak elektronik ortama aktarılmıştır. Diğer 6 görüşmede ise araştırmacı not alma tekniği ile verileri kaydetmiştir. Yapılan görüşmeler 20 ile 50 dakika arasında sürmüştür. Görüşme yapılan katılımcılara sorular araştırmacı tarafından hep aynı sıra ile sorulmuş ve cevaplara müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmacı görüşme sürecinde soru sormak ve soruları daha açık hale getirecek açıklamalar yapmak dışında yanıtları yönlendirici konuşma ve tepkilerden kaçınmıştır. Yapılan görüşmeler sonucu elde edilen büyük miktarda veri ve bu verilerin tekrar etmeye başlaması ile veri doygunluğuna ulaşıldığı düşünülerek veri toplama işlemi sonlandırılmıştır. Araştırmacı tarafından tutulan notlar ve ses kayıtları metne dökülmüş ve bu dökümler katılımcılara e-posta yoluyla gönderilerek katılımcılardan geri bildirim alınmıştır. Bu şekilde verilerin geçerliliği ve güvenilirliğinin sağlanması yoluna gidilmiştir.

3.5 Verilerin Çözümlemesi

Yıldırım ve Şimşek'e (2013, s. 253) göre nitel araştırmada veri analizi *yaratıcılık, çeşitlilik ve esneklik* anlamına gelmektedir. Her nitel araştırma, sahip olduğu özelliklere göre veri analizi sürecinde farklı yaklaşımları bir araya getirmeyi gerektirmektedir. Strauss (1987) elde edilen verilerden en uygun ve derinlemesine sonuçların elde edilebilmesi için standart analiz yöntemleri ve süreçlerinin dışına çıkılması gerektiğini savunmakta; Walcott (1994) ise verilerin çözümlemesi süreci için birbirinden bağımsız olmayan *anlatım, sistematik analiz ve yorumlama* şeklinde üç yaklaşım önermektedir. Bu sınıflama literatürde "betimsel analiz" ve "içerik analizi" şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 253-254). Nitel araştırmaların önemli özelliklerinden birisi çeşitliliğidir. Literatür incelendiğinde olgubilim araştırmalarında veri analizi konusunda birbirine benzer fakat araştırmacı yorumuna göre farklılıklar taşıyan çeşitli yaklaşımlar ortaya konmuş olduğu görülmektedir (Punch, 2014, s. 132, 187-188) Nitekim buradaki temel amaç, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yönelik elde edilen verilerin açıklanmasında araştırmacıya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Güler vd., 2015, s. 245; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 255).

Bu çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yaklaşımına göre yorumlanmıştır. İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri birbirine benzeyen kodlar, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Verilerin analizine geçilmeden önce ilk aşamada araştırmacı tarafından toplanan veriler ayrıştırılarak bazı kodlamalar yapılmış ve bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre bazı boyutlar alt boyutlar oluşturularak alanında uzman bir öğretim görevlisinden yardım istenmiştir. Oluşturulan boyutların güvenilirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman (1994, s. 64) tarafından geliştirilen uyuşum yüzdesi formülü ($\text{Uyuşum Yüzdesi} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100}$) uygulanmış ve çıkan sonuç ($\frac{55}{68} \times 100 = \%80,88$) bu boyutlar çerçevesinde analizin sürdürülmesi için yeterli bulunmuştur.

Araştırmacı ve uzman oluşturulan çerçeve üzerinde görüş birliğine ulaştıklarında Miles ve Huberman'ın (1994, s. 10-12) *etkileşimli veri çözümleme modeli* olarak ifade ettiği nitel veri analizi adımları takip edilmiştir. *Verilerin azaltılması, verilerin sunulması ve sonuçların betimlenerek doğrulanması* şeklinde ifade edilen bu üç bileşen, çözümleme süreci boyunca iç içe geçmiş ve birbirini eşzamanlı olarak izleyen adımlar halinde takip edilmektedir (Baltacı, 2017, s. 4; Punch, 2014, s. 193).

Verilerin azaltılması evresinde; sorulara ve alt sorulara ilişkin verilen cevaplar incelenirken, soru soru her katılımcının yanıtları ele alınmış ve sırası ile diğer sorulara geçilmiştir. Araştırmacı, elde edilen verilerin sistematik ve açık bir şekilde yorumlanabilmesi için her soru ve alt soru içerisinde yer alan önemli bulguları ve kodları tespit etmiş ve not almıştır. Verilerin çözümlenmesi, anlamlandırılması ve birbirleriyle ilişkili kategorilere ayrılması sürecinde Miles ve Huberman (1994, s. 10-12) tarafından araştırmacının kullanılabileceği iki uygulama olarak sunulan *kodlama* ve *not alma*; verilerin azaltılması başta olmak üzere tüm analiz süreci boyunca önemli bir bilgi ya da veri kaybını önlemektedir (Baltacı, 2017, s. 6; Punch, 2014, s. 192).

Verilerin sunumu aşamasında elde edilen veriler her katılımcı için ayrı ayrı gözden geçirilerek benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmuş ve mantıklı bir bütün haline getirilmiştir. Bu noktada da uzman görüşüne başvurularak kategorilerin adlandırılması ve sınıflandırılması hususunda görüş birliğine varılmıştır. Ayrıca müdür yardımcılarının görüşlerinde duygu yansıtan ifadelerin belirlenmesinde bir okul rehberlik öğretmeni görüşüne de başvurulmuştur. Sharan B. Merriam (2015, s. 176-177), Glasser ve Strauss'un (1967) "sadece başka bir teori için veri seçmek yeni kategorilerin yaratılmasını engelleme eğilimindedir; çünkü asıl çaba yaratmak değil, veri seçmektir" görüşünden yola çıkarak başkasının sınıflama ve kategorileriyle çalışmanın zor olabileceğini savunmuş ve de araştırmacı tarafından oluşturulan yeni kategorilerin verilerle anlamlı bir bütün meydana getirebileceğini ifade etmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013, s. 256, 273) elde edilen verileri daha dikkat çekici bir biçimde yansıtabilmek için görüşülen kişilerin ifadelerine doğrudan alıntılarla sık sık yer verilmesi ve de elde edilen bulgulara yönelik yorumlarda ve sonraki araştırmalara ilişkin çıkarımlarda bulunulması gerekmektedir. Araştırmacı son aşamada; katılımcıların görüşlerini düzenleyerek, kolay anlaşılır veriler ve tablolar haline getirmiş ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılar yaparak bulguların tanımlanması işlemini gerçekleştirmiştir. Tanımlanan bulguların açıklanması ve diğer bulgularla karşılaştırılarak yorumlanması süreci ile analiz işlemi sonlandırılmıştır.

3.6 Araştırmacının Rolü

Anward (1997) ve Eco (1976) ile aynı görüşü paylaşan Baltacı'ya göre (2017, s. 2) bir araştırmaya başlamadan önce araştırmanın konusu hakkında merak dürtüsüne sahip olunması gerekmektedir. Sosyal yaşamda karşılaşılan problemleri çözme duygusu ve isteği, yapılacak çalışmanın temel motivasyonudur. Bu motivasyon araştırmanın bü-

tün sürecinde araştırmacı için güç kaynağı olacaktır. Bu araştırmada öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş sürecini ele alan araştırmacı, 2017 Eylül ayından bu yana müdür yardımcılığı görevini üstlenerek bizzat bu süreci deneyimlemektedir. Yeni görevine uyum aşamasında bir taraftan yüksek lisans eğitimini de sürdürmekte olan araştırmacı, hem kişisel gelişimi, hem de mesleki gelişiminde ona yardımcı olabilecek bilgi ve tecrübeye ihtiyaç duyduğundan konu hakkında araştırma yapmaya başlamıştır. Öğretmenlikten okul yöneticiliğine geçiş, özellikle de müdür yardımcılığına geçiş konusuna odaklanan yeterli sayıda araştırma olmadığını fark etmiş ve bunun üzerine bilgi ve tecrübelerinden her zaman faydalandığı meslektaşları, eğitim yönetimi uzmanları ile fikir alişverişinde bulunmuştur. Doğal süreç içerisinde gerçekleşen bu iletişim ve etkileşim sonucunda araştırmacı teorik ve pratik anlamda kendini geliştirme ve gözlem yapma fırsatı yakalamıştır. Araştırmacının bu süreçlerde biriktirdiği ve deneyimlediği kendi yaşantıları doğrultusunda belirli varsayımlar, önyargılar ve ön kabullerle araştırmayı ele alması muhtemeldir. Nitel araştırmanın doğası gereği oluşabilecek bu durumu minimize etmek adına araştırmacı, danışmanı ve alanında uzman farklı bireylerden destek alarak olay ve olguları bütüncül ve çok yönlü bir yaklaşımla yansıtmaya çalışmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde göreve yeni başlayan müdür yardımcıları ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve ilgili yorumlar yer almaktadır. Elde edilen verilerden ortaya çıkan temalar ve alt temalar Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1

Verilerden Elde Edilen Temalar ve Alt Temalar

Müdür yardımcılığı görevi öncesi süreç	
<ul style="list-style-type: none">• Görev için hazırbulunuşluk• Görevi tercih nedenleri<ul style="list-style-type: none">• Başkalarının yönlendirmesi• Kariyer planlaması• Eğitime katkı• Sınıf ortamından uzaklaşma• Göreve ilişkin beklentiler<ul style="list-style-type: none">• Aktif rol alma• Farklılık yaratma• Tecrübe edinme	<ul style="list-style-type: none">• Tayin olma fırsatı• Ders saatlerinin azalması• Ücret yetersizliği• Rahat etme• Fazla kazanç sağlama
Müdür yardımcılığı görevinde ilk gün	
<ul style="list-style-type: none">• Duygu ve düşünceler<ul style="list-style-type: none">• Heyecan• Mutluluk• Stres• Okul müdürü ve öğretmenlerin yaklaşımı<ul style="list-style-type: none">• Olumlu / Samimi• Motive edici / Bilgilendirici• Olumsuz / Yargılayıcı	<ul style="list-style-type: none">• Kaygı• Küçümsenme• Hayal kırıklığı
Müdür yardımcılığı görevine geçiş sürecinde yaşanan sorunlar	
<ul style="list-style-type: none">• Yönetsel sorunlar<ul style="list-style-type: none">• Karar alma• Görev paylaşımı• Planlama	<ul style="list-style-type: none">• Örgütlenme• Denetim

Tablo 4.1 (Devam)

Verilerden Elde Edilen Temalar ve Alt Temalar

<ul style="list-style-type: none">• İletişimsel sorunlar<ul style="list-style-type: none">· Kişilik özellikleri· Görüş ayrılıkları• Bireysel sorunlar<ul style="list-style-type: none">· Özel yaşam-iş yaşamı dengesi· Bilgi ve tecrübe eksikliği	<ul style="list-style-type: none">· İş yoğunluğu· Bilgi eksikliği· Kendine zaman ayıramama· Kariyer planlaması
Sorunlara karşı kullanılan stratejiler ve çözüm yolları	
<ul style="list-style-type: none">• Etkili iletişim• Bireysel çaba• Danışma• Zamana bırakma• Tecrübe edinme	
Karşılaşılan problemleri aşma konusunda alınan destek	
<ul style="list-style-type: none">• Okul müdürünün desteği• Diğer müdür yardımcılarının desteği• Öğretmenlerin desteği• Diğer destek grupları	
Yöneticilik görevi ve sisteme ilişkin görüşler	
<ul style="list-style-type: none">• Eğitim anlayışına olan etki<ul style="list-style-type: none">· Sistem hakkında detaylı bilgi ve tecrübe sahibi olma· Görev ve sorumluluklarda yaşanan artış· İnsan ilişkilerinin formalleşmesi• Yaşanan hayal kırıklıkları<ul style="list-style-type: none">· Fazla iş yükü ve sorumlulukla karşılaşılması· İnsan ilişkileri ve iletişimin farklılaşması• Kariyer planlaması	
Yöneticiliğe geçiş yapmayı düşünen öğretmenler için tavsiyeler	
Müdür Yardımcılarında bulunması gereken kişisel ve mesleki özellikler	

4.1 Müdür Yardımcılığı Görevi Öncesi Sürecin Değerlendirilmesi

Görev öncesi sürece ilişkin müdür yardımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler çözümlenerek *görev için hazırbulmuşluk, görevi tercih nedenleri, göreve ilişkin beklentiler* şeklinde 3 alt tema oluşturulmuştur. Bu boyutlara ilişkin bulgular detaylandırılmıştır.

4.1.1 Müdür yardımcılığı görevi için hazırbulunuşluğa ilişkin bulgular

Tablo 4.2’de müdür yardımcılarının görevleri için hazırbulunuşluk seviyelerini etkileyeceği düşünülen faktörlerle ilgili bilgiler gösterilmektedir. Branşları ve öğretmen olarak görev aldıkları sürelerin yanında yeni görevleri öncesinde alana ilişkin herhangi bir formal ya da informal hazırlık sürecinden geçip geçmediklerine dair sorulan sorular üzerine edinilen bilgiler sunulmuştur.

Tablo 4.2

Görev İçin Hazırbulunuşluk

	<i>Branş</i>	<i>Öğretmenlik Yaptığı Yıl</i>	<i>Öğrenim Durumu</i>	<i>Alınan Diğer Eğitimler</i>
MY1	Tarih	10	Yüksek Lisans	Branşında yüksek lisans
MY2	Sınıf Öğretmeni	16	Lisans	Eğitim yönetimi y. lisans yapıyor
MY3	İngilizce	8	Lisans	Yok
MY4	Fen-Teknoloji	9	Doktora	Eğitim yönetimi doktora
MY5	Meslek Dersleri	19	Lisans	Yok
MY6	Sınıf Öğretmeni	8	Yüksek Lisans	Eğitim yönetimi yüksek lisans
MY7	Teknoloji-Tasarım	7	Lisans	Yok
MY8	İngilizce	4	Lisans	Yok
MY9	Beden Eğitimi	6	Lisans	Eğitim yönetimi y. lisans yapıyor
MY10	İngilizce	10	Yüksek Lisans	Eğitim yönetimi yüksek lisans
MY11	Sınıf Öğretmeni	10	Lisans	Yok
MY12	Rehberlik	11	Lisans	İletişim becerileri
MY13	Sınıf Öğretmeni	5	Lisans	Yok
MY14	İngilizce	7	Lisans	Duygusal zekâ ve öfke kontrolü
MY15	İngilizce	9	Lisans	Yok
MY16	Matematik	5	Lisans	Yok
MY17	Sosyal Bilgiler	5	Lisans	Yok
MY18	Sınıf Öğretmeni	10	Lisans	Yok
MY19	Türkçe	12	Lisans	Bilişim teknolojileri formatörlüğü

Tablo 4.2 incelendiğinde, müdür yardımcılarının genel olarak branş ve öğretmenlikte geçen süreler açısından farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Ancak çalışma grubu branşlar açısından ele alındığında 11 farklı branştan müdür yardımcısı çalışma grubunda yer almış olsa da bunlardan 5’inin Sınıf öğretmeni, 5’inin de İngilizce öğretmeni olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni olan MY2, MY6, MY11, MY13 ve MY18’in tamamı ilkokullarda görev yapmakta iken, İngilizce öğretmeni olan MY3 ve

MY15 ortaokulda, MY8, MY10 ve MY14 ise lisede görev yapmaktadır. Buradaki en önemli faktör, yönetici görevlendirme yönetmeliğinde öğretmenlerin branşı itibariyle görevlendirme yapılacak okulda ders okutabiliyor olma şartının aranıyor olmasıdır (MEB, 2018). Bu nedenle sınıf öğretmenliği branşındaki yöneticiler yalnızca ilkokullarda görev alabilmektedir. Benzer şekilde Tarih öğretmeni olan MY1 ve Matematik öğretmeni olan MY16 sadece liselerde, Meslek dersi öğretmeni olan MY5 ise sadece meslek liselerinde görev alabilmektedir. Aynı durum Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen-Teknoloji gibi ortaokul kademesindeki branşlar için de geçerlidir. İngilizce, Rehberlik, Beden Eğitimi gibi ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinin hepsinde görev alabilen branşlarda öğretmenin tercihi göz önünde bulundurulmaktadır. Bu durum genel anlamda bazı branşlardaki müdür yardımcıları için tercih edilebilecek okul çeşitliliği bakımından bir dezavantaj olarak görülse de öğretmenlik yaptıkları kademelerde yönetici olarak görev almaları onların görev için gerekli olan hazırbulunuşluk düzeyini yükseltebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.2’de katılımcıların öğretmenlik yaptıkları görev süreleri değerlendirildiğinde; müdür yardımcılığından önce ortalama 9 yıl süre ile öğretmenlik yaptıkları görülmektedir. Sadece 8 müdür yardımcısı 10 yıl ve üzeri öğretmenlik tecrübesine sahiptir. Bunlardan MY5 19, MY2 ise 16 yıl süre ile en kıdemli müdür yardımcılardır. MY1, MY10, MY11 ve MY18 tam 10 yıl öğretmenlik yapmıştır. 10 yıl öğretmenlik süresinin altında olan 11 müdür yardımcısından MY8 ise 4 yıllık öğretmenlik tecrübesinden sonra müdür yardımcılığı görevine geçiş yapmış, kıdemi en düşük olan katılımcıdır. MY13, MY16 ve MY17 de 5 yıllık öğretmenlik tecrübesi ile kıdem yılı düşük olan diğer müdür yardımcılardır. 2 yıla kadar yöneticilik deneyimine sahip müdür yardımcılarının çalışma grubunu oluşturuyor olması itibariyle öğretmenlikte geçen görev süreleri değerlendirildiğinde; müdür yardımcılığı için yönetici görevlendirme yönetmeliğine 2017 yılında sözlü sınavın getirilmesi ile birlikte açık olan yönetici kadrosunun 3 katı kadar adayın sözlü sınava alınması gerekliliği doğmuştur (MEB, 2017). 4 yıldan 2 yıla düşürülen “adaylık dahil en az iki yıl öğretmen olarak görev yapmış olma” şartının müdür yardımcılığına geçiş sürecinde tecrübe bakımından daha düşük kıdeme sahip öğretmenlerin de yer alabileceğini göstermektedir (MEB, 2018). Genel anlamda çalışma grubu öğretmenlikte geçen görev süresi bakımından müdür yardımcılığı görevine hazır olarak nitelendirilebilir.

Tablo 4.2’de müdür yardımcılarının öğrenim durumları ve yöneticilik görevi öncesi aldıkları eğitimler değerlendirildiğinde; çalışma grubunda yer alan katılımcılardan

15'inin lisans, 3'ünün yüksek lisans (MY1, MY6 ve MY10) ve 1'inin de doktora (MY4) mezunu olduğu görülmektedir. MY2 ve MY9 ise halihazırda yüksek lisans eğitimlerini sürdürmekte olduklarını belirtmiştir. Dolayısıyla katılımcıların çok az (4/19) kısmı lisans eğitimi sonrasında yüksek lisans ya da doktora eğitimi almış olarak müdür yardımcılığı görevine geçiş yapmıştır. Bakanlık tarafından görev öncesi herhangi bir hazırlık eğitimi verilmediği, yalnızca şartları taşıyan öğretmenlerin yazılı ya da sözlü sınavla göreve alındığı bilinen bir gerçektir. Ancak bireysel anlamda bu görev öncesi ne tür eğitimlerle formal ya da informal bir hazırlık süreci geçirildiği katılımcılara sorulduğunda 13 müdür yardımcısı “herhangi bir eğitim almadım” cevabını vermiştir. Bu müdür yardımcılarında sadece MY14 ve MY18 çevrelerindeki yöneticilerden bazı bilgiler aldıklarını belirtmişlerdir. MY2 ve MY8 de geçici görevlendirme olarak geçirdikleri yöneticilik sürelerine vurgu yapmışlardır. Cevaplardan bazı örnekler şu şekildedir:

“Herhangi bir eğitim almadım. 2 yıl kadar geçici görevlendirme ile müdür yardımcılığı yapmıştım. Şu an yönetim alanında tezsiz yüksek lisans yapıyorum” (MY2).

“Hiçbir eğitim almadım. Her şeyi göreve başladıktan sonra öğrendim” (MY3).

“Profesyonel anlamda herhangi bir eğitim almadım. Sadece çevremdeki yöneticilerden bilgi aldım sürekli. Göreve başladıktan sonra kendi isteğimle aldığım duygusal zekâ ve öfke kontrolü ile ilgili eğitimler oldu. Ayrıca resen katıldığımız hizmet içi eğitimler de oldu” (MY14).

“Müdür yardımcılığı ile ilgili herhangi bir eğitim almadım. Mülakata hazırlanırken öğrendiğim teorik mevzuat ile uygulamalar da epey farklı ve tahminimden çok daha detaylıydı. Benden önce müdür yardımcılığı yapan arkadaş bir akşam kısa bir bilgi verdi ayrılmadan. Onun dışında kelimenin tam anlamıyla sudan çıkmış balık gibiydim” (MY18).

Çalışma grubunun kalan kısmını oluşturan 6 müdür yardımcısından MY4 göreve başlamadan önce eğitim yönetimi alanında doktora, MY6 ve MY10 eğitim yönetimi alanında kendi istekleri ile yüksek lisans eğitimlerini tamamlamıştır. MY2 ve MY9 ise eğitim yönetimi alanındaki yüksek lisans eğitimlerini sürdürmektedir. MY12 ve MY19 ise görevle doğrudan ilgisi olmasa da onlara bu süreçte fayda sağladığını düşündükleri bir takım eğitimler aldıklarını ifade etmiştir:

“Müdür yardımcılığına başlamadan önce eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi üzerine yüksek lisans ve doktora yaptım. Onun dışında farklı bir eğitim almadım” (MY4).

“Öncesinde yönetim alanında yüksek lisans eğitimime başlamıştım. Okul yöneticiliği ile ilgili araştırmaları inceledim. Bunlar dışında Milli Eğitim düzeyinde aldığım bir eğitim olmadı” (MY9).

“Müdür yardımcılığı konusunda herhangi bir eğitim almadım. Ancak branşım gereği iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha iyi müdür yardımcılığı yapabilmek adına faydalı olabilecek bir takım becerilerle ilgili eğitimler aldık. Şahsi fikrimi belirtecek olursam müdür yardımcılığı öncesinde hem kişisel gelişim açısından hem mesleki hem de teknik donanım açısından okula ve öğrencilere daha faydalı olmak adına mutlaka bir eğitim alınması gerektiğini düşünüyorum” (MY12).

“Sadece bilişim teknolojileri formatörlüğü eğitimi aldım. Bu da teknoloji kullanımını ve bununla ilgili sorunlar konusunda bana katkı sağladı diyebilirim” (MY19).

Müdür yardımcılarının cevaplarından yola çıkılarak göreve hazırlık hususunda teorinin ötesine gidecek doğrudan müdür yardımcılığı görev ve sorumluluklarına ilişkin bireysel ya da kurumsal düzeyde önemli bir katkının olmadığı söylenebilir. Ancak göreve yönelik bir merak duygusu ve istekle yönelmiş oldukları; yeni fikirler üretmek, faydalı olmak ve de farklı bir alanda çalışmak gibi duygu ve düşüncelerin onları müdür yardımcılığına yönelttiği bazı katılımcıların verdikleri cevaplardan anlaşılabilir. Karşılaşacakları durumlar ve zorluklar ile ilgili diğer meslektaşları ile fikir alışverişinde bulunmaları, onlardan ön bilgi almaları gibi durumlar da görev için genel hazırbulunuşluk düzeyi açısından duyuşsal ve düşünsel anlamda kısmen de olsa yeterli motivasyona sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2 Müdür yardımcılığı görevini tercih nedenleri

Çalışma grubundaki müdür yardımcılarının “Sınıf ortamından ayrılmaya ne zaman ve nasıl karar verdiniz? Karar verme sürecinde etkili olan etmenler nelerdir?” sorularına verdikleri cevaplar incelenerek müdür yardımcılığı görevini tercih nedenleri aranmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda müdür yardımcısı olmalarında etkili olan etmenlerin; *ders saatlerinin azalması, ücret yetersizliği, okul müdürü ve başkalarının yönlendirmesi, kariyer planlaması, kırsal kesimden merkeze tayin olma, sınıf ortamının zorlukları, eğitime daha fazla katkıda bulunma* gibi görüşlerin olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenlerin bazılarının mecburiyetten kaynaklı olduğu görülürken bazılarının da kendi istekleriyle bireysel ihtiyaçlardan doğduğu anlaşılmıştır. Çalışma gru-

bunda yer alan müdür yardımcılarının bu görevi tercih nedenleri ile ilgili verdikleri cevapların katılımcılara göre dağılımı Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3

Müdür Yardımcılığı Görevini Tercih Nedenleri

Müdür Yardımcılığı tercih nedenleri	Müdür Yardımcısı
Başkalarının yönlendirmesi	MY2, MY3, MY8, MY12, MY16, MY19
Kariyer planlaması	MY4, MY5, MY9, MY10
Eğitime katkı	MY7, MY8, MY12, MY17
Sınıf ortamından uzaklaşma	MY13, MY14, MY15, MY17
Tayin olma fırsatı	MY6, MY11, MY18
Ders saatlerinin azalması	MY3, MY14
Ücret yetersizliği	MY1, MY16

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş aşamasında katılımcıların görevi tercih nedenleri 7 alt boyutta ele alınmıştır. Bazı müdür yardımcıları birden fazla gerekçe belirttikleri için farklı boyutlarda da isim kodları bulunmaktadır. Alınan cevaplara göre ilk sırada *başkalarının yönlendirmesi* (6/19); ikinci sırada *kariyer planlaması* (4/19), *eğitime katkı* (4/19) ve *sınıf ortamından uzaklaşma* (4/19) boyutları; sonrasında *tayin olma fırsatı* (3/19) ve son olarak da *ücret yetersizliği* (2/19) ve *ders saatlerinin azalması* (2/19) boyutları yer almaktadır. Sonraki kısımda bu boyutlar müdür yardımcılarının görüşlerine yer verilerek detaylı olarak incelenmiştir.

Başkalarının yönlendirmesi. Çalışma grubu içerisinde tercih sebebi olarak en çok gösterilen başkaları tarafından yönlendirilme boyutu 6 müdür yardımcısı tarafından (MY2, MY3, MY8, MY12, MY16, MY19) en önemli tercih nedeni olarak gösterilmiştir. Farklı bir söylemle, öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş sürecinde okul müdürleri ve öğretmen arkadaşları tarafından bu görevi yapabilecekleri ya da yapmaları gerektiği ile ilgili telkinler ve ısrarlar onları bu göreve itmiştir. Bu neden cinsiyet dağılımına göre ele alındığında ise başkalarının yönlendirmelerini sebep olarak sunan 6 katılımcıdan 5'inin erkek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Burada mesleki ilişkiler anlamında erkeklerin kadınlara göre daha pozitif ilişkiler yürüttükleri çıkarımına ulaşmak mümkün olabilir. Başka bir açıdan bakmak gerekirse de erkeklerin bu işe daha uygun

oldukları yönünde yöneticiler arasında bir görüş hâkimiyeti olduğu sonucuna varılabilir. Bu konudaki müdür yardımcısı katılımcıların ifadeleri incelenecek olursa:

“2017 yılında okul müdürümün ısrarı ile karar verdim. Bir süre geçici olarak görev aldıktan sonra mülakata girdim ve hak kazandım” (MY2).

“Biraz bizimkisi zorunluluktan oldu. Okulda ders saatim azdı. Müdür yardımcımızın da başka bir okula tayini çıkmıştı. Okul müdürümüz de bana teklif etti müdür yardımcısı olur musun diye... O şekilde bu işe başladım. Ofis işlerini seviyordum, evrak işlerini ve bilgisayar işlerini seviyordum. Takipçiliğim de iyidir evrak işlerinde. O yüzden bu işi yapabileceğimi düşünerek müdür yardımcısı olmaya karar verdim” (MY3).

“2017 yılı Mart ayında, xxx Lisesi’nde görev yaparken Müdür beyin ısrarlı teklifi ve arkadaşlarımın baskıları doğrultusunda gerçekleşti diyebilirim. Benim biraz isteğim, talebim dışında gerçekleşti çünkü” (MY8).

“Branşım gereği zaten sınıf ortamında çok fazla derse girme durumu söz konusu değildi. Ama yaptığım rehberlik çalışmaları dışında, geri kalan zamanlarda bazı idari işlerle de uğraştığımız için ve bu işler hem idareciler hem de öğretmenler tarafından memnuniyetle karşılandığı için; bir süre sonra, madem bu işleri yapıyorsun sen de idareci ol gibi söylemlerin olması ve idarecilik vasıflarını taşıdığım şeklinde öğretmen arkadaşlardan motive edici sözlerin gelmesi ile idarecilğe yöneldim. Zaten bu tarz işlerle uğraştığımdan bir aşinalığım olduğundan çok zorluk çekeceğimi düşünmedim” (MY12).

“2017 yılında arkadaşım başka bir kuruma geçince ricası üzerine onun yerine müdür yardımcılığına geçtim. Okulu ve personeli tanıyor olmam bu süreçte etkili oldu” (MY19).

Kariyer planlaması. Çalışma grubu tarafından tercih sebebi olarak gösterilen ikinci sıradaki üç boyuttan birisi olan kariyer planlaması cevabını MY4, MY5, MY9 ve MY10 vermiştir. Müdür yardımcıları öğretmenlik mesleğinde yıllarca görev alabileceklerini pek düşünmemektedir. İş doyumunu sağlamak adına değişimin ve gelişimin şart olduğunu düşünen ve kariyer hedefleri doğrultusunda en alt kademede yer alan bu görevi bir nevi kariyer basamağı olarak gören MY4, MY9 ve MY10 aynı zamanda eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora eğitimi almışlardır. Bu konuda müdür yardımcılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Yönetici atama başvuruları olacağı duyurusu yapıldıktan sonra karar verdim. Kariyer basamağı olarak öğretmenlikte pek fazla yükselme seçeneği olmadığı için sınav yapılıncaya girmek istedim” (MY4).

“Alan değişikliği yaptıktan sonra şu an müdür yardımcısı olarak çalıştığım okula öğretmen olarak atandım. Daha sonra tamamen yeni bir kariyer olarak başladım bu göreve” (MY5).

“Öğretmen olarak işin merkezinde olmasak da yönetimle herkesin bir yaşantısı oluyor. Ben basit konularda hemen çözülebilecek durumlarda sıkıntılar yaşadım zaman zaman... Her öğretmen muhakkak yaşamıştır tabii... Sorguladığım çok şey oldu kendi kendime... Göreve gelenlerin bu işi pek de layıkıyla yapmadığını düşündüğüm de oldu. Ben neden yapamayayım ki dedim. Bir de emeklilik yaşı 65 oldu malum... O yaşlarda kendimi öğretmen olarak hayal bile edemiyorum... Bir nevi kariyer basamağı olarak da gördüğüm için müdür yardımcısı olmayı tercih ettim” (MY9).

“Yüksek lisans yapmıştım eğitim yönetimi alanında. Kafamda idareci olmak vardı zaten. Müdür yardımcısı olursam kişisel gelişimime daha çok zaman ayırabilirim diye düşünüyordum. Bir de eğer idareciliği yapacaksam bir an önce başlamam gerektiğini düşündüm” (MY10).

Eğitime katkı. Çalışma grubu tarafından tercih sebebi olarak gösterilen ikinci sıradaki üç boyut-tan bir diğeri de eğitime katkı boyutudur. Sınıf ortamında kendilerini tam anlamıyla ifade edemediklerini yani yeterli doyuma ulaşamadıklarını ifade eden müdür yardımcıları, kendilerini daha iyi ifade edebileceklerini ve de eğitime daha fazla katkıda bulunabileceklerini düşünerek yönetim görevine geçiş yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu cevabı veren MY7, MY8, MY12 ve MY17'nin ifadeleri şu şekildedir:

“Okula ve eğitime daha fazla katkıda bulunabileceğim düşüncesiyle sınıf ortamından ayrılıp müdür yardımcısı olmaya karar verdim” (MY7).

“...Yaptığım değerlendirmeler sonucunda sınıf ortamı dışında, eğitimin farklı kademelerinde bulunmanın tecrübe sahibi olmak açısından faydalı olacağını düşünerek müdür yardımcısı olmaya karar verdim. Öğretmenlik her daim aklımızda, yüreğimizde ama farklı perspektiflere de sahip olma açısından, bu göreve daha babalık iznim biter bitmez başlamış bulundum” (MY8).

“...İdareci olsam bile öğrencilerle ilgilenerek mesleğimden uzak kalmayacağım düşüncesi, insanların sorunlarını bir nebze de olsa çözebilmek ve idareci olarak

farklı bakış açıları geliştirerek insanlara yardımcı olabilmek düşüncesi de etkili oldu. Ayrıca eski okulumda 6 senemi doldurmuştum. Bu kadar süre çalıştığım için o okula artık daha fazla verebileceğim bir şey kalmadığını düşünmüştüm. Hem kendimi geliştirme hem de rutinin dışına çıkma açısından bir değişikliğin, yenilenmenin gerektiğini düşünmem de etkili oldu” (MY12).

“Öğretmenliğin daha yorucu olması, tek düze olması, sıradanlaşması... Sınıf düzeyinde değil okul düzeyinde hedeflerimin olması karar vermemde etkili oldu” (MY17).

Sınıf ortamından uzaklaşma. Müdür yardımcıları arasında MY13, MY14, MY15 ve MY17'nin ortak nedenlerinden olan sınıf ortamından uzaklaşma arzusu öğretmenlik mesleğinin getirdiği zorluklar, eğitim politikalarının etkileri, öğrenci profilindeki değişimler, öğretim programlarındaki değişiklikler ve benzeri sebepleri içinde barındıran bir boyut olmakla birlikte müdür yardımcılığı görevinin bir “kaçış” olarak da görüldüğü anlamını taşımaktadır. Kalabalık sınıflarda saatlerce ders işlemeye çalışmak yerine belki de kendilerine tahsis edilmiş odalarına çekilerek bir huzur ortamı arayışı içinde oldukları da söylenebilir. Bu boyuta cinsiyete göre bir bakış açısı geliştirilecek olursa sınıf ortamından daha çok kadın öğretmenlerin uzaklaşmak istediği çıkarımına ulaşılabilmektedir. Çünkü bu cevabı veren 4 müdür yardımcısından 3'ü kadındır. Bu konuda müdür yardımcılarının kendi ifadeleri şu şekildedir:

“1. sınıf öğrencilerini okuttuktan sonra mesleğin ağır stresiyle karşılaştım. Öğrencilere bir şeyler verememe, faydalı olamama hissi... Veli baskısı... Zaten aklımda yönetici olarak görev yapmak vardı. O yüzden sınava girip bu görevi yapmaya başladım. Temel etken ilkokulda karşılaştığım zorluklar ve stres altında kalmamdı” (MY13).

“Çok kısa çalışma sürem olmasına karşın farklı liselerde çalışma fırsatı yakaladım. Her tür lisede çalıştım diyebilirim... Bu süreçte çok farklı başarı düzeylerinde öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamlarında öğretmenlik yaptım. Kendimi genel olarak idealist bir öğretmen olarak nitelesem de zamanla bu çabamın amacına ulaşmadığını hissetmeye başladım. Bu durumun sürekli değişen eğitim politikalarından kaynaklı olduğu gibi, buna paralel olarak değişen öğrenci profilinden de kaynaklı olduğunu düşünüyorum” (MY14).

“Geçen yıl karar verdim sınıf ortamından ayrılmaya. Branşımın zorluğundan dolayı... Branşım ile ilgili zorluklar bu kararı vermemde etkili oldu” (MY15).

Tayin olma fırsatı. Çalışma grubu içerisinde ilkokullarda görev alan sınıf öğretmeni branşındaki MY6, MY11 ve MY18 müdür yardımcılığı görevini kırsal bölgelerden merkezi okullara gelebilmek için bir “şans” olarak nitelendirmektedir. Kırsalın zorluklarını uzun süre yeterince göğüslediklerini düşünen katılımcılar, burada başarı duygusunu da tam olarak yaşayamadıklarını ifade etmiştir. Müdür yardımcılarının ifadelerine bakılacak olursa:

“Merkeze gelebilmemin tek yoluydu, ayrıca hep köylerde çalıştığım öğrencilerimden akademik anlamda doyum sağlayamıyordum” (MY6).

“Müdür yardımcılığı sınavının yapılacağını öğrenince bulunduğum ortamdan ayrılmam için karar verdim. 10 yıl boyunca köy okullarının maddi manevi tüm zorluklarını çekmek, eksik ortamlarında çalışmak ve köye ulaşımdaki zorluklar, mesafe, araç sıkıntısı... Artık yorulmuştum” (MY11).

“Okulumla işim arası gidiş geliş sürem üç saati bulması ve sınıf öğretmeni kaldığımda gidiş geliş sürem daha bir 10 sene daha böyle kalacağını anladığım zaman öğretmenlikteki 10. senemde karar verdim” (MY18).

Ücret yetersizliği. Müdür yardımcıları tarafından en az tercih sebebi olarak gösterilen etmenlerden birisi öğretmenlerin aldıkları ücretin yetersizliğidir. Çalışanların bireysel ihtiyaçlarının en başında yer alan, tatmin edici bir ücret kazanma hususu her ikisi de erkek olan katılımcıların ücret kaygısı yaşamaları ile karşımıza çıkmaktadır. MY1 ve MY16 öğretmenlikte elde ettikleri gelirin az olması sebebiyle müdür yardımcılığı görevinde daha fazla gelir elde edebilecekleri görüşünü savunarak bu görevi üstlenediklerini ifade etmişlerdir:

“Yönetici görevlendirme başvurularının yapılacağını öğrendim ve ben de çok az ders saatim olduğu için daha fazla ücret almak için başvurduğum açıkçası” (MY1).

“...Biraz da mecburiyetten oldum... En önemli etken ek ders ücreti” (MY16).

Ders saatlerinin azalması. Müdür yardımcıları tarafından en az tercih sebebi olarak gösterilen etmenlerden bir diğeri de ders saatlerinin azalmasıdır. Öğretmenlik mesleği için olumlu çalışma koşullarının oluşturulması gereken birincil mekân, sınıftır. Katılımcılarımızın sınıf ortamında dersine olan inancını yitirmesi ve aidiyet duygusunu kaybetmesi durumu olarak anlaşılabileceğimiz bir tür motivasyon kaybı yaşanmıştır. İngilizce öğretmeni olan MY3 ve MY14 bakanlık politikaları doğrultusunda ya

da okulun şartları gereği azalan ders saatlerinin kendilerini müdür yardımcılığı görevine yönelttiğini ifade etmişlerdir.

“Biraz bizimkisi zorunluluktan oldu. Okulda ders saatim azdı. Müdür yardımcımızın da başka bir okula tayini çıkmıştı” (MY3).

“...Branşım açısından baktığımızda liselerde yabancı dil hazırlık sınıflarının kaldırılması ve ders saatlerinin yıl yıl azaltılması beni demotive etti. Öğrenciler de zaten yabancı dile önyargılı. Hele bir de meslek lisesinde iseniz... Ders saatleri azaltılınca tamamen bir sınıftan kopuş oldu benim için. Norm fazlası olma ihtimalim de vardı... Tüm bunlar birleşince değişim kaçınılmaz oldu diyebilirim (MY14).

4.1.3 Göreve ilişkin beklentiler

Görevlerine başlamadan önce ne tür beklentilerinin olduğu sorusuna yönelik müdür yardımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda *aktif rol alma, farklılık yaratma, daha fazla kazanç sağlama, rahat etme ve tecrübe edinme* gibi beklentilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Müdür yardımcılığı görevi öncesi beklentilerden en çok ifade edilen beklenti 5 müdür yardımcısı tarafından belirtilen aktif rol alma olmuştur. Sadece MY9 hem aktif rol alma hem de tecrübe edinme beklentisi olduğunu ifade ederek iki farklı beklentiden söz etmiştir. Müdür yardımcılardan MY4, MY5, MY12 ve MY18 herhangi bir beklentilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Yöneticilik vazifesinin onlara sunacakları imkânların dışında bazı zorlukları da beraberinde getireceğini öngördüklerinden ya da içinde buldukları durumu değiştirmenin bir yolu olarak görev değişikliğini düşündüklerinden müdür yardımcılığına geçişlerinde kayda değer bir beklenti olmadığını vurgulamışlardır. Bu kısımda öncelikle beklentisi olmadığını ifade eden 4 katılımcının görüşlerine yer verilmiştir:

“Aldığım olumsuz duyular sebebiyle çok bir beklentim yoktu...” (MY4).

“Bir beklentim yoktu aslında. Çalıştığım okulda ders programım çok dağınıktı az dersim olmasına rağmen. Müdür yardımcısı arkadaşların biraz da teşvikleriyle başladım. Nasılsa haftanın 5 günü okuldaydım” (MY5).

“Kariyer anlamında ileriye dönük herhangi bir beklentim yoktu... Hala da öyle. Elbette, yaptığım işte en iyisini yapma düşüncesiyle bu işe başladım” (MY12).

“Fazla bir beklenti içinde değildim zaten” (MY18).

Çalışma grubunda yer alan diğer 15 müdür yardımcısından alınan cevaplar doğrultusunda görevlerine ilişkin beklentiler Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4

Müdür Yardımcılarının Görevlerine İlişkin Beklentileri

Görevlerine İlişkin Beklentiler	Müdür Yardımcısı
Aktif rol alma	MY2, MY6, MY7, MY9, MY13
Farklılık yaratma	MY14, MY17, MY19
Tecrübe edinme	MY8, MY9, MY15
Rahat etme	MY3, MY10, MY11
Fazla kazanç sağlama	MY1, MY16
<i>Beklenti yok</i>	<i>MY4, MY5, MY12, MY18</i>

Tablo 4.4 incelendiğinde alınan cevaplara göre 5 farklı beklenti ortaya çıkmış olsa da her kategori için eşit bir dağılım olduğu söylenebilir. Bu da öğretmenlerin müdür yardımcılığı görevi için farklı nedenleri olduğu gibi birbirlerinden farklı beklentilere de sahip olduklarını göstermektedir. Beklentilere ilişkin dağılım ve katılımcı görüşleri bu kısımda başlıklar altında açıklanmıştır.

Aktif rol alma. Çalışma grubunda yer alan müdür yardımcılarında 5'i; MY2, MY6, MY7, MY9 ve MY13 müdür yardımcılığı görevi öncesindeki beklentilerini eğitim öğretim faaliyetlerinde daha aktif rol alarak okullarına ve öğrencilerine daha fazla katkıda bulunabilmek olduğunu belirtmiştir. Öğretmen iken sadece sınıf ortamında aktif bir rol sahibi olabilen katılımcılar kendilerine verilen yetki ile bir nevi etki alanlarını genişletmek istemektedirler. Müdür yardımcılarının ifadeleri şu şekildedir:

“İdeal bir müdür yardımcısı olmak... Yaptığım her işte elimden gelenin en iyisini yapmayı isterim. Bu işten de beklentim oydu” (MY2).

“Daha aktif çalışabilmek, etkin kararlar alabilmek, merkezde her türlü imkanı olan, doyum sağlayabileceğim bir okulda çalışabilmek...” (MY6).

“Eğitim öğretim camiasında daha fazla görev üstlenerek daha fazla sorumluluk alarak bazı sorunlardan tamamen uzak bir kurum içerisinde görev yapmaktı beklentim” (MY7).

“...Eğitim yönetimi alanında bir kariyer planlaması yapmayı düşünüyorum. Bu anlamda da en alt kademeden başlayarak edinebileceğim tüm tecrübeleri edinmek, alana hâkim olmak, aktif bir yönetici olmak istiyorum. Bir de okula ve öğrencilere olan etki alanımı genişletmek istedim” (MY9).

“Okullarda gördüğüm aksaklıkları düzeltmek, ideal bir eğitim ortamı oluşturabilmek, okulumda liderlik etmek, öncü olmak...en önemli düşüncelerim” (MY13).

Farklılık yaratma. Müdür yardımcılarında MY14, MY17 ve MY19 yöneticilik vasıflarını kullanarak çalıştıkları kurumda fark yaratmak istediklerini, elde edecekleri yetki ve fırsatları değerlendirerek farklı uygulamalar ya da yaklaşımlarla mevcut eğitim faaliyetlerinin sıradanlığından sıyrılmayı, daha iyi bir okul oluşturmayı amaçlamışlardır. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Temelde sınıf ortamından uzaklaşma gibi bir isteğim olmuş olsa da, işimde bir yenilik, farklılık oluşturmak istedim. Başarılı bir yönetici olmayı arzuladım. Hem öğrenciler için hem de öğretmenler için farklı imkânlar sunabilmeyi istedim” (MY14).

“Beklenti olarak eğitime biraz farklılık katmak istedim, kendimi farklı alanlarda da ifade edebilmek istedim diyebilirim” (MY17).

“Okulu daha da güzelleştirme, iyi bir eğitim yuvası haline getirme hedefim vardı” (MY19).

Tecrübe edinme. Farklılık yaratma boyutunda da görüşünü belirten MY9 ile MY8 ve MY15 müdür yardımcılığı görevi öncesindeki beklentilerini mesleki deneyim kazanma ve daha çok bilgi edinme olarak ifade etmişlerdir:

“İdareciliğin getireceği farklı bakış açıları ve tecrübelerin gelişimime katkıda bulunması ve kendimi daha donanımlı hale getirmek gibi beklentilerim vardı. Ki, bu kısa sürede de güzel yaşantılar elde ettik, tecrübe ettik” (MY8).

“Çok eksik taraflarımın olduğunu düşünüyorum. Yönetmelikleri, haklarımızı daha iyi öğrenmeyi amaçladım” (MY15).

Rahat etme. 19 müdür yardımcısından 3’ü sınıf ortamından ayrılarak yöneticilik koltuğuna oturduklarında her şeyin daha rahat ve kolay olacağını, öğretmenliğe kıyasla işlerinde fazla zorluk yaşamayacaklarını düşünmüşlerdir. MY3, MY10 ve MY11 görevlerine ilişkin beklentilerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Derse girmeyeceğim için daha az yorulacağımı düşünmüştüm...” (MY3).

“Öğretmenlikten daha rahat olacağını düşündüm desem yalan olmaz... Derslerin planlanması, öğrencilere etkinlikler ve sınavlar hazırlanması... Bir de bu

emeklerin boşa gittiğini görünce insana daha zor geliyor. Ben de farklı alanlarda zamanımı enerjimi kullanmak istedim” (MY10).

“Kendime ait bir odamın olması ve burada rahatça okul ile ilgili iş ve işlemleri yürütmekti amacım” (MY11).

Fazla kazanç sağlama. Görevi tercih nedenleri arasında etkili olan bir etmen olarak gösterdikleri fazla ücret elde etme yanıtını yineleyen MY1 ve MY16;

“Tam gün çalışarak daha fazla gelir elde etmek istedim... Sonuçta ister istemez biz de işimizi bir geçim beklentisi olarak sürdürüyoruz” (MY1).

“Daha fazla ek ders ücreti almak...” (MY16).

şeklinde görev öncesi beklentilerinin de aynı yönde olduğunu ifade etmişlerdir.

4.2 Müdür Yardımcılığı Görevinde İlk Gün

Çalışma grubunda yer alan müdür yardımcılardan görevlerindeki ilk günü hatırlayarak anlatmaları istenmiştir. Görevlerindeki ilk gün ne tür duygu ve düşünceler yaşadıkları ve okul müdürü ve öğretmenler tarafından nasıl karşılandıkları sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde bu boyut ile ilgili müdür yardımcılığına geçtikleri ilk gün yaşanan *duygu ve düşünceler* ile yeni görevleri neticesinde *okul müdürü ve öğretmenlerin sergiledikleri tavır* şeklinde iki alt boyut oluşturulmuştur. Burada dikkat çeken bir konu da müdür yardımcılığı görevine öğretmen olarak çalıştıkları aynı okulda başlayan katılımcılar ile bu göreve yeni bir okulda yani öğretmen olarak çalıştıkları okuldan farklı bir okulda başlayan müdür yardımcılarının duygularında farklılık oluşmasıdır. Öğretmenlik yaptığı okulda göreve başlayan 7 müdür yardımcısından 4’ü; MY2, MY3, MY16 ve MY17 aynı okulda aynı müdür ve öğretmenlerle göreve başladıkları için herhangi bir değişiklik hissetmediklerini, her zamanki gibi olağan bir gün geçirdiklerini belirtmişlerdir. Burada kurumun ve çalışanların tanınıyor olması onların uyum ve sosyalleşme sürecine olumlu yansıdığı düşünülebilir. Ancak yine kendi okullarında göreve başlamış olan MY5, MY10 ve MY19 diğer müdür yardımcılarında göre biraz daha heyecanlı ve stresli bir ilk gün geçirmişlerdir. Burada da bilinmeyen bir görevin ya da alınan sorumluluğun doğurduğu bir kaygıdan bahsedilebilir. Yeni okullarda göreve başlayan 12 müdür yardımcısı için ise durumlar farklılaşarak çeşitli duyguların deneyimlenmesine sebep olmuştur. Karşılaştırmanın daha da somut ve anlaşılır olması adına bu kısımda alt başlıklarla müdür yardımcısı görüşlerine yer verilmiştir.

4.2.1 Duygu ve düşünceler

Bu bölümde müdür yardımcılarının anlattıklarından yola çıkılarak görevlerindeki ilk gün yaşadıkları duygu ve düşünceler ayrıştırılmış ve Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5

Müdür Yardımcılarının İlk Günkü Duygu ve Düşünceleri

			MY1			
			MY5			
MY1			MY12		MY4	MY2
MY5	MY8		MY13		MY6	MY3
MY14	MY9	MY7	MY14		MY11	MY16
MY19	MY15	MY10	MY18	MY4	MY12	MY17
Heyecan	Mutluluk	Stres	Kaygı	Küçümsenme	Hayal kırıklığı	Değişiklik yok

Tablo 4.5 incelendiğinde en çok yaşanan duygunun *kaygı*, sonrasında *heyecan* ve *hayal kırıklığı*, bu duyguları da sırasıyla *mutluluk*, *stres* ve *küçümsenmenin* takip ettiği görülmektedir. Yeni bir göreve başlarken ilk gün yaşanan duyguların unutulmaması ve de kurum, çalışma arkadaşları, görev ve sorumluluklar hakkında bazı ipuçları vereceği varsayılarak katılımcıların yaşantılarını paylaşmaları istenmiştir. Öyle ki aktarıldıklarına göre ilk gününü pozitif duygularla geçiren çok az sayıda müdür yardımcısı bulunmaktadır. Katılımcılardan sadece 3'ünün (MY8, MY9 ve MY15) ifadeleri olumlu ve mutlu bir tablo sergilemektedir. Katılımcıların büyük bölümü (12/19) görevlerindeki ilk günü kaygı, stres, küçümsenme ve hayal kırıklığı gibi duyguların hâkim olduğu olumsuz bir tecrübe olarak aktarmışlardır. Müdür yardımcılarının ifadeleri bu kısımda detaylı bir şekilde incelenmiştir:

İlk olarak kendi okulunda müdür yardımcılığı görevine geçiş yapan ve duygu ve düşüncelerinde bir farklılık olmadığını ifade eden bazı müdür yardımcısı görüşleri sunulmuştur:

“Değişen bir durum olduğunu söyleyemem, aynı müdür, aynı öğretmenlerle, aynı okulda göreve başladım. Bildiğim, tanıdığım bir ortamdı” (MY2).

“Benim için farklı bir durum oluşmadı çünkü öğretmen olarak çalıştığım okulda müdür yardımcılığına başladım. Öğretmenleri, arkadaşları, müdürü, herkesi tanıyordum zaten. Dediğim gibi evrak takibi, yazışmalar, işlerin öğrenilmesi, ne nerededir, hangi evrak, hangi defter tutulur, dosyalar nasıl tutulur. Bunları öğ-

rendim. Kendi okulumda olduğum için farklı bir durum oluşmadı benim için” (MY3).

İlk günkü olumlu deneyimlerle ilgili bazı ifadelere örnek verilecek olursa; MY8 ve MY9 görevdeki ilk günlerini oldukça keyifli ve mutlu bir gün olarak ifade etmiştir. Bunun sebebi olarak da okuldaki meslektaşlarının kendilerini motive etmesini, tüm çalışanların güler yüzlü ve pozitif olmasını ve onları olumlu karşılamasını göstermişlerdir.

“İlk gün çok güzeldi... Daha dün gibi aklımda... Eski okulumdan çok sevdiğim arkadaşlar ilk günümde beni ziyarete geldiler. Hayırlı olsun dilekleri, yiyecek içecek organizasyonları oldu... Genel görüşme toplantısı sonrası motivasyon yemeğiyle birlikte arkadaşlarım ve başta okul müdürüm olmak üzere diğer idareci büyüklerimin de desteğiyle kendimi oldukça mutlu hissettim” (MY8).

“...Kararnameler geç çıkmıştı biraz. Seminerlerin son günü olması lazım. Yeni okuluma gittim. Okul müdürü ve bir öğretmen arkadaş hem muhabbet ediyor hem de ders defterlerini hazırlıyorlardı. Güler yüzlü pozitif karşıladılar. Espriyle karışık ‘Sizin işlerinizi yapıyoruz’ dediler hatta bana... Ben de ‘bu yardımları her zaman beklerim’ diye karşılık verdim öğretmen arkadaşına... Bana okuldan, öğretmenlerden, öğrenci profilinden bilgiler verdiler... Sonra sohbet ederek çay kahve içip günü bitirdik” (MY9).

Görevdeki ilk günlerini, yeni bir göreve geçiş yapmaları sebebiyle hem heyecan, hem de kaygının bir arada yaşandığı, farklı duyguların iç içe olduğu, ilginç bir deneyim olarak aktaran müdür yardımcılarının anlattıklarından bazı kesitler verilecek olursa:

“Yeni bir görev ve yeni bir okul... Bilinmeyene atılan bir adım. Akılda sorular... Bunun verdiği heyecan vardı... Ve üstlendiğim sorumlulukla ilgili yaşadığım kaygı” (MY1).

“...Açıkçası yapacak çok iş olduğunu ilk etapta gözlemledim zaten. Yani önümüzde uzun bir yol var diye düşündüm. Açık norm olmasına rağmen sadece bir müdür yardımcısı gelmesi ve okulun büyük bir okul olması beni tedirgin etmişti. Ama bu konuda, okul hakkında hiçbir araştırma yapmamıştım... Okul müdürünün tutumu olumluydu ama sanırım neden orayı tercih ettiğim konusunda kafasında soru işaretleri vardı. Öğretmenler de sıcak ve güler yüzlü davrandılar... Lakin ‘hocam, kendinizi çok yormayın, kafanıza her şeyi takmayın, her söylene-ne kulak asmayın, iyi düşündünüz mü, rehber öğretmenlik dururken idarecilik yapılır mı’ gibi söylemleri tabii ki kaygı duymama sebep olmuştu” (MY12).

“Okul müdürümün odasına gittim ilk olarak. Kendimi tanıttım. Hayırlı olsun dileklerini sundu. Heyecan ve biraz vardı tabii... Genel bir muhabbetten sonra bana okulu gezdirdi, öğretmenler ve diğer personelle tanıştırdı... Endişelerimi söyledim, yeni olduğumu ve tek müdür yardımcısı olmam sebebiyle birçok konuda eksiklerim olduğunu anlattım. O da endişe etmeme gerek olmadığını herkesin bir süre zorlanabileceğini ama kendisinin olduğunu, memurumuz olduğunu, bu işin ekip işi olduğunu hatırlattı... Bu da beni rahatlattı tabii...” (MY14).

“İlk gün okul müdürümüzle tanıştık ve okulu gezdik. Üç müdür yardımcısı aynı anda atandığımız için okul müdürü bize hangi odaları vereceğini belirlemeye çalışıyordu. Biraz ölçüp tartınca hepimize bir oda verdi. Ben de onun belirlediği odaya geçtim ve şimdi ne yapacağım acaba diye düşündüm. Sonra minik bir toplantıda okul personeli ile tanışıp bizden önceki arkadaşları uğurladık. Üç eski, üç yeni müdür yardımcısı müdür beyin sağ ve sol taraflarına dizilmiş halde öğretmenlerle tanışıyorduk. İlginç bir deneyim oldu” (MY18).

MY4 görevdeki ilk gününü değerlendirirken yaşadığı olumsuzluklara vurgu yaparak diğer müdür yardımcısı, öğretmen ve velilerin ön yargılı bir şekilde kendisini karşıladıklarını ve küçümsediklerini ifade etmiştir. Bunun sebebini de yaşının genç olması ve kadın olmasına bağlamıştır.

“...Merkezi okul olduğu için yaş grubu çok yüksek öğretmenler olduğu için benim yaşıma çok küçük buldular. Kadın olmak ve küçük yaşta idareci olmak Türkiye’de çok sık rastlanılan durumlar değil. Bu nedenle oldukça yadırgandım. Veliler ‘Müdürün kızı mısınız? Stajyer öğretmen misiz? Sekreter misiniz?’ şeklinde sorular yöneltti sürekli. Müdür yardımcısıyla görüşmek istiyoruz dediklerinde ben müdür yardımcısıyım dediğimde karşımdakini inandırma problemi yaşadım. Gelenler hep odadaki diğer kişiye, erkek olana yöneliyordu...” (MY4).

MY7 ve MY10 görevdeki ilk günlerini yoğun ve stresli bir gün olarak ifade etmişlerdir.

“Okul müdürü başka bir okula tayin olduğu için yerine vekaleten bakan görevlendirme müdür yardımcısı karşıladı beni. Okulun anahtarlarını bana verip aynı gün başka bir okula görevlendirme istedi. Okulun öğretmenleri de ders programları nasıl olacak boş günlerinin nasıl olacağı sorularıyla karşıladılar beni... Stresli bir gündü benim için...” (MY7).

“İyi karşıladılar çünkü aynı okulda 8 yıldır çalışıyordum. Birbirimizi çok iyi tanıyoruz. Uzun süreli arkadaşlıklarımız var. Ama hiç odama gidemedim, koltuğuma oturamadım. Sürekli bir koşturmaca oldu” (MY10).

MY11 görevdeki ilk gününde pek hoş karşılanmadığını ve hayal kırıklığı yaşadığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Görevdeki ilk günümde diğer müdür yardımcısı arkadaşımın okula gittiğimizde müdür bey tarafından çok hoş karşılanmadık. Hiç beklemediğim bir durumdu. ‘Merhaba, hayırlı olsun’ tarzında nezaket kelimeleri duymadık. Öğretmenler tarafından ise olağan şekilde karşılandık” (MY11).

4.2.2 Okul müdürü ve öğretmenlerin yaklaşımı

Katılımcıların görevlerindeki ilk gün okul müdürü ve öğretmenlerin kendilerini nasıl karşıladıkları ile ilgili soruya ilişkin verdikleri cevaplardan yola çıkılarak okul müdürü ve öğretmenlerin yeni müdür yardımcılara karşı sergiledikleri yaklaşımlar ele alınmıştır. Müdür yardımcılarının ilk güne ilişkin izlenimlerinden yola çıkılarak kendilerine karşı genel olarak 3 farklı yaklaşım sergilendiği ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlar; *motive edici/bilgilendirici*, *olumlu/samimi* ve *olumsuz/yargılayıcı* şeklinde Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6

Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Yaklaşımı

Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Yaklaşımı	Müdür Yardımcısı
Olumlu / Samimi	MY1, MY2, MY4, MY8, MY9, MY10, MY11, MY13, MY15, MY16, MY19
Motive edici / Bilgilendirici	MY3, MY5, MY8, MY9, MY14 MY17, MY18
Olumsuz / Yargılayıcı	MY4, MY5, MY6, MY7 MY11, MY12

Tablo 4.6 incelendiğinde yeni müdür yardımcılara karşı genel yaklaşımın olumlu yönde olduğu söylenebilmektedir. Görevlerine yeni başlayan müdür yardımcılara karşı okul müdürleri ve öğretmenler tarafından ilk gün gösterilen yaklaşımlar katılımcı görüşleri ışığında değerlendirildiğinde (11/19) büyük oranda olumlu bir ilk gün izlenimi ortaya çıkmaktadır. Burada okul müdürü, diğer müdür yardımcılarını ya da öğ-

retmenler tarafından farklı yaklaşımlar sergilendiği ifade edilmiş olsa da katılımcılardan MY5 haricinde öğretmenlik yaptıkları aynı okullarda yeni görevlerine geçiş yapan müdür yardımcılarının (MY2, MY3, MY10, MY16, MY17, MY19) 6'sı da olumlu ve motive edici bir karşılama yaşadıklarını belirtmişlerdir. Farklı okullarda göreve başlayan 12 müdür yardımcısından 7'si olumlu bir yaklaşım görmüşken, 5'i olumsuz bir yaklaşımla karşılaşmıştır. Okul müdürleri, müdür yardımcıları ya da öğretmenler tarafından *olumsuz* bir tavırla karşılandıklarını katılımcılar şu şekilde ifade etmişlerdir:

“...Diğer müdür yardımcısı arkadaş kendisini askerde zannedip bana iş öğretme adı altında emirler vermeye başlayınca nereye geldim acaba hissiyatı oluştu...” (MY4).

“...Öğretmenlerden kimisi şaşırды, kimisi çok sevindi. Şaşırانlar ‘yapsaydı öğretmenliğini ne işi var idarecilikte, Meslek Lisesi üstelik!’ diyorlardı. Sevinenler öğretmen olarak çalıştığım sürede daha sıkı diyalog içinde olduğum arkadaşlardı” (MY5).

“Görevde ilk günüm benden önce geçici görev yapan arkadaşların okuldan ayrılmak istemeyişi sebebiyle beklediğimden kötüydü... Sınavla kazanıp atandığım ve birilerinin planlarını bozduğum için samimi bir karşılama görmedim” (MY6).

“...Müdürümüz şaşırmıştı, ‘idareci eksliğimiz var sadece sen geldin, yaşayacağın zorlukları biliyor musun, bunların farkında mısın’ diye... Öğretmenler de sıcak ve güler yüzlü davrandılar... Lakin hocam “kendinizi çok yormayın, kafanıza her şeyi takmayın, her söylenene kulak asmayın, iyi düşündünüz mü, rehber öğretmenlik dururken idarecilik yapılır mı?” gibi söylemleri tabii ki kaygı duymama sebep olmuştu” (MY12).

Olumlu ve motive edici yaklaşımlarla karşılandıklarını belirten müdür yardımcıları ise daha çok okul hakkında ve görevleri hakkında kendilerine müdürleri ya da meslektaşları tarafından bilgi verildiğini, motivasyon artırmaya yönelik konuşmalar ya da etkinliklerle ilk günkü izlenimlerini pozitif bir başlangıç olarak göstermişlerdir. Deneyimleri hakkında bazı örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Hoş, güler yüzlü karşılandığımı düşünüyorum... Genel konular görüşüldü. Farklı bir karşılama beklentim de olmadı zaten...” (MY1).

“...Görev paylaşımı ve yenilenme toplantısı yapıldı. Genel görüşme toplantısı sonrası motivasyon yemeğiyle birlikte arkadaşlarımla ve başta okul müdürüm olmak üzere diğer idareci büyüklerimin de desteğiyle kendimi oldukça mutlu hissettim” (MY8).

“Güler yüzlü ve pozitif karşıladılar... Bana okuldan, öğretmenlerden, öğrenci profilinden bilgiler verdiler... ‘Biraz kıyıda kalan bir okul, eksiklerimiz var ama idare ediyoruz işte’ dedi müdürüm. Pazartesi günü, okulun ilk günü için birkaç planlamadan bahsetti, okula yeni gelen 9. sınıfların heyecanlı olacağını, velilerin bol bol soruları olacağını, servis ayarlama telaşı gibi...” (MY9).

“Okul müdürüm mutlu bir şekilde karşıladı. Öğretmenler de okula bir müdür yardımcısı geldiği için sevinçlerini dile getirdiler” (MY13).

“Hayırlı olsun konuşmaları, tebrikler oldu. İş ve işleyiş hakkında müdürüm kısaca bilgi verdi. Zamanla yeri geldikçe her şeyin öğrenileceğini söyledi... İyi karşılandım” (MY17).

4.3 Müdür Yardımcılığı Görevine Geçiş Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Yöneticilik görevlerinde karar alma, planlama, örgütleme, görev paylaşımı, denetim, zaman yönetimi, yönetsel bilgi, beceri ve benzeri diğer yeterliklere sahip olması beklenen müdür yardımcılarını yeni görevlerine geçiş sürecinde bir ya da birden fazla sorunla karşı karşıya gelmişlerdir. Bazı sorunların da birbirlerini tetiklediği ve zincirleme sorunlar dizisine dönüştüğü anlaşılmıştır. Müdür yardımcılarının görevlerine geçiş sürecinde yaşadıkları sorunlar ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar değerlendirilerek bu boyut üç alt başlık altında incelenmiş ve ele alınan sorunlar *yönetsel*, *iletişimsel* ve *bi-reysel* sorunlar olarak kategorilendirilmiştir.

4.3.1 Yönetimsel sorunlar

Yeni müdür yardımcılarının ifadelerinden yola çıkılarak *karar alma*, *görev paylaşımı*, *planlama*, *örgütleme* ve *denetim* ile ilgili yaşadıkları 5 farklı yönetsel sorun ortaya çıkmış ve bu sorunların katılımcılara göre dağılımı Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7

Yönetimsel Sorunların Dağılımı

Yönetimsel Sorunlar	Müdür Yardımcısı
Karar alma	MY3, MY4, MY7, MY10, MY13, MY19
Görev paylaşımı	MY1, MY6, MY9, MY10, MY11, MY12
Planlama	MY9, MY11, MY16
Örgütleme	MY6, MY8
Denetim	MY3

Tablo 4.7 incelendiğinde, yönetsel sorunların başında 6 müdür yardımcısı tarafından ifade edilen karar alma ve görev paylaşımı ile ilgili sorunlar yer almaktadır. Bu konularda sorun yaşadıklarını ifade eden 11 farklı müdür yardımcısı bulunmaktadır. Bu müdür yardımcılarında 3'ü ise (MY4, MY9 ve MY11) görevleri ile ilgili daha çok okul müdüründen kaynaklı olarak karar alma, görev paylaşımı ve planlama ile ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Yalnızca MY5 bu geçiş sürecinde görevi ile ilgili herhangi bir problem yaşamadığını ifade etmiştir. Denetim, örgütlenme ve planlama ile ilgili sorunlar ise en az yaşanan sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu üç sorun genel olarak karar alma ve görev paylaşımı ya da zaman yönetimi ile ilgili yaşanan sorunlar nedeniyle veya okul müdürü ile yaşanan anlaşmazlıklar nedeniyle açığa çıkan ikincil sorunlar olarak gösterilmiştir. Bahsi geçen yönetsel sorunlar bu kısımda müdür yardımcısı ifadelerine yer verilerek detaylandırılmıştır.

Karar alma ile ilgili sorun yaşayan müdür yardımcıları bu konuda okul müdürlerine de bir parantez açarak durumlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Karar almada ilk başlarda acemi olduğum için zorluklar yaşadım. Müdürüm okulda olmadığına karar almada zorlanıyordum. ‘Yanlış yapar mıyım, doğru karar alıyor muyum’ veya ‘yapılan işler yönetmeliğe mevzuata uygun mudur’ diye... ‘Bu konuda bir sıkıntı yaşanır mı, bir artısı ya da eksisi olur mu’ şeklinde sürekli sorguluyordum” (MY3).

“İlk yıl çok fazla sorun yaşamadım. Yapılacak işler bir süre sonra zaten kendiliğinden öğreniliyor. Ama müdür değiştikten sonra bu yıl, karar verme süreçlerine katılamadım...” (MY4).

“...Genele baktığımızda çok büyük sorun olmayacak gibi duran meseleler bizde sorun oldu daha çok. Bir karar alarak bunu uygulamaya geçirme hep sorun olarak karşımıza çıktı diyebilirim” (MY7).

“...Karar alma konusunda okulun müdürü yetkili olduğu için genellikle o ne derse o oluyor...” (MY10).

“Bir konuda karar vermek ve müdüre danışmadan bir şey planlamak büyük bir sorumluluk olarak geldi ve engel oluşturdu ilk etapta” (MY19).

Görev paylaşımı hususunda sorun yaşadığını belirten MY1, bu konuda yaşanan problemlerin diğer bütün yönetsel süreçleri etkileyebildiğini vurgulamaktadır. Yine bu konuda sıkıntılar yaşayan MY10 da okullarda işlerin sadece bir kişiye bırakıldığını belirtmiştir. Görev paylaşımı ile ilgili sorun yaşayan müdür yardımcılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Görev paylaşımında bazı aksaklıklar olabiliyor. Bu da doğal olarak zaman yönetiminde problemler oluşturuyor. Bu durum zincirleme bir etki ile bütün işlere yansiyabiliyor. Yanlış kararlar alınabiliyor, planlama ve örgütlemeye de aksaklıklar yaşanabiliyor...” (MY1).

“3 müdür yardımcısı çalıştığımızdan görev paylaşımı sorunu yaşadım. Görev dağılımı sene başında yapılırsa da kâğıt üzerinde kalıyor... 80 personelli bir kurum olduğumuzdan da örgütlenme ve ortak davranış geliştirmede hala sıkıntılar yaşıyorum” (MY6).

“Okullarda görev paylaşımı konusunda sıkıntılar oluyor... Bazılarına istemediği görevler veriliyor, bazıları da vazifesini yerine getiremiyor. Çalışmalar bir kişinin üstüne yıkılıyor” (MY10).

“Sene başında müdür yardımcıları arasında görev paylaşımı yapılmasına rağmen bu görev paylaşımının tam olarak gerçekleşmemesi iş yükü açısından bizi sıkıntıya sokan durumlar...” (MY12).

Planlama konusunda sorun yaşanan MY9, MY11 ve MY16 karar alma ve görev paylaşımı ile ilgili sıkıntılara paralel olarak bu sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir.

“...İlk yılımda pek sorun yaşamadım. Her şeyi öğrenmeye her konuya hâkim olmaya çalıştım... Ancak, müdürümün işlerden elini ayağını iyice çekmesiyle zamanla bütün yükü omzumda hissettim ve bu ağır gelmeye başladı. Zaman yönetiminde, örgütlemeye, görev paylaşımında sıkıntılar yaşamaya başladım... Yazışmalar, yetişmesi gereken evraklarla uğraşmaktan baya yoruldum bu sene diyebilirim...” (MY9).

Örgütleme sürecinde problem yaşayan müdür yardımcıları MY6 ve MY8 görev paylaşımı ve zaman yönetimi ile ilgili yaşanan sorunların örgütlemeye de etki ettiğini ifade etmektedirler.

“Yeni olmamız sebebiyle tabii ki; planlama, zaman yönetimi, organizasyon ile ilgili ufak eksiklikler olsa da tecrübe edinerek üstesinden gelebiliyoruz diye düşünüyorum. Genel olarak çok ciddi bir sorun yaşadığımı düşünmüyorum ama işin doğası gereği bazı sorunlar oluyor elbet. Öğretmenler odasında aynı havayı teneffüs ettiğimiz bazı arkadaşlarımızın yaptıkları işlerle ilgili bir takım olağan yönlendirmelerimizi kompleksleri nedeniyle sorun haline getirebiliyorlar” (MY8).

Denetim sürecinde sorun yaşayan MY3 bu konudaki sorunu zaman yönetimi ve iş yoğunluğu ile ilişkilendirmiştir.

“Denetim konusunda özellikle öğretmenlerden beklenen işlerin takibini yeterli zaman olmadığı için, angarya işlerden zaman yetmediği için takip edemediğimiz oldu” (MY3).

Okul müdürü kaynaklı karar alma ve görev paylaşımı sorunları yaşayan MY4 ve MY11; bu sorunla birlikte başka yönetsel sorunların da ortaya çıktığını ifade etmişlerdir:

“...Kendi kararını kendisi veren fakat sorun yaşayınca kararlarının arkasında olmayan bir müdürümüz var. Bu nedenle öğrenci, veli ve öğretmenler arasında bırakıyor sizi. İletişime tamamen kapalı birisi” (MY4).

“Genel anlamda müdürümden kaynaklanan sebeplerden dolayı görev dağılımında ve planlamalarda sıkıntılar yaşadık (MY11).

4.3.2 İletişimsel sorunlar

Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan müdür yardımcılarında insan ilişkileri ve iletişim ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların okul müdürleri, diğer müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler ve veliler gibi okul paydaşlarından hangileriyle daha çok ortaya çıktığı sorulmuştur. Görüşme yapılan müdür yardımcılarında 7’si (MY1, MY8, MY14, MY15, MY16, MY17, MY19) genel anlamda okulda kurdukları iletişimde bir problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şu şekildedir:

“Genel olarak iletişimle ilgili bir problemim olmadı ancak velilerle bazı yanlış anlaşılmalarda sıkıntı yaşadığım oldu. Veliler bilgi kirliliği ya da yetersizliği nedeniyle onlara anlatılanları yanlış anlayabiliyorlar” (MY1).

“İnsan ilişkileri ve iletişim ile ilgili çok fazla sorun yaşamadım fakat yer yer ister istemez pozisyonum gereği yaptırımsal uygulamaları gerçekleştirmek adına öğretmen arkadaşlarımla kısa süreli anlaşmazlıklar yaşadım diyebilirim. Şu ana kadar çalıştığım idareci ve öğretmen arkadaşlarla önemli bir sorun yaşamadım ufak tefek stres süreçleri dışında...” (MY8).

“Okul müdürüm ve memurumuzla genel olarak iyi ilişkilerimiz ancak bazen işler bitmek bilmediğinde üst üste geldiğinde hepimizde bir gerginlik oluyor. Öğretmenlerimiz de sadece olması gerektiği kadar yapıyorlar işlerini... Bu anlamda da işlerin gerginliği öğrenci, veli iletişimlerine de yansıtıyor. Ancak çok büyük bir sorun yaşamadım diyebilirim” (MY14).

“İlişkiler konusunda çok rahattım. Herkesi tanıyor olmam bu konuda bana yardımcı oldu” (MY19).

Müdür yardımcılarının ifadelerinden anlaşıldığı üzere genel anlamda sorun yaşamaları da zaman zaman gerilim durumları oluşabilmektedir. MY1, velilerin bilgi eksikliğinden kaynaklı bazı iletişim problemleri yaşanabildiğini; MY8, işe dönük uygulamalar ile ilgili öğretmenlerle bazı görüş farklılıklarının ortaya çıkabildiğini; MY14 ise iş yoğunluğundan zaman yönetimi ile ilgili sıkıntıların veli ve öğrenci iletişimlerine yansıtılabildiğini ifade etmiştir. Elde edilen veriler çerçevesinde iletişim sorunlarının nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8

İletişimsel Sorunların Kaynakları

İletişimsel Sorunların Kaynakları	f
Kişilik özellikleri	7
Görüş ayrılıkları	6
İş yoğunluğu	3
Bilgi eksikliği	2
<i>Sorun yok</i>	<i>1</i>
Toplam	19

Okullarında bazı iletişim sorunları yaşadıklarını ifade eden müdür yardımcıları, bu sorunların daha çok iletişime geçilen paydaşların *kişilik özelliklerinden* ya da bireysel farklılıklardan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu konudaki müdür yardımcısı görüşleri şu şekildedir:

“Sadece okul müdürüyle iletişim problemi yaşadım. O da bariz bir şekilde onun karakteri ile alakalı bir durum” (MY4).

“İlk başlarda iyi giden her şey müdürümün ilk dört yılının sona ereceği ve başka okula gidebileceğini, belki de daha iyi bir okula, düşünmesiyle sıkıntıya girdi diyebilirim. O iyice gitme havasına girdi, öğretmenler de sadece dersine girip çıktı, rehberlik servisi desen yok gibi zaten... Bir taraftan öğretmenlerin istekleri olsun bir taraftan da müdürümü memnun edeyim derken kendimi herkesten soyutlayıp odamda işlere gömülmüş halde buldum diyebilirim. Normalde sosyal konuşkan birisi iken şimdi aklımda hep işler var...” (MY9).

“İletişim becerilerime güveniyorum ve bu konuda müdür yardımcıları ve öğretmenler ile ilgili sorun yaşamadım. Velilerden sadece birisi ile öğrenci devamsızlığı ile ilgili sorun yaşadık ama öğrenci işleri ile uğraşıyorum, velilerle ve öğrencilerle herhangi bir problem yaşamadım. Velilerle sürekli iletişim halindeyiz. Okul müdürü ile zaman zaman iletişim konusunda sıkıntı yaşadığımı düşünüyorum. Okul müdürünün ‘ben her şeyin en iyisini bilirim’ tavrı ve memnuniyetsizliği motivasyonumu düşüren temel etkenlerden oldu. Okul müdürlerinin de iletişim konusunda eğitim almaları gerekiyor. Karşı tarafı dinlemesi gerekiyor, empati kurması gerekiyor. Sürekli olumsuz dönütler olabiliyor. Ancak diğer müdür yardımcılarının da iyi niyeti ile sorunları çözebildik. Birlikte üstesinden gelebildik” (MY12).

MY4, MY9 ve MY12’nin ifadelerinde görüldüğü gibi iletişimsel sorun yaşadıkları kişi okul müdürleridir. MY4, müdürü ile karar alma konusunda sorunlar yaşadığını belirtmiştir. MY9, müdürünün görev aldığı okulu ile bağlarının zayıflaması sonucu işine özverili ve istekli yaklaşmamasından dolayı ortaya çıkan boşluktan ve iş yükünden rahatsız olduğunu vurgulamıştır. Müdür yardımcılığı görevi öncesi Rehberlik öğretmeni olan MY12 ise öğrenci, öğretmen, veli, diğer müdür yardımcıları ile iyi bir iletişime sahip olmasına karşın okul müdürünün benmerkezci ve önyargılı kişilik özelliklerinden kaynaklı sıkıntılar yaşayabildiğini ifade etmiştir. Diğer müdür yardımcısı görüşleri şu şekildedir:

“Tabii ki oluyor. İnsanlar farklı düşünce yapılarına sahip olduğu için herkesin bir olaya bakışı sadece kendi açısından oluyor. Daha geniş düşünmüyor. Siz farklı düşünüyorsunuz, müdür farklı düşünüyor, öğretmen farklı, veli farklı düşünüyor... Tabii bunlar da zaman zaman iletişim sorunları oluşturuyor” (MY3).

“Zaman zaman yaşandı. Sonuçta herkes farklı bir birey... Öğrenci ve velilerle sorun yaşamadım sanırım hiç. En çok müdür yardımcısı arkadaşlarla görevler hakkında yaşandı. Bizim okulda beş müdür yardımcısı olduğundan ister istemez hem iyi hem kötü yönleri oluyor bu anlamda...” (MY5).

İfadelerde görüldüğü gibi MY3 ve MY5 yaşadıkları iletişimsel sorunları daha çok bireysel görüş ayrılıklarından ve olaylara karşı farklı bakış açılarına sahip olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. MY7 ve MY11 ise yaşadıkları iletişim problemlerinin temelinde çıkar çatışmalarının olduğunu yani insan ilişkilerinin daha çok menfaatler doğrultusunda şekillendirildiğini belirtmişlerdir:

“Eğitim camiasında maalesef tek taraflı bir iletişim anlayışı olduğundan bu konuda bazı sıkıntılar yaşadım. Öğretmenlerin nöbetinden, ders programına, kursların işleyişine kadar her konuda sorun yaşadığım birileri oldu. Bu öğretmenler de her mevzuatı bilen, hatta zamanında idarecilik yapmış birileri... Ancak sizinle iletişimleri hep açık arama, kendi işlerini yaptırma, üzerinizde baskı kurma üzerine oluyor... Öğrenci ve velilerle ilgili hiçbir sorun yaşamadım...” (MY7).

“İnsanların egolarını bir türlü aşamadım... Ortada bir menfaat varsa orada çatışmalar olduğunu gördüm. Ben de o ortamdan uzaklaşmayı tercih ettim...” (MY11).

İletişim süreçlerinde daha çok öğrenci ve velilerle düşünce farklılıkları ve önyargı temelinde sorunlar yaşadıklarını belirten MY10 ve MY13’ün ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrencilerle kuşak çatışması yaşıyoruz. Çünkü bizim zamanımızdaki öğrencilikle uzaktan yakından alakası yok. İletişim kurmakta zorlanıyoruz, onlar için telefon vazgeçilmez. Velilerle de iletişimde zorlanıyoruz. Onlar için de çocukları ne yaparsa yapsın haklılar. Çocuklarını dünyanın merkezine koymuşlar. Öğretmen arkadaşlarla da iletişim kuramıyoruz çünkü okulda ders saatleri az çoğu zaman görüşemiyoruz... Arkadaşlar da ‘okula ne kadar az gelirsek, o kadar iyi’ diyor... Zil çalınca hemen okulu terk etme modundalar...” (MY10).

“Bazı velilerin sabit fikirli olması ve kendisinden ve çocuğunun söylediklerinden başka bir şey kabul etmemesi sorunların çözümünde sıkıntı yarattı. Diğer paydaşlarla bahsedilecek önemli bir sorunla karşılaşmadım” (MY13).

İşlerin yoğunluğu ve kalabalık öğrenci ve öğretmen mevcudu sebebiyle bazı sorunlar yaşadıklarını ifade eden MY2 ve MY6’nın ifadeleri şu şekildedir:

“İşlerle ilgili, özellikle öğretmenlerle zaman zaman iş disiplini konusunda sıkıntılar yaşadım...Zamanında tamamlanması gereken görevlerin savsaklanması ya da umursanmaması bizim daha çok çaba göstermemize sebep oluyor” (MY2).

“70 öğretmen, 1200 öğrencilik mevcudumuz sebebiyle, iletişim trafiğinin yoğun olması, ikili eğitim yapmamızın da etkisiyle iletişimsel sorunlar yaşadım. Öğrenciler, öğretmenler, veliler...” (MY6).

Çalışma grubunda yer alan müdür yardımcılarında yalnızca MY18, diğerlerinin aksine iletişimsel süreçlerde yaşadığı sorunların kendisinden kaynaklı olduğunu, görevi ile ilgili yeterli düzeyde bilgi ve deneyime sahip olmaması nedeniyle insan ilişkilerine yeterince zaman ayıramadığını belirtmiştir:

“Zaman zaman yanlış anlaşılmalara yaşadım tecrübesizliğim sebebiyle. İdareci-likteki insan ilişkileri yönetiminin asıl zor kısım olduğunu anladım. Hiçbir konu- da bilginiz yokken asıl odaklandığımız kısım öğrenmek oluyor. O öğrenme süre- cinde insan ilişkileri konusunda çok başarılı olabildiğimi söyleyemem. Ancak ru- tin işlere alışmaya başlayınca, asıl zor kısmı da yavaş yavaş öğrenip yapabili- yorsunuz” (MY18).

4.3.3 Bireysel sorunlar

Bu kısımda müdür yardımcılığına geçiş sürecinde yaşanan bireysel sorunlara yer verilmiştir. Bu sorunların yeni müdür yardımcılarının verdikleri cevaplar doğrultusunda bilgi ve tecrübe eksikliği, kendine zaman ayıramama, özel yaşam-iş yaşamı dengesi ve de kariyer planlaması ile ilgili sorunlar olduğu anlaşılmaktadır. Yaşanan bireysel sorun- ların müdür yardımcılara göre dağılımı Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9

Bireysel Sorunların Dağılımı

Bireysel Sorunlar	Müdür Yardımcısı
Özel yaşam-iş yaşamı dengesi	MY3, MY7, MY8, MY9, MY10, MY11, MY12, MY16, MY18, MY19
Bilgi ve tecrübe eksikliği	MY2, MY8, MY13, MY14, MY15, MY17, MY18
Kendine zaman ayıramama	MY1, MY3, MY4, MY5, MY11, MY17
Kariyer planlaması	MY6, MY9, MY13, MY14

Tablo 4.9 incelendiğinde bahsi geçen sorunların birbirleri ile iç içe olduğu ve bir sorunun beraberinde başka sorunlara da neden olduğu görülmüştür. En çok yaşanan bireysel sorunların müdür yardımcılarının büyük kısmı (14/19) tarafından ifade edilen kendilerine zaman ayıramama ve de özel yaşam-iş yaşamı dengesinin sağlanamaması olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu iki sorun dışında 7 müdür yardımcısı görevle ilgili bilgi ve tecrübe eksikliğinden bahsetmiştir. Yalnızca 4 müdür yardımcısı tarafından da kariyer planlaması ile ilgili sorunlardan bahsedilmiştir.

Özel yaşam-iş yaşamı dengesi kuramama konusunda yaşadıkları sorunları dile getiren müdür yardımcılarında MY3, MY8, MY9, MY10 ve MY12 bu durum ile ilgili yaşadıklarını şu şekilde aktarmışlardır:

“Tabii 8-5 çalıştığımız için ve hatta bazen hafta sonları da çalışmak zorunda olduğumuz için ailemize zaman ayıramadığımız oldu... Zaman yönetimi başlarda sorun oldu. Özel yaşam iş yaşamı dengesinde de sorunlar oluştu doğal olarak. Okulda kafama taktığım bir sorunun eve geldiğimde muhakkak bir yansıması oluyordu. ‘Neden böyle yaptı arkadaşımız, niye böyle oldu, veli neden böyle söyledi, öğretmen neden böyle konuştu...’ gibi... Bu sorular ister istemez özel yaşamınızı da etkiliyor. Genel olarak işleri bir düzene koyduğumuzda herhangi bir sıkıntı yaşamamaya başladık (MY3).

“Bireysel olarak en çok aileme yeterli vakit ayıramama noktasında sorun yaşadım. Çocuklarımla yeterince ilgilenemiyordum hissi beni rahatsız etti. Kış de olsa 2 evde 580 de burada, 582 çocuğum var. Pansiyonda 114 çocuğumuz var ve resmi velileri de olarak her şeyleriyle ilgilenmek durumundayız. Mustarip olmasak da aile-iş yaşam dengesi biraz şaşabiliyor” (MY8).

“...İlk yılımda pek sorun yaşamadım. Her şeyi öğrenmeye her konuya hâkim olmaya çalıştım... Ancak, müdürümün işlerden elini ayağını iyice çekmesiyle zamanla bütün yükü omzumda hissettim ve bu ağır gelmeye başladı. Zaman yönetiminde, örgütlemeye, görev paylaşımında sıkıntılar yaşamaya başladım... Yazışmalar, yetişmesi gereken evraklarla uğraşmaktan baya yoruldum bu sene diyebilirim... Durum böyle olunca da aile, sosyal yaşam geri planda kalıyor...” (MY9).

“Aile yaşantısı etkileniyor. Kendi çocuklarınızla daha az ilgileniyorsunuz, eve iş götürüyorsunuz... Haftanın 5 günü, bazen 6 günü sabah 6.45’te evden çıkıyorum, 18.15’te eve dönüyorum. Yemek yiyip televizyonun karşısında haberleri izlerken uyuyakalıyorsun. Sosyal hayat denen bir şey kalmıyor...” (MY10).

“Ara sıra da olsa okul ortamında yaşanan olumsuz durumlar aile yaşamınıza moral bozukluğu olarak geri dönebiliyor tabii ki. Okulda iş yükünün çok olması sebebi ile mesai saatlerine asla uyamadığımız zamanlar oldu. Okuldan çok geç saatlerde ayrıldığı oldu bu da aile yaşamına yeterince zaman ayıramamaya sebep oluyordu... Zaman zaman kendimi eleştirdiğim de oldu; keşke iş ve aile hayatını birbirine hiç karıştırmamasam diye düşündüğüm de olmadı değil ancak bu

mümkün olmuyor tabii. Bu konuda da kendimi geliştirmem şart sanırım...”
(MY12).

Kendilerine zaman ayıramadıkları için bazı problemler yaşayan MY1, MY4, MY5 ve MY17 diğer müdür yardımcıları gibi iş yoğunluğundan kaynaklı kendilerine ve hobilerine zaman ayıramadıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Özel yaşamla ilgili düşünürsem bireysel anlamda, düzenli olarak yaptığım bazı faaliyetlere zamanım kalmıyor. Spor yapmaya zamanımın ve enerjimin kalması mesela...” (MY1).

“Okul çok yoğun olduğu için mesai bitiminde çok yorgun olup kendime zaman ayırma konusunda sıkıntılar yaşadım” (MY4).

“En çok yaşadığım sorunlardan biri, kadın olarak işten başka sorumluluklarım da olduğundan, zaman problemi... Ayrıca gezmeyi sevdiğimden tatilleri, yaz tatilini, şubat tatilini, kar tatilini tam olarak dilediğim gibi kullanamamak...”
(MY5).

“Çalışma süresinin daha uzun olması sosyal yaşamı daha sınırlı hale getirdi”
(MY17).

İfadelerden anlaşıldığı üzere müdür yardımcıları işlerinde yaşadıkları problemlerden dolayı kendi hayatları ve özel hayatları üzerindeki olumsuz etkilerinden şikâyetçidirler. İş ve aile hayatı arasındaki dengeyi kuramadıklarından, eşleri ve çocuklarına yeterince zaman ayıramadıklarından huzursuz olduklarını belirtmişlerdir. MY7 diğer müdür yardımcılarında farklı olarak görevi ile ilgili yaşadığı bu olumsuzluklardan dolayı müdür yardımcılığı görevini dönem sonunda bırakacağını ifade etmiştir:

“Kariyer açısından bakmadım hiç zaten. Sadece eğitime daha farklı katkılarda bulunmak istedim... Biz de öğretmeniz sonuçta... Hatta dönem sonunda görevi bırakma durumum var... İş yerindeki olumsuzluklar tüm hayatına, ailene yansıyor...” (MY7).

Bilgi ve tecrübe eksikliği çok yaşanan diğer bir bireysel sorun olarak karşımıza çıkmıştır. Bu sorunu dile getiren 7 müdür yardımcısından 5'i müdür yardımcılığı görevinde 1 yıldan daha az süre ile bulunmaktadır. Görevleri öncesi yönetim alanı ile ilgili herhangi bir eğitim almamaları bu sonucun gerekçesi olarak düşünülebilir. Katılımcıların iş başında sorarak, araştırarak ya da sinama yanılma yöntemleri ile görevlerine ait bilgi ve tecrübeyi edinme eğiliminde oldukları görülmektedir. Geçiş sürecinin başlarında edindikleri bu konudaki deneyimlerini yeni müdür yardımcıları şu şekilde ifade etmiştir:

“Yönetim ve diğer işler ile ilgili hiçbir şey bilmemenin zorluklarını yaşadım. Hiçbir şey bilmeden yaşayarak öğrendim. Bu durum insanı her konuda çekimser bırakabiliyor, kendine güvenini sorgulatabiliyor” (MY2).

“Bilgi konusunda çok eksikim vardı. Bol bol yönetmelikleri inceledim... Bakanlık da sağ olsun her sene yönetmelik değiştiriyor... Bir sürü modül, sistem olduğunu öğrendim. Bunlar da baya zaman alan şeyler... İş yükü ve sorumluluklar ağır geldi diyebilirim” (MY14).

“Genel olarak kayda değer bir sorun yaşamadım. Bilgi ve tecrübe eksikliği biraz endişe yarattı başlarda ancak zamanla üstesinden geldik” (MY15).

“İşi bilmediğim için ne yapacağımı ve nasıl yapacağımı öğrenmekte zorlandım. Her konuda birçok kişiye soru sorup danışmak zorunda kaldım” (MY18).

Bahsi geçen sorunlar dışında yönetici atama politikaları kaynaklı ve de görevlerindeki belirsizliklerden dolayı *kariyer planlaması* açısından akıllarında bazı soru işaretleri oluştuğunu belirten müdür yardımcıları MY6, MY9, MY13 ve MY14’ün görüşleri şu şekildedir:

“Görev sürem 4 yıl olması, sürem bitince ne olacağımın belirsizliği ve buna bağlı olarak kariyer planlaması yapamamam... Bu belirsizlik görev ile ilgili kafada soru işaretleri oluşturuyor” (MY6).

“Kariyer planlamamda şu değişti... Daha önce işlere iyice hâkim olur, acele etmeden kendimi hazır hisseder ve fırsatım da olursa müdür olmak için çalışırım diyordum. Ama şimdi ilk fırsatta müdür olmak için elimden geleni yapmak istiyorum... Benim bu yönetim sevdamdaki çıkış noktam fark yaratmaktı, farklı olmaktı ya da... Memurluk yapmak değil sadece... Dürüst, her zaman elinden geleni yapmaya çalışan... Öğrenciye, öğretmenlere etki eden... Ancak bu aşamada çok etkimin olamayacağını anladım. Bir şeyleri değiştirebilmek için en azından okul ekseninde bir fark yaratmak için o okulda müdür olmak gerektiğini anladım...” (MY9).

“Şu an tekrar sınav ve mülakat olsa da kariyer basamaklarına mülakatın tekrar girmiş olması ileride sorun olarak karşımıza çıkacak diye düşünüyorum. Çünkü müdür yardımcısı olurken sadece mülakatla atanmış olsam da adil olduğunu pek düşünmüyorum” (MY13).

“Bireysel anlamda, ‘acaba sınıf ortamı daha mı iyiydi’ dediğim zamanlar olmadı değil... Öğretmenler dersinden çıkıp evine kafeye gidiyor, kendilerine ailele-

rine zaman ayırıyor ama ben evrak işleri ile öğrenci devamsızlıkları ile uğraşıyorum... Kendimi sorguluyorum bazen istediğim bu muydu diye...” (MY14).

4.4 Sorunlara Karşı Kullanılan Stratejiler ve Çözüm Yolları

Çalışma grubundaki müdür yardımcılarının öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş sürecinde ortaya çıkan sorunlara cevap vermek için kullandıkları stratejiler ve çözüm yolları; *etkili iletişim, danışma, zamana bırakma, bireysel çaba ve tecrübe edinme* şeklinde sıralanabilir. Müdür yardımcılarının kullandıkları stratejiler Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10

Sorunlara Karşı Kullanılan Stratejiler ve Çözüm Yolları

Stratejiler ve Çözüm Yolları	Müdür Yardımcısı
Etkili iletişim	MY5, MY6, MY8, MY10, MY12, MY13, MY16
Bireysel çaba	MY1, MY2, MY8, MY12, MY14
Danışma	MY1, MY9, MY11, MY15, MY18
Zamana bırakma	MY7, MY8, MY14, MY17, MY19
Tecrübe edinme	MY3, MY8

Tablo 4.10 incelendiğinde müdür yardımcılarının 7’sinin geçiş sürecinde ortaya çıkan sorunlara karşı etkili iletişim yollarını kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Sorunların üstesinden gelme konusunda çoğu müdür yardımcısı tarafından tercih edilen etkili iletişim becerilerinden farklı olarak; müdür yardımcıları tarafından kullanılan başkalarına danışma ya da başkalarından yardım isteme, sorunun üzerine gitmeyip zamana bırakma ve de bireysel bilgi ve çaba ile çözüm üretme yolları gelmektedir. En az kullanılan çözüm yolu ise sınama yanılma yöntemleri kullanarak o sorun karşısında tecrübe edinerek başa çıkma gelmektedir. Diğerlerinden farklı olarak sadece MY4 profesyonel bir meslek olarak görülmeyen müdür yardımcılığı görevinde herhangi bir strateji kullanmaya gerek olmadığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Herhangi bir strateji kullanmayı gerektirmiyor. Çünkü yöneticilik ülkemizde bir uzmanlık alanı olarak değil, ikinci görev olarak görülüyor. Hatta biraz daha ileri gidip ‘angarya’ da diyebilirim” (MY4).

Birbiriyle iç içe geçmiş yöntemler olarak karşımıza çıkan müdür yardımcılarının problem çözme yolları bu kısımda ayrı başlıklar altında örneklendirilmeye çalışılmıştır.

4.4.1 Etkili iletişim

Etkili iletişim yollarını sorunların üstesinden gelmek için kullanmayı tercih eden müdür yardımcılarının ait bazı görüşler şu şekildedir:

“Çoğulcu dili kullanmak gerekiyor. Emir ifadeleri kullanılmamalı, “yapın” değil “yapalım” tercih edilmeli örneğin” (MY5).

“Doğru ve etkili iletişim çok önemli. Sorunlara anında müdahale önemli. Yönetim kadrosunun ortak davranış geliştirmesi ve ortak dil kullanması her şeyi yoluna koyabilecek bir çözüm...” (MY6).

“İletişim ve iyi niyet temel şart elbette. Bu konuda insanlarla empati kurarak onları anlamaya çalışarak biraz kendimi yatıştırmaya çalışıyorum tabi ki ama bunun çözüm olmadığı zamanlar da olabiliyor. Anlaşılmadığınızı hissettiğiniz durumlar oluyor. Sevdiğiniz insanlarla sorunları paylaşarak ya da kendi iç dünyamda çözmeye çalışıyorum” (MY12).

“Öncelikle güler yüzle karşılayıp sorunları halletme yoluna gidiyorum. Herhangi bir gerilim ortamı oluşmadan karşımdaki kimseye görev ve sorumluluklarını hatırlatarak sorun çıkmasını engelliyorum” (MY13).

“Her konuda anlayışlı davranmaya çalışıyorum ve ortak kararlar alıyorum. Asla emir vermem, tepeden konuşmam... Birlikte karar almak ve harekete geçmek en güzel yol” (MY16).

İfadelerden anlaşıldığı üzere doğru ve ortak bir iletişim yöntemi ile sorunlar ele alındığında kolayca çözüme ulaşılabileceği müdür yardımcılarının ortak görüşü olarak kabul edilebilir. MY5 ve MY16 bu konuda emir veren amir olma yerine kolektif bir dil kullanmayı tercih etmektedir. MY6 ise yönetici kadrosunun bir araya gelerek ortak bir tavır ile olayları ele alması gerektiğini vurgulamıştır. MY12 bireysel anlamda başa çıkılmayacak sorunlar oluştuğunda da yakın çevredeki bireylerle bu sorunların paylaşılmasının kişiyi rahatlatılabileceğini savunmuştur. MY13 doğru iletişim yolları ile muhatabına görev ve sorumluluklarını hatırlattığını belirtmiştir.

4.4.2 Bireysel çaba

Bireysel yöntemlerle sorunlar karşısında çözüm üretmeyi tercih eden müdür yardımcılarının görüşleri şu şekildedir:

“Doğrudan kendim araştırmalar yaparak, kılavuzlar okuyarak bilgiye ulaştım. Farklı okullardan daha tecrübeli müdür yardımcısı veya memur arkadaşlara danışarak az da olsa destek aldım” (MY1).

“Çıkan zorluklara gerilimlere genelde hep kendim göğüs germeye çalışıyorum. Aslında benim sıkıntım da burada. Yetişemediğim yapamayacağım yerde durmam gereken yerde duramıyorum. Her şeyi omuzlamaya çalışıyorum bu da yıpratıyor tabii... Sıkıntı olan durumları muhatap kim ise onunla doğrudan konuşmak gerekiyor. Fikir alış verişi olması gerekiyor...” (MY9).

“Elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum. O yüzden gereken neyse yaptığımı düşünüyorum” (MY15).

“Öncelikle öğrenip kendimi geliştirerek müdür yardımcısı olarak kendime güvenmeyi öğreniyorum. Doğru bildiğim şeyi yapıyorum ve çıkan sorunlarda o doğru bildiğim şeyi iş arkadaşlarımla en sakin ve yumuşak halimle paylaşmaya çalışıyorum. Sakin ve soğukkanlı davranıp doğru işi yapınca kafam rahat eve gidiyorum” (MY18).

Daha çok kendi bilgi ve tecrübelerinden faydalanarak ya da doğrudan mevzuat araştırması ile sorunlara çözüm üreten, kendi yöntemlerini uygulayarak sorunların üstesinden gelmeye çalıştıklarını ifade eden müdür yardımcıları gerektiğinde de başkalarının görüşüne de başvurduklarını belirtmişlerdir.

4.4.3 Danışma

Başkalarının bilgi ve tecrübelerinden faydalanmayı tercih eden, herhangi bir meselede daha tecrübeleri kişilere sorun hakkında danışma yoluna giden müdür yardımcısı görüşleri şu şekildedir:

“Bir sorun oluştuğunda, böyle durumlarda deneyimli insanların yardımıyla zorlukların üstesinden gelmeye çalıştım” (MY2).

“...Ben genellikle her ne konu olursa olsun yardıma ihtiyacım varsa ya da yetersiz hissediyorsam kendimi, okul müdürüme, memur arkadaşına ya da tecrübeli bir öğretmene danışmayı seçiyorum yani o konuda uzman diyebileceğim birisine. İnsanlarla ilişki konusunda ailemle, ablamla bile fikir alışverişi yaptığım oluyor. Sorunu büyütme yerine uygun koşul ve zamanı bekleyip çözmek en iyisi” (MY14).

MY14 başkalarından yardım istemeyi, onlarla fikir alışverişinde bulunmayı tercih ettiğini belirtmiş ve bunun yanında sorunların uygun zaman ve şartlarda çözülmesi gerektiğini de vurgulamıştır.

4.4.4 Zamana bırakma

Bazı müdür yardımcıları da çoğu zaman sorunların üzerine gidilmesi basit sorunları daha da karmaşık hale getirebileceğini düşünerek onların uygun zamana bırakılarak da çözülebileceğini ifade etmişlerdir. Bu konudaki müdür yardımcısı görüşleri şu şekildedir:

“Ani ve hızlı çözüm yollarından ziyade düşünerek ve zamana yayarak gerçekçi çözüm yolları bulmaya çalışıyorum elimden geldiğince...” (MY7).

“Bazı zorlukları olsa da ciddi bir ikilem ya da gerilim meydana getirmeden hareket etmeye çalıştım. Genelde sakin kalıp o küçük kriz anlarının geçmesini ve sonrasında neye nasıl bakılması gerektiğini görmeye çalıştım. Bu da bana yardımcı oldu” (MY17).

“Duruma göre soruna göre hareket ediyorum. Kaçınma davranışını da çok kullanıyorum sorunun üzerine gitmek yerine...” (MY19).

4.4.5 Tecrübe edinme

Tecrübe edinme yani sınama yanılma yoluyla öğrenmenin birçok konuda birincil problem çözme anlayışı olduğunu “kervan yolda düzülür” ifadesiyle vurgulayan MY8, müdür yardımcılığı öncesinde uygulamaya dönük herhangi bir eğitim verilmemesinin sonucunda bu stratejiyi kullanmak zorunda kaldığını vurgulamaktadır.

“Bu konuda formal bir takım eğitim alarak planlanan işlerle ilgili eksikleri gözlemleme ya da olması gerekenleri çok daha sistematik şekilde ele alma konusunda bir yaklaşım sergilemek mümkün elbette ama biz daha çok işin içinde ‘kervan yolda düzülür’ mantığıyla hareketle, o anki şartlara göre çözüm yolları buluyoruz. Genellikle sağlıklı iletişim kurmaya çalışarak var olan sorunların üstesinden gelmeye gayret gösterdim, bazen de akışına bırakarak sorunun doğal yollarla çözülmesini bekledim. Sıcağı sıcağına yarayı kaşımak yerine soğumasını bekledim... Öğrencilerimizle ya da velilerle de uygun bir dille iletişime geçerek sorun ortadan kalkabiliyor. İletişim her zaman da çözüm olamayabiliyor. Böyle durumlarda da tecrübeli abilerimizin hocalarımızın bilgi ve becerilerinden faydalanıyoruz” (MY8).

Birçok farklı stratejiyi elinden geldiğince bir arada kullanmaya çalıştığını ifade eden MY8 gibi MY3 de sorunlara, durumlara ve kişilere göre farklı stratejiler kullanılabileceğini savunmakta ve tecrübe konusuna vurgu yapmaktadır:

“Bunlar genellikle tecrübe ile ortaya çıkan çözüm yolları oluyor. Daha önce yaşadığım bir sorunda eğer etkili bir çözüm elde etmiş isem diğer durumlarda da onu kullanmaya çalışıyorum. Ve tecrübe ile zamanla stratejiler gelişiyor diyebilirim. Kullandığımız yöntemler de sorunlara ve kişilere göre, muhabata göre değişebiliyor. Bazısı iyi tatlı dilden anlıyor, bazıları da sert dilden anlıyor. Her durumda farklı yaklaşımlar sergilemek gerekebiliyor. Tek bir yöntem söyleyemiyorum yani” (MY3).

4.5 Karşılaşılan Problemleri Aşma Konusunda Alınan Destek

Karşılaşılan problemleri aşma konusunda kimlerden ve ne tür destek aldıkları müdür yardımcılara sorulmuş ve alınan cevaplar doğrultusunda; okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler ve diğer destek grupları şeklinde kategoriler oluşturulmuştur.

4.5.1 Okul müdürünün desteği

Çalışma grubunda yer alan müdür yardımcılara görevlerine geçiş sürecinde okul müdürlerinden destek alıp almadıkları ve de almışlarsa ne tür destekler aldıkları sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda yeni müdür yardımcılarının okul müdürlerinden genel olarak *rehberlik, fikir alışverişi, problem çözme, karar alma ve iş bölümü* konularında destek aldıkları anlaşılmıştır. Çalışma grubundaki 19 katılımcı arasında yer alan 4 müdür yardımcısı gerekli durumlarda okul müdürlerinin desteğini aldıklarını ifade etmiştir. 12 müdür yardımcısı ise her türlü konuda “tam destek” aldıklarını belirtmiştir. Sadece MY4, MY11 ve MY19 “pek destek almıyorum” şeklinde soruyu cevaplamıştır:

“Sadece diğer müdürlere nazaran bir tık daha adaletli olduğunu düşünüyorum. Onun dışında destek görmedim” (MY4).

“Genel anlamda aldığım bir destek yok, destek bizlerden ona oluyor...” (MY11).

Problem çözme konusunda aldıkları destekleri anlatan MY1, MY5 ve MY6'nın ifadeleri şu şekildedir:

“Ortaya çıkan problemi aşma konusunda fikir alışverişi yapıyoruz” (MY1).

“Yönlendirme konusunda ilk başlarda yaşadığım problemlerde ama sonrasında zaman geçince bu problemi kendin çözmenin daha kolay olduğunu anlıyorsun” (MY5).

“Zaman zaman öğretmenler konusunda karşılaştığım problemler için ona danışarak destek alıyorum” (MY6).

Karar alma ve onay verme konusunda okul müdüründen destek alan MY2'nin ifadesi şu şekildedir:

“Sadece bazı konularda, onun da onayının gerektiği konularda zaman zaman bilgisine başvuruyorum” (MY2).

Okul müdürlerinden danışmanlık, bilgi, tecrübe gibi birçok konuda “her türlü destek” aldıklarını ifade eden bazı müdür yardımcısı görüşleri şu şekildedir:

“Okul müdürüm genelde herhangi bir durumda yanlış yaptığım bir şeyde arkamda duruyor ve sorumluluğu alabiliyor. Bu konuda okul müdürümün her türlü desteğini alıyorum” (MY3).

“Sürekli iletişim halinde olarak her konuda destek alıyorum. O da belirttiğim gibi bu okulda yeni birisi. Öğretmenler eski... Birbirimize destek olmaya çalışıyoruz her konuda... İş paylaşımı olsun, personel işleri, öğrenci işleri ayrımı gibi...” (MY7).

“Anlayışlı yaklaşımı ve güven duyduğunu hissettirmesi ile birlikte motivasyonel konuşmaları olumlu bakış açısı kazanmamızda etkili oluyor. Resmîyet elbette gereklidir ancak onun ötesinde bir abi, bir baba tarzı yaklaşımları yapıcı sakinleştirici ve güven verici olmakta ve kurum kültürüne de olumlu etki katmakta...” (MY8).

“İlk sene her konuda neyin nasıl olması gerektiği konusunda fikirlerini düşüncelerini sordum ve o da bana çok şey kattı. Hiçbir zaman yalnız bırakmadı, rehberlik etti...” (MY9).

“Yeni olduğum için hemen hemen her şeyi müdürüme soruyorum. O da bana yardımcı oluyor... Sağ olsun ağabeylik yapıyor. Her işte rehberlik ediyor” (MY10).

“Yönetmelik sorunları okul müdürümüzle paylaşabiliyoruz. Toplantılarda konuşuyoruz ve o da bizim örgütlenme, iş paylaşımı gibi konularda söylediklerimize değer vererek yeniden düzenlemeler yapabiliyor” (MY12).

“Bilgisinden faydalaniyorum her daim. Takıldığım yerler olduğunda ona danışıyorum, o da benimle bilgi birikimini paylaşıyor. Tecrübelerini dinliyorum ve kafama takılanları mutlaka danışıyorum” (MY17).

Müdür yardımcısı ifadelerinden yola çıkılarak görevlerinin ilk yıllarında okul müdürlerinin her konuda desteğini alan yeni müdür yardımcılarının yönetmelik süreçlerinde kuruma uyum sağlama, görev ve sorumluluklarını yerine getirme, karar alma, planlama ve benzeri durumlarda kendilerine olan güvenlerinin arttığı anlaşılmaktadır.

4.5.2 Diğer müdür yardımcılarının desteği

Yeni müdür yardımcılarında görevlerine geçiş sürecinde okuldaki diğer müdür yardımcılardan destek alıp almadıkları, alıyorlarsa ne tür destek aldıkları sorulmuştur. Okullarında tek müdür yardımcısı olarak çalışan 9 müdür yardımcısı (MY3, MY7, MY9, MY13, MY14, MY15, MY16, MY17, MY19) dışında kalan 10 müdür yardımcısından 9'u verdikleri cevaplarda okullarında birlikte çalıştıkları diğer müdür yardımcılardan *iş bölümü, örgütlenme ve rehberlik* konularında destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Sadece MY4 okuldaki diğer müdür yardımcılarının olumlu katkıdan çok olumsuz etkilerinin olduğunu vurgulamıştır:

“Tam tersi dedikodu, arkadan iş çevirme, ayak kaydırma, çekememezlik şeklinde olumsuz etkilerini görüyorum...” (MY4).

İş yükünü paylaşma, iş bölümü yapma konusunda destek aldıklarını belirten MY1 ve MY10 ile aynı şekilde MY2, MY11 ve MY12 de bir ekip olarak işleri yürüttüklerini ifade etmişlerdir:

“Bir ekip ruhu içinde çalışıyoruz. Aramızda iş bölümü yapıyoruz ama gerektiğinde de beraber bütün işleri yürütüyoruz” (MY2).

“Genel anlamda sıkıntılarımızı paylaşırken, birbirimize yoğun işlerde yardımcı oluyoruz” (MY11).

“İş paylaşımı konusunda birbirimize yardımcı oluyoruz ve karşılaştığımız zorluklarda birbirimize destek oluyoruz. Yoğun olduğumuz dönemlerde birbirimize yardımcı oluyoruz” (MY12).

Örgütlenme konusunda destek aldığını belirten MY6 dışında MY5, MY8 ve MY18'in rehberlik etme, bilgi alışverişinde bulunma ve iş ve işleyişle ilgili her hususta birbirlerine destek olma konusundaki ifadeleri şu şekildedir:

“İlk başta okulda kıdemli olanlardan işlerin nasıl yapılacağı konusunda fikirler aldık ama daha sonra kendim okuyarak araştırarak doğruyu bulmaya çalıştım” (MY5).

“Hepsi ile sağlıklı iletişim kuruyoruz ve sağ olsun hepsi iyi niyetli, yardımsever kişiler olarak desteklerini her daim gösteriyorlar” (MY8).

“Yapamadığım anlayamadığım konularda mutlaka destek rica ediyorum” (MY18).

4.5.3 Öğretmenlerin desteği

Yeni görevlerine geçiş sürecinde öğretmenlerden ne tür destek aldıklarına ilişkin sorulan soruya müdür yardımcılarının verdikleri cevaplardan yola çıkılarak çalışma grubundaki 8 müdür yardımcısının öğretmenlerden *fikir alışverişinde bulunma, öğrenci ve velilerle iletişime geçme* ve de *etkinliklerin yürütülmesi* konularında yardım aldıkları anlaşılmıştır. 6 müdür yardımcısı herhangi bir destek almadıkları belirtmiş, 5 müdür yardımcısı da öğretmenlerden görev ve sorumlulukları dışında herhangi bir beklenti içerisinde olmadıkları yönünde yanıt vermiştir. Herhangi bir destek almadıklarını ifade eden bazı müdür yardımcısı görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenlerden iş konusunda ya da kendimi geliştirme açısından bir destek aldığım söylenemez” (MY2).

“Etkisizler. Herkes kendi halinde...” (MY4).

“Hiçbir şekilde destek olmuyorlar...” (MY7).

“İkili konuşmalar dışında üzülerek söylüyorum ki öğretmenlerimize tamamen destek olan bizleriz” (MY11).

“Herkes kendi işini ve sorumluluğunu yerine getiriyor” (MY15).

MY11 öğretmenlerden destek alamadığını belirtirken asıl desteğin onlar tarafından öğretmenlere sağlandığını vurgulamıştır. Yalnızca kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerinin yeterli olacağını düşünen, öğretmenlerden sadece kendi aldıkları kararlara ve yaptıkları işlere saygı göstermelerini bekleyen müdür yardımcılarını ifadeleri ise şu şekildedir:

“...Her birisi kendi işinde gücünde insanlar ancak pek gelip ne derdin var nasıl yardımcı olalım demiyorlar. Ama ‘çok yoğunsunuz hocam, Allah kolaylık versin’ demeleri bile yetiyor aslında bazen... Ben de pek yardıma açık değilim galiba... Herkes kendi işini yapsın yeter diyorum sanırım...” (MY9).

“Arkadaşlar işini iyi yaparsa biz de mutlu oluyoruz. Bu da bize yetiyor” (MY10).

“Birebir aldığım herhangi bir destek olmuyor. İşimizi kolaylaştırıp görevlerini yaptıkları sürece zaten bize destek olmuş oluyorlar. Bana saygı duyuyorlar bu da bizim için yeterli” (MY12).

“Görev ve sorumluluklarını yerine getirerek ve işlerini zamanında yaparak yeterli desteği sağlamış oluyorlar” (MY13).

“Okul içinde onlara hangi görevler verildi ise onları yapıyorlar. Ara sıra hatırlatmak gerekiyor sadece” (MY14).

Öğretmenlerden öğrenci işleri, veli iletişimi gibi konularda ve planlanan etkinliklerin yürütülmesinde yardım aldıklarını ifade eden müdür yardımcısı görüşleri şu şekildedir:

“Veli ve öğrenciler hakkında veri toplama, onlara ulaşma konusunda destek alıyorum” (MY1).

“Bir iş yapacağımızda tecrübeli öğretmenlerimizin tecrübelerinden faydalanıyorum, ya da bir şey yapılacağına arkadaşlarımızla nasıl olacağı üzerine fikir alışverişinde bulunuyorum. Doğru olur mu, yanlış olur mu, uygun mudur diye...” (MY3).

“Bizim okul meslek lisesi olduğu için bölüm şefleri bu anlamda daha çok destek sağlıyorlar” (MY5).

“Öğretmenler de sağ olsunlar pozitif tutumlarıyla görevimizi doğru yaptığımız izlenimi yansıtıyorlar. Yer yer bireysel farklılıklardan kaynaklı ister istemez sorumluluk alanlarında bazı öğretmenlerimizin aksaklıkları karşısında anlaşmazlıklar olsa da işleri birlikte yoluna koyuyoruz” (MY8).

“Okuldaki işleri birlikte yürütüyoruz. Bazı arkadaşlar öğrenci işlerinde yardımcı oluyor. Devamsızlık girişi yapıyor mesela...” (MY16).

“Planlanan etkinliklerin yürütülmesinde, bazı evrak ve arşivleme işlerinde bana yardımcı olanlar var” (MY17).

“Öğretmenlerle işbirliği içerisinde sorunlara yaklaşıyoruz ve sorunları birlikte çözüyoruz” (MY19).

4.5.4 Diğer destek grupları

Görevlerine yeni başlayan müdür yardımcılarının içinde buldukları geçiş sürecinde okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenler dışında başka kimlerden ve ne tür destekler aldıkları sorulmuş ve müdür yardımcılarının alınan cevaplar doğrultusunda farklı okullarda çalışan yönetici (müdür/müdür yardımcısı) arkadaşlarından, aile fertlerinden, ilçe milli eğitim müdürlüğü çalışanlarından ve de okul aile birliği ve velilerden yardım aldıkları anlaşılmıştır. MY7, MY11, MY15 ve MY17 ise diğerlerinden farklı olarak herhangi bir destek almadıklarını ifade etmişlerdir. Bazıları da birden fazla destek grubundan yardım aldığını belirtmiştir. Diğer destek gruplarına ilişkin detaylar Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11

Diğer Destek Grupları

<i>Destek Grubu</i>	<i>Destek Türü</i>	<i>f</i>
Diğer yöneticiler	bilgi ve tecrübe paylaşımı	7
Aile fertleri	moral, motivasyon, manevi destek	5
Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanları	mevzuat ve mali işler	4
Okul Aile Birliği ve veliler	mali işler ve okul etkinlikleri	2

Tablo 4.11 incelendiğinde en çok desteğin diğer okul yöneticileri (okul müdürü ve müdür yardımcıları) tarafından sağlandığı görülmektedir. MY1, MY2, MY3, MY9, MY12, MY18 ve MY19 bilgi alışverişi ve tecrübe paylaşımı konusunda arkadaşlık ilişkileri ile diğer okul müdür ve müdür yardımcılarında destek aldıklarını ifade etmişlerdir. İkinci sırada ise aile fertleri yer almaktadır. MY4, MY5, MY8, MY10 ve MY14 görevin getirdiği zorluklar ve stres karşısında ailenin manevi desteğine her zaman ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan 4 müdür yardımcısı ise özellikle mali işler ve mevzuat konusunda müdürlük çalışanlarından bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. MY6 ve MY15 de okulda gerçekleşen etkinlik ve organizasyonlar konusunda okul aile birliği ve velilerden destek aldıklarını ifade etmişlerdir.

4.6 Yöneticilik Görevi ve Sisteme İlişkin Görüşler

Bu kısımda yeni müdür yardımcılarında görevlerindeki değişikliklerle, eğitim anlayışı, sistem ve okul işleyişi algılarının nasıl etkilendiği, yaşadıkları hayal kırıklıklarının olup olmadığı, kariyer planlamalarında neler olduğuna ilişkin alınan cevaplar doğrultusunda alt başlıklar oluşturulmuş ve açıklanmıştır.

4.6.1 Eğitim anlayışına olan etki

Müdür yardımcılarının görevlerindeki bu değişiklik, eğitim anlayışlarını, sistem ve okul işleyişi algılarını nasıl etkilediğine ve öğrenciler, veliler, personel ve diğer paydaşlar ile etkileşimlerini nasıl etkilediğine ilişkin sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda *sistem hakkında detaylı bilgi ve tecrübe sahibi oldukları, görev ve sorumluluklarında artış olduğu ve de insan ilişkilerinin formelleştiği* anlaşılmıştır.

Sistem hakkında detaylı bilgi ve tecrübe sahibi olma. Eğitim sistemi ve işleyişe yönelik detaylı bilgi ve tecrübe sahibi olarak olay ve olgular hakkında geniş ve farklı bakış açılarına sahip olduklarını belirten müdür yardımcılarının görüşleri şu şekildedir:

“Sistemin bütününe anlamamı sağladı. Örneğin ödeneklerle ilgili yürütülen işlemleri, Okul Aile Birliği harcamaları gibi konularda bilgi sahibi oldum. Dışardan görüldüğü gibi olmadığını anladım” (MY1).

“Sistemin birçok eksiklerini görmemi sağladı. Okul işleyişi açısından da öğretmenlerin gözüyle idareciliğe bakmaya başladım. Kucaklayıcı bütünleştirici yönetici anlayışına sahip oldum” (MY2).

MY1 ve MY2'nin ifadelerinde görüldüğü üzere; öğretmen iken daha dar bir perspektife sahip olan katılımcılar, müdür yardımcısı olduktan sonra sisteme dönük bütüncül ve farklı bir bakış açısına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde MY3, MY4, MY12 ve MY19 da eğitim süreçlerine karşı öğretmenlerin genelinin sahip olduğu sadece sınıf ortamından ibaret olan yönetim anlayışının okul yönetim süreçlerinin tamamını kapsayarak genişlediğini vurgulamıştır:

“Görev değişikliği yaptığım zaman bakış açımın değiştiğini gördüm. Eskiden idareciliği çok kolay bir iş olarak görüyordum. Göreve başladıktan sonra anladım ki idarecilik gerçekten zor. Öğretmenken sadece kendi sınıfını ve kendi sorumluluklarını biliyorsun ancak idareciliğe geçtiğinde biraz önce de söylediğim gibi bütün okulun sorumluluğunu alıyorsun. Öğrenci veli ve personel arasında bir denge kurmaya çalışıyorsunuz müdür yardımcısı olduğunuz için. Hatta gerekirse müdür ile öğretmenler arasında da bir köprü görevi görüyorsunuz diyebilirim” (MY3).

“İdareci olmak kişiye farklı bir bakış açısı kazandırıyor. Öğretmenlerin yapması gereken işlerde aksaklık oluştuğunda, nöbete geç gelmek, derse geç girmek, görev verildiğinde öğretmenin olumsuz tepki vermesi ve benzer durumlar daha çok göze batıyor. Öğretmenken kendimden sorumluydum ve sadece gözlemliyordum. Fakat idareci olunca bu tarz aksaklıklara müdahale etmek, sorumluluklarını bilmeyen öğretmenlerle uğraşmak çok garip geliyor” (MY4).

“Müdür yardımcılığı tabii ki eğitimi idarecilik açısından değerlendirme ve bakış açısı kazanma fırsatı sunuyor bana. Tüm personel ile ve paydaşlarımız ile olumlu iletişim kurduğumu düşünüyorum. Branşımın da rehberlik olması sanırım insan ilişkileri ve sorunlara çözüm bulma konusunda işimi kolaylaştırıyor. İdarecilerin sorunları ve milli eğitimin sorunlarını daha yakından tanıma fırsatı bul-

duğumu düşünüyorum. Öğrencilerimle öğretmenlerimle sürekli iletişim halindeyim” (MY12).

“Olaylara tek pencereden değil farklı pencerelerden bakmayı öğrendim. Bütüncül bir bakış açısı ile bakmaya başladım. Okul iş ve işleyişi konusunda da bazen okulun bütün yükünü çekiyor gibi hissediyorum. Bu da psikolojik olarak bizi yoruyor diyebilirim” (MY19).

Görev ve sorumluluklarda yaşanan artış. Okul müdürünün verdiği yetki ile birlikte eğitim süreçlerinde denetim rolü de üstlenen müdür yardımcıları beraberinde gelen sorumluluk artışına da vurgu yapmışlardır. Öğretmen, öğrenci, veli ve okul müdürü arasında iletişim süreçleri bakımında bir “köprü görevi” gördüklerini ifade etmişlerdir. Vazifeleri gereği üzerlerine düşen sorumluluğun arttığını ve beraberinde de iş yükünün fazlaştığını, öğretmenken kolayca yürütüldüğünü düşündükleri işlerin aslında hiç de kolay yürümediğini, öğretmenken kendilerine yansıtılmayan sorunların ya da aksaklıkların olduğunu anladıklarını ifade eden müdür yardımcısı görüşleri şu şekildedir:

“Önceden bütün işi öğretmenlerin yaptığını düşünür, Müdür yardımcılarının çok daha rahat zaman geçirdiğini düşünürdüm şimdi fikirlerim 180 derece değişti okulun bütün işini müdür yardımcılarının yaptığını düşünüyorum. Problemlı öğrencileri, ailevi sorunu olanları, maddi sorunu olan öğrencileri tanımaya başlıyorsun. En kötüsü de dostlarının azalmaya başladığını görüyorsun” (MY10).

“Yöneticilik işlerinin sanıldığı kadar basit yürümediği, her an bir sorun çıkabileceğini gördüm. Sistemin yavaşlığını, yapılmaması gereken işleri yapmak zorunda kaldığımızı... Okullarımızın daha çok geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiği kanısındayım. Diğer paydaşlarla etkili bir eğitim gerçekleştirmek istiyorsak; iletişimimiz kesinlikle iyi olmalı. Yoksa başka işlerle uğraşırken yöneticilik görevimizi yerine getiremeyiz” (MY13).

“... ‘The grass is always greener on the other side of the fence.’ ‘Komşunun tavuğu kaz görünür’ derler... Değişiklik zor ama olması gerekiyor diye düşünüyorum. İnsan değişimle gelişen bir varlık sonuçta. Öğretmenken dersin var, sınıfın, öğrencin belli... Veli derdi yok... Ama şimdi bütün okul, bütün öğrenciler sizin sorumluluğunuzda. Velilerle, öğretmenlerle her konuda karşı karşıya gelebiliyorsunuz. Ama işin gereği bu...” (MY14).

“Disiplinli eğitimin önemini fark ettim. Disiplini elden bıraktığın an öğrenci, veli, hatta personel dahil herkes bu durumu kullanabiliyor” (MY16).

MY10, MY13, MY14 ve MY16 için ortak görüş “hiçbir şeyin dışarıdan görüldüğü gibi olmadığı” şeklinde özetlenebilir.

İnsan ilişkilerinin formalleşmesi. Artan sorumlulukla birlikte görevleri gereği insan ilişkileri ve iletişimde de farklılaşmalar olduğunu belirten müdür yardımcıları, MY10’nun da ifade ettiği gibi arkadaşlık ilişkilerinin azaldığı yönündedir. Öğretmenlik görevi süresinde diğer öğretmenlerle sosyal, informal ilişkileri rahatça yürütebilirken yöneticilik boyutunda bu durumun da değiştiğini ifade etmişlerdir:

“Daha bütüncül ve örgütsel düşünmeyi öğrendim. Özellikle planlama konusunda önceden 1 sınıfı düşünürken şimdi 51 sınıfın planlamasını sağlıyorum. Aynı anda hem öğretmen, hem personel, hem yönetici kadrosuyla sürekli etkileşim halinde olmak kişilere karşı farklı davranışlar geliştirmeme sebep oldu. Çalışan personeli öğretmeni tanıdıkça işlerin en kısa yoldan nasıl ve kime yaptırılacağı öğrendim” (MY6).

“Hayallerimdeki ve düşüncelerimdeki görev tanımları ile içinde bulunduğum sistemin işleyişi çok farklı. Sistemdeki tüm paydaşlar genellikle tek taraflı ve benmerkezci olarak işleyişe izin verdiği için paydaşlara göre hareket edildiğinde genellikle sorun çıkmıyor” (MY7).

“Müdür yardımcısı olarak herkes ve her şeyle olan ilişki düzeyimiz ve iletişim şeklimiz formal olarak değişse de bireysel dostluklar ve samimiyet değişmedi. Pozisyonlar makamlar gelip geçicidir, önemli olan gök kubbe altında hoş bir sada bırakmak ve insan biriktirmek diyelim... Eğitim anlayışımızda inovasyonel ve modernist farklı bakış açıları kazanarak idarenin bizzat içerisinde, sistemin merkezinde olmanın aslında sorunları çok daha net görmemizi sağladığını da fark etmiş olduk” (MY8).

“Daha çok insanlarla olan ilişkilerimde farklılık oldu. Onlar sadece işle ilgili konularda yanıma geliyorlar” (MY11).

İnsan ilişkilerinin formalleşmesinden kaynaklı olarak öğrenci ile olan iletişimlerinin de eskisi gibi olmadığını ve bu durumdan rahatsız olduklarını dile getiren MY5 ve MY9, asıl işleri olan öğretmenliği yaptıkları sınıf ortamından, öğrencilerle gerçekleştirilen eğitsel faaliyetlerden uzak kalmalarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Öğretmenlik bana sorarsanız daha aktif, öğrenciyle daha iç içe ve samimi. Müdür yardımcısı ister istemez bir makam ve öğrenciyle aranızda bir duvar örü-

yorsunuz. Eğitimden, kendi branşınızdan uzak kalmanız açısından üzücü ayrıca” (MY5).

“Çok büyük bir değişim olmadı bende genel olarak. Aslında bazı şeylerin farkındaydım ancak sadece tecrübe etmemiştim. Şimdi tecrübe ederek, yaşayarak daha iyi anlıyoruz her şeyi, bütün zorlukları. Öğrencilerle daha çok etkileşimde olmak isterdim sadece... Eğitim öğretim konusunda olsun, genel muhabbet anlamında olsun... Onlarla ortak faaliyetlere bile katılamıyoruz artık yoğunluktan. Katıldıklarımızda da ister istemez bir mesafe oluyor” (MY9).

Çok büyük bir değişim olmadığını ifade eden MY9 sadece öğrencilerle olan etkileşiminin azaldığını belirtmiştir. Müdür yardımcılarında MY15 ve MY17 gibi eğitim anlayışlarında ve sisteme bakışlarında büyük bir değişiklik olmadığını ifade eden MY18 kolektif çalışma ve etkili iletişime vurgu yapmıştır. Yöneticilik görevinde her zaman öğrencilerin ön planda olduğunu ifade etmiştir:

“Eğitim anlayışında herhangi bir değişiklik olmadı. Öğretmenken sistem hakkında ne düşünüyorsam hala aynı fikirdeyim. Okul işleyişi ile ilgili ödenek olmamasının eğitim öğretim etkinliklerine nasıl yansıtılabildiğine tanıklık etmiş oldum. İşini yapan herkesle etkileşim halindeyim ve herhangi bir sıkıntım yok. İş birliği içinde çalışılması taraftarıyım. Birlikte karar verilip herkes üzerine düşeni zamanında yaptığında etkileşimde zaten sorun olmuyor. Öğrenciler ise her zaman en öncelikli grup benim için” (MY18).

4.6.2 Yaşanan hayal kırıklıkları

Görüşme sorularına ek olarak müdür yardımcılarında görevlerinin henüz başlarında sayılabilecek bu süreçte ne tür hayal kırıklıkları yaşadıkları sorulmuş ve alınan cevaplar doğrultusunda *insan ilişkileri ve iletişimin farklılaşması ve fazla iş yükü ve sorumluluklarla karşılaşılması* ile ilgili sorunlar dile getirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan 7 müdür yardımcısı (MY5, MY6, MY13, MY14, MY17, MY18, MY19) herhangi bir beklenmedik durumla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. 19 müdür yardımcısından 12’sinin daha önceden öngöremedikleri durumlar karşısında kaldıkları ve bu durumlardan rahatsız oldukları verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. İnsan ilişkileri ve iletişimin farklılaşması hususunda görüş bildiren 7 müdür yardımcısı (MY1, MY2, MY4, MY7, MY9, MY10, MY11) ile beklenenden fazla iş yükü ve sorumlulukla karşılaşılması konusunda görüş bildiren 5 müdür yardımcısının (MY3, MY8, MY12, MY15, MY16) ifadeleri ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

İnsan ilişkileri ve iletişimin farklılaşması. Müdür yardımcısı ifadelerinden öğretmenlikte olduğu gibi ya da beklenildiği gibi öğrenci, öğretmen ve diğer yöneticilerle olan ilişki ve iletişimin sürdürülememesi gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır. İnsan ilişkileri ve iletişim konusunda yaşanan hayal kırıklıkları ile ilgili MY2'nin ifadesi şu şekildedir:

“Öğrenciler okula başladığında artık onlarla aramda bir mesafe oluştuğunu anladım. Görünmez bir bariyer oluştu sanki... Böyle bir uzaklaşma beklemiyordum...” (MY2).

MY2, görev değişikliği sonucunda öğrencileriyle arasında oluşan mesafeden rahatsız olduğunu dile getirmiştir. Uzun yıllar sınıf öğretmenliği yapan ve öğrencilerle iç içe olan MY2 için bu durum bir hayal kırıklığına sebep olmuştur. MY4, insan ilişkileri konusunda okul müdürü ve diğer müdür yardımcıları ile beklediği olumlu iletişim sürecini sağlayamadıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

“Benim için tek getirisi daha merkezi bir okulda çalışma avantajı sağlamasıydı. Avantaj dedim ama çok avantaj olduğunu da söyleyemem aslında. Yönetim kadromuz açısından hayalimdeki gibi bir etkileşim olmadı diyebilirim... Fazla mesafeli bir iletişim olması etkileşimi azaltıyor tabii” (MY4).

MY9 ve MY10 benzer şekilde öğretmenlik sürecinde kurdukları arkadaşlık ilişkilerinin artık kalmaması hususundaki rahatsızlıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Hayalimde memurluk yapmak değil okul yönetmek vardı. Eğitim-öğretim faaliyetlerine katkıda bulunmak, öğrenci ve öğretmenlerle sürekli diyalog halinde olmak... Ama şu an sadece evrak işleri ile uğraşıyorum...” (MY9).

“Yine öğretmenlikteki gibi okuldaki arkadaşlarla uzun uzun muhabbet eder, birlikte vakit geçiririm diye düşünüyordum. Lakin onlar sadece derslerine girip, işleri bitince okuldan çıkıp gidiyorlar... Bense akşama kadar okul işleriyle uğraşıyorum...” (MY10).

MY7 ve MY11 insan ilişkilerinin açık arama ve çıkar sağlama üzerine kurulu olduğunu gördüklerini ve bu durumun onlarda hayal kırıklığı yaşattığını şu şekilde açıklamışlardır:

“Açık konuşmak gerekirse; eğitim camiasında bu kadar art niyetli kişilerin olduğunu bilmiyordum. İnsan ilişkileri tamamen bireysel menfaat üzerine kurulu... Kendi işleri için başkalarının açıklarını arama peşinde olmaları beni şaşırttı...” (MY7).

“İdareci olduğumda insanların ne kadar -tabiri caizse- çıkar ilişkisine dayalı yaşadıklarını gördüm. İnsanların bu şekilde olmalarını görmek beni gerçekten yaraladı” (MY11).

MY1 ise aynı görevi paylaşan müdür yardımcıları arasında olması gereken dayanışma ve yardımlaşmanın olmadığını, bir müdür yardımcısı arkadaşın yaşadığı önemli bir problemde ona pek fazla destek sağlanmadığı konusundaki rahatsızlığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Kendi okulumuzda ya da genel olarak müdür yardımcısı camiasında birbirimize gerekli destek verilmeyebiliyor. Şahsi olarak büyük bir sorun yaşamamam da arkadaşlarımızdan bir takım problemler yaşayanlar yüzüstü bırakılabiliyor. Bu durum aşılması zor bir durum...” (MY1).

Fazla iş yükü ve sorumlulukla karşılaşılması. Müdür yardımcılarının öğretmen-ken hayal ettikleri yönetici tablosu ile gerçekteki yönetici profilinin birbirlerinden farklı olduğunu göreve başladıktan kısa bir süre sonra anladıkları görülmüştür. Bu şekilde hayal kırıklığı yaşayan MY3, MY8, MY12, MY15 ve MY16'nın aşırı iş yükü ve zorluğu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

“Aslında öğretmenlikten daha kolay olacağını sanmıştım... İşe başladıktan sonra öğrendim ki müdür yardımcılığı daha zor. Sınıfta iken sadece sınıfa hâkimdim. Müdür yardımcılığına başladıktan sonra tüm okuldan sorumlu oluyorsunuz...” (MY3).

“Tahminimden çok çok fazla bir iş yükü ile karşılaşmam biraz beni zorladı ve tedirgin etti tabii... Bu süreç her an gelişime yeniliğe açık bir süreç... Bunu fark ettim. Aynı anda birden çok alana hakim olabilmeyi gerektirmesi öğretmenlik ile kıyaslanamaz diyebilirim” (MY8).

“Önemli bir hayal kırıklığı yaşamadım fakat resmi olarak idareciliğe başlamadan önce daha iyi olacağını düşünmüştüm tabi ki... Eksik idari kadronun olması farklı zorlukların olmasına rağmen yine elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum” (MY12).

“Bu kadar çok iş yükü olacağını, bu kadar çok zaman alacağını tahmin etmemiştim...” (MY15).

“Hiç dışarıdan görüldüğü gibi olmadı. Çok farklı konularda işler çıktıkça gerilim arttı. Etrafta işleri bilen birileri, yardımcı olacak birileri mutlaka olmalı, yoksa çok zor oluyor” (MY16).

4.6.3 Kariyer planlaması

Çalışma grubundaki müdür yardımcılarının kariyer planlamaları ile ilgili ne düşündükleri ve okul müdürlüğüne geçmek isteyip istemedikleri sorulmuş, alınan cevaplar doğrultusunda çalışma grubunda yer alan müdür yardımcılardan 7'sinin (MY3, MY4, MY6, MY8, MY9, MY12, MY18) bir kariyer planı olduğu ve gerekli koşullar sağlanırsa okul müdürü olmak istedikleri anlaşılmıştır. Bu müdür yardımcılarında MY4 ve MY9'un kariyer planlamalarında okul müdürlüğü dışında daha üst yönetim kademelelerinde de görev alma istekleri olduğu görülmüştür.

Çalışma grubunda yer alan müdür yardımcılardan bazıları şartlar olgunlaştığında okul müdürü olmayı düşündüklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Şartlar el verirse okul müdürü olmayı düşünebilirim, gelecek planlarım arasında bu da var” (MY3).

“Kariyer planlamamda okul müdürü olmak var ancak şu anki şartlar düşünüldüğünde kafamda soru işaretleri de mevcut. Müdür ve müdür yardımcılığının kısitli süre ile geçici görevlendirme olarak verilmesi aslında büyük bir sorun...” (MY6).

“İlla şu noktalara geleyim şunu başarayım, daha fazlası olsun demesek de elimizden gelenin en iyisini yapmaya çalışarak potansiyelimizi de sonuna kadar kullanarak işin gereği neyse üzerimize düşen tüm sorumlulukları göğüslemeye çalışıyoruz. Bize ihtiyaç duyulan her işe baş koymaya çalışıyoruz” (MY8).

“Kariyer planlaması anlamında biraz treni kaçırmış olarak görüyorum kendimi. Yaşımız biraz geçti gibi. Tabii öğrenmek hayat boyu süren bir şey. Fırsatım olursa yüksek lisans, doktora yapmayı isterim. Şu an böyle bir planlamam yok ama ben de düşünebilirim ileride müdürlük yapmayı. Kendimi hazır hissedeyim bir hazırbulunuşluk olursa neden olmasın...” (MY12).

İfadeler birbirine benzer şekilde olumlu şartlar ve koşullar oluştuğunda ya da kendilerini hazır hissettiklerinde şeklinde sıralanmaktadır. Ancak bu ifadeler arasında MY6 mevcut yönetici görevlendirme yönetmeliğini eleştirmektedir. Geçici süre ile öğretmenlerin okullarda yönetici olarak görevlendirilmesinin kariyer planlaması açısından motivasyonu düşürdüğü söylenebilir. Çünkü yöneticilerin okullarındaki 4 yıllık görev süreleri sonunda görevlerini sürdürüp sürdüremeyeceği o günkü şartlara göre belirlenecektir. Kariyer planlamalarını sadece okul yöneticiliği ile sınırlandırmayan MY4 ve MY9'un ifadeleri şu şekildedir:

“Eğitim yönetimi alanında doktora eğitimimi tamamladığımı söylemiştim. Aldığım eğitimdeki amaç bakanlık düzeyinde üst yönetim kadrolarında görev almak...” (MY4).

“Daha önce de belirttiğim gibi mümkün olan en kısa zamanda okul müdürü olmayı düşünüyorum. Önümüzdeki Eğitim Kurumları Yönetici Seçme Sınavı’na (EKYS) da gireceğim inşallah... Hiç hazırlanamadık geri ama malum iş yoğunluğu... Sonrasında da şube müdürlüğüne hazırlanarak yönetim kadrosunda görev almak istiyorum” (MY9).

Çalışma grubunda yer alan 8 müdür yardımcısı (MY2, MY10, MY11, MY13, MY15, MY16, MY17 ve MY19) ise kariyer planları ile ilgili soruya “müdür yardımcısı olarak görevimi sürdürmek istiyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Diğerlerinden farklı bir şekilde MY14 ise öncelikle müdür yardımcılığındaki süresinin tamamlanmasını bekleyeceğini, daha sonrasında okul müdürü olabileceğini ifade etmiştir:

“Müdür yardımcılığı sürem dolana kadar devam etmek istiyorum bu göreve. Sonrasında müdür olmak isteyebilirim. Daha zamanımız var diye düşünüyorum” (MY14).

Müdür yardımcıları arasından MY1 ise getireceği daha fazla sorumluluktan dolayı okul müdürü olmayı düşünmediğini belirtmiştir. MY5, emekliliğine az kaldığını, görev süresini tamamlamayı beklediğini ifade ederek müdür yardımcılığı görevi sonunda emekli olacağını belirtmiştir.

“şu an için okul müdürü olmak benim için pek makul durmuyor. Çalıştığım okulda diğer müdür yardımcısı arkadaşlarla üzerimize düşen görevleri yerine getiriyoruz. Genel manada tüm sorumluluk okul müdüründe... Benim isteyeceğim bir şey değil” (MY1).

“Artık emekliliğimiz geldi. Emekli olmadan bir yöneticilik deneyimimiz de olmuş oldu. Görev süremi tamamlayıp emekli olmayı planlıyorum açıkçası” (MY5).

Çalışma grubundaki müdür yardımcıları arasında yer alan MY7 ise öğretmenlerle yaşadığı bazı yönetsel ve iletişimsel sorunlar nedeniyle dönem sonunda müdür yardımcılığı görevini bırakacağını şu şekilde ifade etmiştir:

“Kariyer beklentim hiç olmadı. Eğitime farklılık katmak istedim ancak daha önce de belirttiğim gibi insan ilişkileri ile ilgili yaşadığım bazı sorunlar beni bu görevden uzaklaştırdı. Benim karakterime uymayan durumlar bunlar... O yüzden öğretmenliğe geri dönmeyi düşünüyorum” (MY7).

4.7 Yöneticiliğe Geçiş Yapmayı Düşünen Öğretmenler İçin Tavsiyeler

Müdür yardımcılığı görevinde yeni olan ve araştırmaya katılan 19 müdür yardımcısı ile yapılan görüşmelerin sonunda öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş yapmayı düşünen öğretmenler için ne tür tavsiyelerde bulunabilecekleri sorulmuş ve alınan cevaplara bu kısımda yer verilmiştir. Genel olarak katılımcılar, müdür yardımcılığı görevine geçmeden önce zihinsel olarak kendilerini hazırlamaları gerektiğini düşünmektedir. Bu görev öncesi öğretmenlerin kendilerinde içsel bir motivasyona sahip olması gerektiği, ayrıca bilgi birikimi bakımından da hazır olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Görevle ilgili beklentilerinin ne olduğuna karar vermelerinin de geçiş öncesi süreçte önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Çalışma grubundaki müdür yardımcılarının konu hakkındaki kendi ifadeleri ise şu şekildedir:

“Sonuçta öğretmenlik hepimizin mesleği. Fakat sistemin nasıl işlediğinin daha iyi anlaşılabilmesi için en azından bir dönem müdür yardımcılığı denenebilir. Düzenli bir gelir kaynağı olması değerlendirilebilir. Statü olarak bir ayrıcalığı, farkı yok. Aksayan bir durum, bir iş tespit ettiğinizde genellikle o size görev olarak verilebiliyor” (MY1).

MY1, asli görevin öğretmenlik olduğuna vurgu yaparak hiçbir statü farkının olmadığını belirtmiş ve sistem hakkında geniş bilgi sahibi olunması bakımından bu görevin bir süreliğine de olsa denenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

“Öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş yapmayı düşünenler için ilk önce bu işin teorik yönünü öğrenmeleri gerektiğini söyleyebilirim. Yüksek lisans yapmaları gerekir. Sürekli yönetim alanında yayınlanmış eserleri okumaları gerekir. Farklı yönetim uygulamalarını, örneklerini araştırmaları gerekir” (MY2).

“Mümkünse, bu göreve geçmeden önce işlerin nasıl yapıldığını öğrensinler. Ve her konuda kendilerinden emin bir duruş sergileyerek işe başlasınlar. Tecrübesiz olduklarını belli etmesinler” (MY18).

“Psikoloji, sosyoloji ve etkili iletişime yönelik kitaplar okumalarını tavsiye ederim. Bilişim teknolojilerine de hakim olmalarında fayda var” (MY19).

MY2, MY18 ve MY19 müdür yardımcılığı görevi öncesinde bireysel hazırlık açısından gerekli bilgi birikime sahip olunması gerektiğini vurgulamıştır. MY12 de mesleki bilgi ve becerilerin gerekli olduğu görüşündedir ancak bunun yanında bazı kişilik özellikleri ve duyuşsal becerilerin de bulunması gerektiğini ifade etmiştir:

“Mutlaka kendilerini hazır hissettiklerinde girsinler bu işe. İyi bir donanıma sahip olduktan sonra müdür yardımcılığına başlamaları onların kariyerinde başarı olmalarını sağlayacaktır. Ama ‘kervan yolda düzülür’ diye işe başlanırsa ileride sorunlar yaşanabiliyor ve kendilerini yıpratabiliyorlar. İdareciliği her öğretmenin yapabileceğini düşünmüyorum. Mesleki bilgi becerilerin yanında insani ilişkilerinizin, hızlı ve doğru karar verme becerinizin, problem çözme becerinizin ve sabır katsayınızın yüksek olması gerekiyor. Ayrıca önyargılarınızdan bağımsız hareket etmeniz ve daha fazla zamanınızı okula ayırmanız gerekebilir” (MY12).

MY12 ile benzer şekilde kişiden kişiye bazı bireysel farklılıklar da olsa yöneticilik görevini üstlenen bireylerde bulunması gereken insani ve ahlaki bazı duygu ve düşüncelerin olduğunu ve bunların görev esnasında işlerini kolaylaştıracağını vurgulayan diğer müdür yardımcısı ifadeleri şu şekildedir:

“Yöneticilik sabır ve özveri işi. Yeri geldiğinde veliye, öğretmene, öğrenciye ve diğer kurumlarda çalışan yönetici konumundaki arkadaşlara hoşgörülü olmak gerekir. Bazen kendi görev tanımı içerisinde olmayan işleri bile yapmak gerekir. Bu işe başlarken sevdiklerinizden ve hobilerinizden fedakarlık yapmak gerekir. Çünkü bizim ham maddemiz insan onun için çok dikkatli ve özverili olmayı gerektirir” (MY5).

“İnsani ilişkilerini yıpratmadan, kanun ve yönetmeliklerin gerektirdiği şekilde, tarafsız ve bağımsız bir eğitim için çalışmalarını sürdürmeleri tavsiyem olacaktır” (MY7).

“Öncelikle bu iş herkesin yapabileceği bir iş değil. Yapmak isteyen herkesin - belli noktalarda farklılıkları olsa da- kendilerini iyi tanımaları gerektiğini ve bu işin gerekliliklerini, artılarını, eksilerini iyi değerlendirmeleri gerektiğini düşünüyorum. Sosyal, girişken, gelişime açık olmalarını tavsiye edebilirim. Kabuğuna kapanıp dört duvar arasına gömülürlerse bu işin gereğini yerine getirebileceklerini sanmıyorum. İletişim konusunda uzmanlaşmalarını, ve her zaman samimi ve iyi niyetli olmakla birlikte iş disiplini ve motivasyonlarını elden bırakmalarını tavsiye ederim” (MY8).

“Öncelikle bu görevi yapabileceklerine inanmalılar. Yöneticiliğin yan gelip yatmak değil; problem çözme, analitik düşünme, güler yüzlü olma, iyi iletişim kurma ve benzeri özelliklere sahip olmaları gerektiğini bilmeliler. Kademesiyle alakalı yönetmelikleri bilmeliler. Kendilerini lider olarak görüp, maiyetindekile-

re bunu hissettirmeliler. Okulu hep ileriye taşımak düşüncesinde ve çabasında olmalılar” (MY13).

“Eğer akıllarında bu işe girmek var, ancak yeterli cesaretleri yoksa korkmasınlar. Ama ben odama geçerim, rahat rahat keyfime bakarım diyorsa o her yerde, her zaman olacak bir durum değil. Bu ifadem yanlış anlaşılmasın şimdi ama bazı idarecilere böyle bakan öğretmenler oluyor maalesef... İşler, dışarıdan görüldüğü gibi değil bunu unutmamakta fayda var” (MY14).

“Yenilikçi olmaları, fırsatları yakalamak için girişimci olmaları ve kararlı olmaları gerekiyor” (MY17).

Diğer müdür yardımcılarında farklı olarak bu görevin çok önemli sebepleri olmadan yapılmaması gerektiğini de savunan katılımcılar bulunmaktadır. MY3, bu görevin ancak seviliyorsa yapılabileceğini düşünmektedir. MY4, maddi ya da manevi bir doyum sağlamayan bu görevi yalnızca merkeze tayin olma fırsatı olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Çoğu müdür yardımcısının tersine MY9, bu görevin önceden elde edilen teorik bilgilerle yapılabileceğini düşünmemekte, aksine belli bir deneyim ve uygulama ile öğrenileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca okul müdürü olmak için bir ön koşul olduğundan bu görevin yapılabileceğini belirtmiştir. Görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“İyi düşünsünler... Hazırlıklı olsunlar... Kendilerini neler beklediğinin farkında olsunlar. Eğer seviyorlarsa yapsınlar, sevmiyorlarsa öğretmenlikten vazgeçmelerini hiç tavsiye etmem” (MY3).

“Köy ya da ilçelerden merkeze gelme yolu olarak kullanacaklarsa desteklerim fakat diğer hiçbir şekilde idarecilik akıl karı bir meslek değil. Ne maddi ne de manevi açıdan bir tatmin sağlamıyor” (MY4).

“Ben şunu diyebilirim... Herkesin farklı beklentileri arayışları olabiliyor, ona saygımız sonsuz elbette. Ancak sürekli olarak müdür yardımcılığı yaparım, öyle emekli olurum diyebilirler mi bilmiyorum. Müdür olmanın bir koşulu olarak bakıyorlarsa mecburen olmaları gerekiyor zaten. Bu iş için önceden de hazırlık diye bir şey yok gibi. Kitaplarda yazanlar teorik şeyler her zaman size yardımcı olamıyor. Yaşayarak tecrübe ederek öğreniliyor çoğu şey... En önemlisi sakin soğukkanlı olmak, iletişime açık olmak, işbirliğine her zaman hazır olmak diyebilirim” (MY9).

“Siz olsanız da olmasanız da işler bir şekilde yürür, çok takmayın” (MY6).

“Eğer rahat etmekse istekleri, geçmesinler. Öğretmenlikte kalsınlar” (MY10).

“Mecbur kalmadıkça geçmelerini önermiyorum. İkili öğretim yapan okullarımızda idarecilik gerçekten zor. Hele ki bu zamanda...” (MY11).

“Yöneticilerin görev ve sorumluluklarının daha fazla olduğunu bilsinler...” (MY15).

“Belli bir yaştan önce geçmemeliler. Yaş farkının az olması, daha doğrusu yaşınızın az olması yaptırım gücünü etkiliyor” (MY16).

MY6, görev ile birlikte anahtar bir rolün kendilerine verilmediğini, işlerin bir şekilde yürüdüğünü vurgulamıştır. MY10, MY11 ve MY15 öğretmenliğe kıyasla çok fazla iş yükü ve sorumlulukları olduğunu belirtmiştir. MY16 ise yönetici konumundaki bireylerin yaş bakımından diğer personelden büyük olması gerektiğini, bu sayede otorite gücünün fazla olacağını ifade etmiştir.

Yeni müdür yardımcılarının edindikleri tecrübeden yola çıkarak öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş yapmayı düşünenler için verdikleri tavsiyelerden elde edilen genel ifadeler şu şekilde özetlenmiştir:

- *Asıl mesleğimiz öğretmenliktir.*
- *Bu iş için teorik alt yapı sağlanmalı, yüksek lisans yapılmalıdır.*
- *Öncelikle kendinizi iyi tanımanız gerekir.*
- *Psikoloji, sosyoloji ve etkili iletişimden anlamak gerekir.*
- *Problem çözme, analitik düşünme özelliklerine sahip olunmalıdır.*
- *Bilişim teknolojilerine hâkim olunmalıdır.*
- *Her öğretmen idareci olmamalıdır.*
- *‘Kervan yolda düzülür’ diyerek yola çıkılmamalıdır.*
- *Yöneticilik sabır ve özveri işidir.*
- *Zamandan, sevdiklerinizden, hobilerinizden fedakarlık etmek gerekir.*
- *Tarafsız ve bağımsız bir eğitim anlayışına sahip olunmalıdır.*
- *İşler, dışarıdan görüldüğü gibi değil, bu unutulmamalıdır.*
- *Kitaplarda yazanlar her zaman size yardımcı olamayabilir.*
- *Hiçbir şekilde idarecilik akıl karı bir meslek değildir.*
- *Sakin, soğukkanlı olmak ve işbirliğine her zaman hazır olmak gerekir.*
- *İdarecilik gerçekten zor, görev ve sorumlulukları fazladır.*
- *Siz olsanız da olmasanız da işler bir şekilde yürür.*

4.8 Müdür Yardımcılarında Bulunması Gereken Kişisel ve Mesleki Özellikler

Yeni müdür yardımcılarının öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş yapmayı düşünen öğretmenler için ifade ettikleri tavsiyeler ve görüşme sırasındaki diğer ifadeleri incelendiğinde müdür yardımcılığı görevi için bazı kişisel ve mesleki özelliklerin ve yeterliklerin bulunması gerektiği anlaşılmıştır. Bununla ilgili elde edilen veriler çerçevesinde müdür yardımcılarında bulunması gereken kişisel ve mesleki özellikler Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12

Müdür Yardımcılarında Bulunması Gereken Kişisel ve Mesleki Özellikler

Kişisel ve Mesleki Özellikler	f
Etkili iletişim becerilerine sahip	5
Yönetim konusunda bilgili	4
Araştırmacı ve gelişime açık	3
Özgüveni yüksek	2
Liderlik özellikleri olan	1
Karar verme becerisi yüksek	1
Sabırlı ve özverili	1
Tarafsız ve bağımsız	1
Fedakâr	1
Toplam	19

Tablo 4.12 incelendiğinde en çok insan ilişkilerine yönelik etkili iletişim becerilerine sahip olunması gerektiği üzerinde durulmuştur. Yönetimsel süreçlere ilişkin gerekli ön bilgiye sahip olunması gerektiği de en çok üzerinde durulan diğer bir husustur. Yeni müdür yardımcılarını tarafından ifade edilen diğer özellikler ise daha çok kişilik özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Müdür yardımcılarının sahip olması gereken bu kişilik özellikleri sırasıyla; araştırmacı ve gelişime açık, özgüveni yüksek, liderlik özellikleri olan, karar verme becerisi yüksek, sabırlı ve özverili, tarafsız ve bağımsız ve de fedakârdır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde çalışmanın sonuç, tartışma ve önerilerine yer verilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ifade edilmiştir. Sonuçlar literatür ışığında karşılaştırılarak tartışılmış ve son kısımda araştırmacılara ve uygulamaya dönük önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, ilgili amaç doğrultusunda müdür yardımcıları ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilere ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlar elde edilen bulgular doğrultusunda 7 başlık altında ele alınmış, literatürdeki araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1.1 Müdür yardımcılığı görevi öncesi sürece ilişkin elde edilen sonuç ve tartışma

Müdür yardımcılığı görevi öncesi süreç incelenirken müdür yardımcılarının görev için hazır olma durumları, bu görevi tercih nedenleri ve de bu görevden ne tür beklentilere sahip oldukları değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda ilkokullar için özellikle sınıf öğretmenliğinden geçişlerin olduğu görülmüştür. Çalışma grubunda yer alan müdür yardımcılarının bu görevde en fazla 2 yıl bulunmuş olmaları dikkate alındığından öğretmenlikte geçen sürelerinin bir ve iki yıl arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Genel itibariyle öğretmenlerin bu görev için asgari 5 yıl görev almış olma eğiliminde oldukları sonucuna varılabilir. Çünkü bu görev için özel bir hazırlık sürecinden geçmekte olan öğretmenlerin kendilerini ancak bu sürede hazır hissettikleri düşünülebilir. Lisans eğitimini tamamladıktan sonra öğretmenlerden yöneticilik üzerine eğitim alan sayısı da oldukça azdır. Göreve yönelik hiçbir ön uygulama ya da staj yapmadan gelen müdür yardımcılarında teorik bilgi ve beceriye dönük tek hazırlık ise İl Milli Eğitim Müdürlüğü komisyonunca gerçekleştirilen sözlü sınava yönelik hazırlıktır. Benzer bir sonuç Akçadağ'ın (2014, s. 142) araştırmasında da elde edilmiş; herhangi bir eğitim almadan yalnızca sınava çalışırken edindikleri bilgilerden ibaret göreve başladıklarını ifade eden yöneticilerden bazıları da aldıkları hizmet içi eğitimlerin de etkisiz ve yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışma grubunda yer alan müdür yardımcıları 2017 ve 2018 yıllarında uygulamada olan ve sadece sözlü sınav değerlendirmesi ile yönetici görevlendirilmesine imkân tanıyan 22/04/2017 tarih ve 30046 sayılı MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğini ile göreve gelmişlerdir. Seçiciliği, geçerliliği ve güvenilirliği yönüyle eleştirilmiş olan bu yönetmeliğin yerine çok geçmeden 21/06/2018 tarih ve 30455 sayılı yeni bir yönetmelik getirilerek tekrar yazılı sınav ve sözlü sınavın birlikte yer aldığı bir uygulamaya geçilmiştir (MEB, 2017; 2018). Bu şekilde; sürekli değişen eğitim politikaları ve yönetmelikler uygulamada da farklılıklara yol açarak göreve ilişkin motivasyonu da olumsuz etkilediği sonucuna varılabilir. Akçadağ (2014, s. 144-145) yaptığı çalışmada; Cemaloğlu'nun 2005 yılında gerçekleştirdiği araştırmadaki sonuçlara benzer şekilde, okul yöneticilerinin uygulamada kullanamayacakları sınavlara tabi tutulduğu ve yapılan sınavların geçerlik ve güvenilirlik açısından eleştirildiği sonucuna varmıştır. Benzer sonuç yapmış olduğumuz çalışma bulguları ile örtüşmekte, yönetici seçme ve atamada bazı kriterlerin gözden geçirilerek sürekliliğin sağlanması gerekmektedir.

Az sayıda müdür yardımcısının bu göreve bilinçli ve istekli olarak geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Görevi tercih nedenlerinin daha çok mecburiyetten kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Mevcut müdür yardımcılarının birçoğunun okul müdürleri ya da diğer meslektaşlarının yönlendirmeleri sonucunda bu göreve geldikleri anlaşılmıştır. Çalıştıkları yerleri değiştirme ve tayin olma amacıyla da kırsalda görev yapan sınıf öğretmenleri bu görev değişikliğini okul değiştirme yolu olarak kullanmışlardır. Köse'nin (2018, s. 207) yaptığı araştırma sonucunda da müdür yardımcılarının yönetici pozisyonuyla il içi ve il dışı yer değiştirebilme imkânına sahip oldukları gerçeği ortaya çıkmıştır. Bunun yanında müdür yardımcılığı görevi sınıf ortamından uzaklaşma eğiliminde olan öğretmenler için de bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer sonuçlar Girgin ve diğerlerinin (2014, s. 527-534) öğretmenlikten okul idareciliğine geçmiş olan idarecilere yönelttikleri sorulara aldıkları cevaplarda da görülmektedir. Katılımcılardan, istedikleri yerlerde görev yapma gibi zorunlu sebeplerle idareciliği seçenler olduğu gibi; idarecilik sınavını kazandıkları için ya da kendilerini bu görevde daha başarılı olacaklarını düşündükleri için isteğe bağlı olarak öğretmenlikten idareciliğe geçenler de olmuştur (Girgin vd., 2014, s. 527). Kariyer planlaması ve eğitime farklı katkıda bulunma fırsatı olarak değerlendirilmesi dışında bu görev, ders saati az olan öğretmenler için aynı zamanda sabit ek ders ücreti anlamına da gelmektedir. Bu da öğretmenlik mesleğinin karşılığı olan aylık gelirlerin yetersiz olduğu ve öğretmenlerin kurum içerisinde fırsatları değerlendirerek farklı gelir kaynakları elde etme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Müdür yardımcılarının bu göreve yönelik beklentileri farklılık gösteriyor olsa da müdür yardımcılığı görevini tercih nedenleri ile paralellik göstermektedir. Öğretmenler için kısıtlı hareket alanı olan sınıf ortamından uzaklaşarak etki alanını genişletme ve eğitim öğretim faaliyetlerinde daha etkin rol alma isteği genel olarak ön plana çıkmaktadır. Bunun yanında farklı tecrübeler edinme ve buldukları okullara farklılık katma beklentilerinin de olduğu sonucuna varılmaktadır. Benzer şekilde Karasoy'un (2010, s. 65) araştırması sonucunda da müdür yardımcılığına geçiş sürecinde farklı beklentilerin ve farklı tercih nedenlerinin bulunduğu görülmektedir. Kendilerinin bu görevde yetenekli olduğunu düşünenler, insanlara yardımcı olmak isteyenler, yönetici olarak hayalleri olduğunu düşünenler olduğu gibi; branşa uyum sağlayamama ve tam ders ücreti alabilme gibi zaruri nedenlerle müdür yardımcısı olanlar da bulunmaktadır. Hohner'ın (2016, s. 109) çalışmasında da aynı şekilde öğretmenlerin zorlaşan okul ve sınıf şartlarının ve değişen politikaların sonucunda yöneticilik seçimini yapmak zorunda kaldıkları ortaya çıkmıştır. Bir taraftan da okul müdürlerinin onların liderlik yeteneklerini ortaya çıkarıcı uygulamalarının da onların üzerinde etki yarattığını ve eğitim sisteminin işleyişine yönelik "büyük resmi" görmelerini sağladığını ifade etmiştir (Hohner, 2016, s. 110). Türkiye'deki uygulamalardan farklı olarak; öğretmenlerin yöneticilik öncesi kendi istekleri ile katılabilecekleri eğitim programlarının Ontario'da var oluşu göreve yeni başlayan müdür yardımcıları için bir fırsat olarak düşünülse de görüşme yapılan sekiz müdür yardımcısından sadece üçü bu şekilde bir hazırlık süreci geçirmeyi tercih etmiştir.

Genel durum değerlendirildiğinde mevcut yöneticilerden memnun olmama da burada başka bir tercih nedeni olarak gösterilebilir. Bütün bu farklılıkların temelinde müdür yardımcılığına geçişle ilgili sistemli, düzenli bir yönlendirme ya da nitelikli yönetici belirlemeye dönük kurumsal bir yapının olmadığı sonucuna varılabilir. Porter ve diğerlerinin (1975, s. 164-165) üç aşamalı sosyalleşme süreç modelindeki ilk aşama olan ulaşma öncesi aşamasında, yeni işgörenin görev öncesi tüm öğrenmelerle işi hakkında beklentiler oluşturduğu, bu beklentilerin karşılanması ve de çalışanın deneyimlerinin istenen yönde şekillendirilmesi uygulanacak olan ödül ve ceza usul ve esaslarını belirlemektedir.

5.1.2 Müdür yardımcılığı görevinde ilk gün ile ilgili sonuç ve tartışma

Yeni müdür yardımcılarının görevlerine başladıkları ilk gün çoğunlukla olumsuz bir ruh hali deneyimledikleri görülmüştür. En çok da kaygı, hayal kırıklığı, heyecan ve

endişe duyguları hâkim olmuştur. Burada görev için yeterli hazırbulunuşluk seviyesine ulaşmamış olmaları önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilinmeyene giden bir yolculuk söz konusu olduğunda bu herkes için doğal olarak aynı sonucu doğuracaktır. Keza, kendi okullarında bu göreve başlayan müdür yardımcıları için bu süreç daha olumlu sonuçlanmıştır. Bu nedenle özellikle müdür yardımcılığı gibi ağır bir yükü omuzlayacak olan öğretmenlerin ilk etapta tanıdıkları bir ortam olan kendi okullarında göreve başlaması hem bireysel hem de kurumsal anlamda fayda sağlayacaktır.

Yeni müdür yardımcılarının görevlerindeki ilk gün okul müdürü ve öğretmenler tarafından karşılanış biçimleri de aynı okul ile farklı okullara görevlendirilmiş olmaları itibarıyla farklılık göstermektedir. Yeni bir okula dış kaynaktan gelmiş olan bir müdür yardımcısı genel olarak yargılayıcı ve olumsuz bir tutum ile karşılaşmaktadır. Burada yönetici atama politikalarının doğurduğu bir önyargıdan da söz edilebilir. Çünkü tanımadıkları birisinin geçerliği ve güvenilirliği tartışılmalı Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından oluşturulan değerlendirme komisyonları marifetiyle gerçekleştirilen (MEB, 2017) sözlü bir sınavdan elde ettiği başarı sonucunda okullarına yönetici olarak geliyor olması hem öğretmenler hem de okul müdürleri açısından sorgulanmaktadır. Bu yaklaşım kendi okulunda göreve başlayan yani iç kaynaktan sağlanan bir müdür yardımcısı için ise oldukça olumlu ve hatta samimi bir şekilde diğerlerinden farklı olmaktadır. Okul müdürlerinin isteği ve telkiniyle göreve gelen, öğretmenlerin tanıdığı birisine karşı yaklaşımının daha çok görevi hakkında rehberlik etme ve motive etme şeklinde olduğu görülmüştür.

Hohner (2010, s. 110) müdür yardımcılarının görevlerindeki ilk hislerini onlardan gelen dönütler doğrultusunda Oleszweski ve Shoho'nun (2012) "yalnız başına" tanımlamasına benzer şekilde "yalnız" ve "soyutlanmış" olarak ifade etmiştir. Aynı şekilde Armstrong'un (2015, s. 118) "çetin mücadele" tabirini doğrular türde çok "ani" ve de "hızlı ve öfkeli" olarak da tanımlamıştır. Bu duyguların bertaraf edilmesi için en iyi yöntem sadece okul müdürlerinden alınacak rehberlik vasıtasıyla değil aynı zamanda meslektaşları ile yapacakları fikir alışverişleri ve onlardan alacakları tavsiyeler ile olacaktır. Böylece gelişen insan ilişkileri ile müdür yardımcıları kendilerinin önemsendiğini düşünerek özgüvenleri artacak, bu sayede de işlerini daha iyi yaparak okulun gelişimine katkıda bulunacaklardır (Hohner, 2016, s. 111).

Armstrong (2010, s. 701) tarafından giriş-çıkış olarak adlandırılmış olan bu ilk aşamada birey kendisini hala öğretmen olarak görmektedir, ancak yönetici olma arzusu-na sahip olduğu için yeni görevine geçiş hazırlığındadır. Bu aşamada, okulda yönetimi

tarafından gerçekleştirilen faaliyetlere dahil olmak, yöneticilerle bilgi alış verişinde bulunmak, okulda grup olarak gerçekleştirilen etkinliklerde grup lideri olarak görev yapmak gibi ilave sorumluluklar giriş-çıkış aşamasındaki kişilerin kullanabileceği informal sosyalleşme yöntemleridir. Müdür yardımcılığına geçiş yapmak isteyen öğretmenlerin başvurdukları bu yöntemler, okul yöneticilerinden destek almalarını ve lider olarak sahip oldukları potansiyelleri göstermelerini sağlamaktadır. Müdür yardımcılığına geçiş yapmak isteyen öğretmenler giriş-çıkış aşamasında fiziksel, psikolojik ve sosyal yönden sıkıntılar yaşamaktadır. Bu aşamada yeni müdür yardımcıları memnuniyet ve hüzün duygularını bir arada yaşamaktadır (Armstrong, 2010, s. 701). Karşılaşacakları durumlara ilişkin yüksek düzeyde belirsizlik ve kaygı ile göreve gelen yeni müdür yardımcılara yönelik Morrison (1993, s. 564-565) tarafından ileri sürülen ve literatürde örgütsel sosyalleşme teorilerinden biri olarak karşımıza çıkan belirsizlik azaltma teorisine göre; belirsiz olan ortamı daha öngörülebilir, anlaşılabilir ve sonuç olarak da kontrol edilebilir hale getirmek için çeşitli iletişim kanallarının kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Burada yeni müdür yardımcılara yeni çalışma ortamına uyum sağlama, olumsuz duygu ve düşünceleri ortadan kaldırma ve olumlu, motive edici yaşantılar sunmak adına okul müdürü ve öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir.

5.1.3 Müdür yardımcılığı görevine geçiş sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin sonuç ve tartışma

Görevlerine uyum sürecinde yeni müdür yardımcılarının yönetsel, iletişimsel ve bireysel açıdan bir takım sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Yönetim süreçleri göz önünde bulundurulduğunda özellikle karar alma ve görev paylaşımı hususlarında sıkıntılar ortaya çıktığı görülmüştür. Burada bireysel anlamda ele alındığında; temel sorunun bilgi ve tecrübe eksikliği olduğunu, yönetim ile ilgili konularda kendilerini eksik gören müdür yardımcılarının ortaya çıkan beklenmedik durumlara karşı anlık karar alma becerileri gösteremedikleri anlaşılmıştır. Ancak kendi ellerinde olmayan, yönetim kadrosu ya da öğretmenler başta olmak üzere diğer okul çalışanlarından kaynaklı görev paylaşımı, planlama ve örgütlenme gibi süreçlerde de bazı sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Yine benzer şekilde öğrenci işleri, evrak takibi, yazışmalar, öğretmen ve veli talepleri gibi karşılaştıkları aşırı iş yükü karşısında bocalayan müdür yardımcıları zamanı da etkili kullanamayarak fazla mesai yapmak durumunda kalmaktadır. Karasoy (2010, s. 87) çalışması sonucunda benzer şekilde müdür yardımcılarının okullardaki tüm iş yükünü çektiği, büro işleri, öğrenci işleri ve öğretmen-veli diyalogları ile bütün zamanını geçir-

diği sonuçlarına ulaşmıştır. Zaman yönetimi ile ilgili sorun oluşturan bu durum beraberinde psikolojik ve sosyolojik farklı zorluklara da neden olmaktadır. Bunların başında planlama, örgütleme ve denetim gibi yönetim mekanizmasının temel yapı taşlarını yerine tam manasıyla getirememeye yer almaktadır. Bu sonuca benzer şekilde Köse'nin (2018, s. 206) çalışmasında da müdür yardımcılarının görevleri ile ilgili olarak; müdür/yönetim ve görev kaynaklı sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin adil bir görev paylaşımı yapmaması ve bütün sorumluluğu müdür yardımcılarının üzerine bırakması durumu ortaya çıkmıştır. Girgin ve diğerlerinin (2014, s. 532) yaptıkları görüşmelerden de bu duruma benzer bir tablo ortaya çıkmaktadır. İdarecileri görevlerinde en çok zorlayan sorunların başında ek işler, mesleki jargonda "angarya" olarak görülen, görev tanımında açık bir şekilde belirtilmemiş fakat okul şartları ya da üst amirlerinin isteği gereği yapılması gereken işleri kapsamaktadır. Bu işler idarecilerin enerjilerini tüketmekte ve asıl işleri olan eğitim öğretim faaliyetlerine yeterince zaman ayıramamalarına sebep olmaktadır (Girgin vd., 2014, s. 532).

Yönetimsel sorunların beraberinde müdür yardımcılarının insan ilişkileri ve iletişim konusunda da bazı problemler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunların temelinde de kalabalık öğrenci ya da personel sayısı ile beraberinde gelen iş yoğunluğu gösterilmektedir. İletişimsel sorunların temelinde kişilik özellikleri ve de bireysel farklılıkların yer aldığı görülmektedir. Bu açıdan yönetim süreçleri ile ilgili iş ve işlemlerin mevzuat doğrultusunda tam manasıyla sınırlarının çizilemediği ya da mevcut yöneticilerin göreceli yaklaşımlarına açık olduğu sonucuna varılabilir. Mevcut durum yeni müdür yardımcılarının okul müdürleri, öğretmenler ya da veliler ile kişisel yaklaşımların dışında mevzuat ile ilgili yanlış anlaşılma ya da bilgi kirliliğinden kaynaklı sorunlar yaşadıkları da anlaşılmaktadır. Bu durum eğitim kurumlarındaki söz konusu uygulamaların bireysel çıkarlar doğrultusunda yönlendirilebildiğini de göstermektedir. Müdür yardımcılarının görevlerinde çoğunlukla insan ilişkileri ve iletişim konusunda sorun yaşadıkları Özdemir'in (2014, s. 73) yapmış olduğu çalışma sonuçlarında da görülmüştür. Araştırmada okul müdürünün müdür yardımcılara sorumlulukla birlikte gerekli yetkiyi devretmesi, kararlara tam katılımlarını sağlaması, aralarında güven ve saygıya dayalı çalışma ortamı oluşturması ve adil bir görev dağılımı yapması gibi önemli sonuçlar üzerinde durulmuştur (Özdemir, 2014, s. 73).

Bakanlık politikaları ve sosyal medyanın olumsuz yansımaları nedeniyle müdür yardımcılarını üzerinde bir baskı oluşmakta bunun sonucunda da görev ve sorumluluklarını yerine getirmek ile öğrenci, veli, öğretmen taleplerini yerine getirmek arasında ça-

tışma yaşamaktadır. Karasoy (2010, s. 88) müdür yardımcılarının öğrencinin kurallara uymaması, öğretmenin derse zamanında girmemesi ve velinin eğitime ilgisizliği gibi öğretmen, öğrenci ve veli kaynaklı yönetsel ve iletişimsel farklı sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Girgin ve diğerleri (2014, s. 532) bu durumu “idareciler, öğretmen-öğrenci ilişkileri boyutunda yaşanan sorunlarda da hep iki arada bir derede kalmaktadırlar” ifadesiyle özetlemektedir. Aynı şekilde müdür yardımcılarının öğretmen, veli, personel, öğrenci kaynaklı sorunlar yaşadıkları sonucuna varan Köse (2018, s. 206) de bu sorunların başında, iletişimsizlik, görev ihmali, ilgisizlik, duyarsızlık, bilmişlik ve çıkarıcılık gibi olumsuz tutum ve davranışların yer aldığını vurgulamıştır. Ayrıca müdür yardımcılarının görevleri gereği öğretmenler ile müdür arasında bırakılması durumundan da rahatsız oldukları sonucuna varılmıştır. Karasoy (2010, s. 88) da benzer şekilde müdür yardımcıları, müdür ile öğretmen arasında kaldığından öğretmenlerle problem yaşamakta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Müdür yardımcılarının yoğun mesai ve iş yüklerinin üstüne öğretmenlerle yaşadıkları problemler onları bu süreçte fazlasıyla yıpratmaktadır.

Bireysel sorunların başında aşırı iş yükü ve zaman yönetimi ile ilgili yaşanan güçlükler gelmektedir. Yönetsel ve iletişimsel süreçleri başarılı şekilde sürdüremeyen yeni müdür yardımcıları beraberinde işleri vaktinde tamamlayamama ya da yetiştirememeye başta olmak üzere farklı problemler yaşayarak mesai saatlerinin dışında da okulda zaman geçirmek zorunda kalmakta ya da okulla ilgili sorunları evlerine taşımaktadır. Bunun sonucunda özel yaşam-ış yaşamı dengesi de olumsuz etkilenmektedir. Kendilerine, özel ilgi alanlarına ve hobilerine vakit ayıramayan müdür yardımcıları, aynı şekilde ailelerine de yeterince zaman ayıramamaktan şikâyetçidir. Girgin ve diğerleri (2014, s. 535) yaptıkları görüşmelerde aynı şekilde fazla mesai yapmaktan muzdarip olan idarecilerin özel yaşamlarına olumsuz etki yarattığı ve bu nedenle mutsuz oldukları anlaşılmıştır. Bu durum psikolojik gerilimlere yol açmakta ve iş verimini düşürmektedir. Birbiriyle bağlantılı olan bu belirsiz tabloda müdür yardımcılarının kariyer planlaması konusunda da kararsızlık yaşadıkları anlaşılmaktadır. Araştırma ve bilgi edinmeye yeterli zaman ayıramadıkları gibi görevlerindeki belirsizlik de onları gelecek konusunda karamsarlaştırmaktadır. Bu aşamada meydana gelen “gerçekle yüzleşme” durumu örgütsel uyum ve sosyalleşmelerini de olumsuz etkilemektedir. Buldukları öngöremedikleri bu durum, yaşanan çatışma ve gerilimler sebebiyle görevden ayrılmalara dahi neden olabilmektedir. Karasoy’un (2010, s. 85) müdür yardımcılarının görevlerine geçişte yaşadıkları sorunlar ile ilgili elde ettiği sonuçlarda da müdür yardımcılarının eği-

tim sistemi ve yönetmeliklerin sürekli değişmesi, denetim sürecindeki eksiklikler, herhangi bir yaptırım ve etkisi olmayan yetkiye karşı çok fazla sorumluluk yükünün olması sonucunda uzun süreli plan yapamadıkları ve görev bilinci ve motivasyonlarında da düşüş yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle de politikaların yetersizliği gerekçesiyle insan kaynaklarının eğitim öğretim faaliyetlerinde verimli kullanılmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

İshakoğlu'nun (1998, s. 80-82) örgütsel sosyalleşme sürecinin önemi ve amaçları üzerine gerçekleştirdiğı çalışmada işin gereklerini öğrenmek, bireyler arası sağlıklı ilişkiler kurulmasını sağlamak, örgüt içi güç odaklarını tanıtmak, ortak örgüt dilini öğretmek, örgütsel amaç ve değerleri öğretmek ve örgütsel tarihi öğretmek şeklinde sıraladığı bu hususların göreve yeni başlayan müdür yardımcılarını için de planlı bir şekilde uygulanması gerektiğı sonucuna varılmıştır. Bu şekilde uzmanlarca planlanarak görev öncesi ve görevin ilk aylarında yine işin uzmanları ve okul müdürleri ve diğer müdür yardımcılarının da katılacağı uyum programlarıyla yaşanan bu sorunların en aza indirileceğı düşünülmektedir.

5.1.4 Sorunlara karşı kullanılan stratejiler ve çözüm yollarına ilişkin sonuç ve tartışma

Yeni görevlerine geçiş sürecinde müdür yardımcılarının yaşadıkları problemleri daha çok etkili iletişim becerilerini kullanarak çözüme yoluna gittikleri anlaşılmıştır. Bu konuda kişisel becerileri ile pratik çözüm yollarına gittikleri sonucuna varılmıştır. Etkili iletişim iyi bir yöntem olsa da her problem karşısında ya da her birey karşısında aynı sonucu veremeyeceğı aşınadır. Böyle durumlarda da müdür yardımcılarını tecrübeli gördükleri meslektaşlarına ya da yakın buldukları herhangi birilerine danışma yoluna gitmektedir. Daha çok bireysel çabaları ile çözüm üretme yoluna giden müdür yardımcılarını gerekli desteğı bulamadıklarında da sorunu zamana bırakmaktadır.

Müdür yardımcılarının görevleri öncesinde profesyonel bir eğitim almamaları sonucunda beklenmedik sorunlarla karşılaştıkları ve de bu sorunlara yönelik uzman çözüm yollarını yerine daha çok sına ma yanılma yöntemleri ile karşılık verdikleri anlaşılmıştır. Bu nedenle sorunları yerinde ve uygun stratejilerle çözmek yerine onları görmezden gelme ya da mevcut sorunların üstünü örtme eğilimi gösterdikleri sonucuna ortaya çıkmıştır. Bu da basitçe aşılabilecek bazı sorunların bile görevleri süresince üzerlerinde kambur olarak kalabileceğini göstermiştir. Bu konuda Akçadağ (2014, s. 145) da benzer bulgular elde ederek okul yöneticilerinin çoğunluğunun karşılaştıkları sorunlara

karşı daha çok görev esnasında sınama yanılma yoluyla çözüm ürettiklerini ve mesleğin gereklerini de bu şekilde öğrendiklerini ifade etmiştir. Tecrübe ederek öğrenilen bazı durumlar da hem bireysel açıdan hem de kurumsal açısından olumsuz sonuçlar doğurabilmiştir. Eğitim öğretim süreci devam ederken yaşanan yönetsel ve iletişimsel problemler doğru stratejilerle uzmanca ele alınamadığı için motivasyon düşüklüğü, görev belirsizliği, iş tatminsizliği, başarısızlık kaygısı gibi psikolojik sorunlara yol açarak ailevi problemlere ve hatta görevi bırakmaya dahi sebep olmuştur.

Yeni müdür yardımcılarının kuruma uyum sağlamaları ve de sorunlara karşı uygun çözüm yolları üretebilmeleri hususunda okul müdürlerine çok fazla iş düşmektedir. Birçok konu ve sorun karşısında birincil çözüm kaynağı okul müdürleridir. Okul yöneticilerinin, göreve yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde, sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi üzerine yaptığı çalışmada Garip (2009, s. 97) il merkezinde görev yapan öğretmenler, ilçe merkezinde, beldede ve köyde görev yapan öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeylerini daha düşük düzeyde buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun nedeni olarak da köyde görev yapan öğretmenlerin yöneticileri ile formal ve informal iletişimlerinin daha üst seviyede olması gösterilmiştir (Garip, 2009, s. 96). Bu nedenle şehir merkezindeki okul yöneticilerinin kişiler arası iletişime önem vermesi ve sosyalleştirme stratejilerini daha etkili kullanması gerektiği sonucuna varılabilir.

Daugherty (2017, s. 107-108) çalışmasında müdür yardımcılarının sosyalleşme süreci ve öncesinde rol model alma yöntemi ile önceki ve şimdiki yöneticileri izleyip gözlemlediklerini ifade etmiştir. Bu şekilde oluşabilecek sorunları öngörebilmekte ve bu sorunlara kolayca çözüm üretebilmektedirler. Yöneticilerin müdür yardımcısı olma yolunda ilerleyen bireylere bu tür fırsatları tanınması önemlidir. Kendilerini deneme ve geliştirme fırsatı yakalayan müdür yardımcıları geçiş sürecini başarılı bir şekilde atlatabilmektedir. Wanous'un (1980b, s. 180) tümleşik sosyalleşme süreç modelin açısından değerlendirildiğinde yaşanan sorunların örgütsel sosyalleşme ve uyum sürecinde önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Örgüt üyeliğine tam uyumun sağlanmasından önceki aşama olan uygun davranışları öğrenme aşamasında; yeni gelen işgören örgüt beklentilerine uygun davranışları öğrenmektedir. Bu aşamada örgütsel norm ve değerleri benimseyerek, yeni bir kişisel imaj oluşturmakta, örgüt içi ve dışı çatışmaları çözümlenerek, yeni ilişkiler kurmaktadır. Yeni gelen örgüt tarafından kabul gören davranışları öğrenerek ve deneyimleri kazanarak işinde başarı göstermekte, gösterdiği başarının bir

sonucu olarak örgütsel bağlılığı ve işe devamlılığı artmaktadır (Wanous, 1980b, s. 186-188).

5.1.5 Karşılaşılan problemleri aşma konusunda alınan desteklere ilişkin sonuç ve tartışma

Her tür örgütte olması gereken ekip içi destek temelinde insan olan sosyal ve canlı bir varlık olarak kabul edebileceğimiz eğitim kurumları için ise vazgeçilmez bir olgudur. Eğitimde hemen hemen her ilişki öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticiler olmak üzere okullardaki tüm paydaşları kapsamaktadır. Bu sebeple de bu paydaşların her konuda birbirine destek olması gerekmektedir. Yeni müdür yardımcıları için de en güçlü destek kaynağını okul müdürleri oluşturmaktadır. Müdür yardımcılarının okul müdürlerinden hemen hemen her konuda rehberlik hizmeti aldığı, onlarla fikir alışverişinde bulunduğu; sorunlara karşı problem çözme konusunda, yapılacak görevlerle ilgili karar alma ve iş bölümü oluşturma konularında müdürlerinden destek aldıkları anlaşılmıştır.

İkinci en büyük destek kaynağı ise aynı görevi birlikte yürüttükleri diğer müdür yardımcılarıdır. Onlarla iyi iletişim içerisinde görev paylaşımı yaparak planlama ve örgütlenme konularında yardım aldıkları sonucuna varılmıştır. Müdür yardımcılarının bu konuda en önemli problemlerinden birisi de tek müdür yardımcısı olarak okullarda tüm işleri üstlenmek zorunda kalmalarıdır. Her okulda evrak işleri ile uğraşan bir memur bulunmamaktadır. Bu da öğrenci işleri, evrak işleri, öğrenci-öğretmen-veli diyalogları olmak üzere tüm işlerin tek bir müdür yardımcısına kaldığını göstermektedir. Okul müdürünün de destek konusunda pasif kaldığı durumlar düşünüldüğünde de müdür yardımcıları için birçok problem beraberinde gelmektedir.

Okullarda müdür yardımcıları için bir diğer önemli destek grubu da öğretmenlerdir. Kısa süre önce öğretmenler odasında birlikte muhabbet edip çay içtikleri, öğrenci başarı durumları ve performansları üzerine fikir alışverişinde buldukları öğretmen arkadaşları müdür yardımcılığı görevinde onları yalnız bırakmakta ve bekledikleri desteği onlara vermemektedir. Bu noktada durum müdür yardımcıları için “sadece yoluma taş koymasın yeter” şeklinde bir beklentiye dönüşmektedir. Öğretmenler görevin başında olan müdür yardımcılarında her konuda üstün performans bekleyerek ders programları, okuldaki rutin işler olmak üzere birçok konuda hoşgörü ve ayrıcalık beklemektedir. Çok az kısmı kendi görev ve sorumlulukları doğrultusunda müdür yardımcılarını eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi ve öğrenci-veli iletişimi konularında yardımcı olmaktadır. Bu durum bazı gerilim ve çatışmalara yol açmakta ve müdür yardımcılarının

motivasyonunu ve görevlerine olan bağlılığını olumsuz etkilemektedir. Benzer şekilde Özdemir (2014, s. 73) yapmış olduğu araştırma sonucunda; müdür yardımcılarının meslektaşları ile iletişime geçerek karşılaştıkları problemleri aşma konusunda birbirlerine destek olmaya çalıştıkları; ancak aralarındaki iletişimi sağlayabilmeleri adına sosyal bir platform oluşturmakta ve bir araya gelme konusunda uygun koşulları sağlamakta sıkıntı yaşadıkları anlaşılmıştır.

Diğer destek grupları arasında farklı okullarda görev alan müdür ve müdür yardımcısı arkadaşları en çok bilgi ve tecrübe paylaşımı konusunda yeni müdür yardımcılara destek olmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken husus ise her tecrübenin farklı bileşenleri olduğudur. Birbirinden farklı türdeki okullar, farklı personel ve imkânlar ve hatta öğrenci ve veli profiline sahip olduğu düşünüldüğünde başkalarının tecrübeleri görev yapılan okulda sorunları çözemeyebilmektedir. Her sorunun kendi içinde ve ortamında ele alınması gerektiği konularda ise yeni müdür yardımcılarını başarılı olamayabilmektedir. Bu noktada da en yakın destekçi olarak aile fertleri moral, motivasyon, manevi destek sağlama konusunda yardımcı olmaktadır. Sahip oldukları görev ve sorumluluk gereği birçok yasa ve yönetmeliğe hâkim olmaları gereken yeni müdür yardımcılarını bu konudaki eksiklerini de Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanları aracılığı ile gidermektedirler. Okul Aile Birliği ve veliler doğrudan eğitim öğretim ve yönetim işlerinde aktif rol oynamasalar da bazı etkinlik ve faaliyetlerde maddi kaynak ve organizasyon işlerinde müdür yardımcılara destek olmaktadır.

Hohner (2016, s. 106-107) çalışmasında müdür yardımcılarının yeni görevlerine en hızlı şekilde uyum sağlaması için müdür rehberliğine ve profesyonel bir yardım çevresine sahip olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Yeni görevinde öğretmenlerle arasında mesafe oluşan müdür yardımcılarını kendilerini yalnız ve izole edilmiş hissetmektedir. Formal yardım sağlayan önceden planlanmış programlar olmasa da müdür yardımcılarını kendi imkânlarıyla çevrelerinde en iyi yardımcıyı sağlayacak informal bağlantıları kurmaya çalışmaktadır (Hohner, 2016, s. 107). Burada en önemli desteği okul müdürünün sağlaması gerekmektedir. Yeni bir sosyal çevreye adaptasyon süreci yaşayan müdür yardımcılarının takım arkadaşı olarak müdürleri tarafından okul çalışanları başta olmak üzere aynı görevdeki diğer meslektaşlarla buluşturulması gerekmektedir. Erkek ve kadın müdür yardımcılar üzerinde yaptığı bu çalışmada benzer sonuçlara ulaşan Daugherty (2017, s. 143), sosyalleşme sürecindeki en önemli desteğin müdürleri tarafından verilen cesaret olduğunu belirtmiştir (s. 110). Ne yazık ki günümüzde mevcut okul müdürleri kendi sosyal çevrelerini sadece kendi kişisel çıkarlarını koruma amaçlı kullan-

maktadır. Bakanlık ve yerel yönetimler de bu ilişkileri meşru kılar şekilde siyasete ve sendikalara alet ederek desteklemektedir. Yeniden yönetici görevlendirme yönetmelikleri ve takvimleri defalarca değişse de sonuç aynıdır: Dostluklar da koltuklar da bakidir.

5.1.6 Yöneticilik görevi ve sisteme ilişkin görüşler ile ilgili sonuç ve tartışma

Öğretmen, öğrenci, veli ve okul müdürü arasında bir köprü görevi gören müdür yardımcıları yeni vazifeleri gereği üzerlerine düşen sorumluluklarla birlikte iş yükünde de artış yaşamıştır. “Komşunun tavuğu kaz görünür” atasözündeki gibi öğretmenken kolayca yürütüldüğünü düşündükleri işlerin aslında hiç de kolay yürümediğini anlamışlardır. Öğretmenken kendilerine yansıtılmayan sorunlar ya da aksaklıklar müdür yardımcısı olarak kendileri tarafından çözülmesi gerekmektedir. Ayrıca yıllarca öğretmenlik üzerine eğitim almış bireyler olarak öğrencilerle aralarında kurdukları aktif etkileşimi de kaybetmektedirler. Benzer durum öğretmenlerle olan sosyal, informal ilişkilerinin sonlanmasında da görülmektedir. Sınıf ortamından yönetici koltuğuna geçen müdür yardımcıları öğretmenlerle olan iletişimlerini de formelleştirmektedirler. Bu durum tamamen kendi iradeleri dışında öğretmenlerin onların görevi ile ilgili algılarından da kaynaklanabilmektedir. Tüm bunlar öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş sürecinde öngöremedikleri sonuçlar doğurmaktadır.

Köse (2018, s. 203) müdür yardımcılarının, okulun paydaşları arasındaki koordinasyon ve arabuluculuk görevinin yanında daha çok büro işlerini yürüten bir görevli konumunda görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde; mevcut yapıyı kabullenmek durumunda kalan yeni müdür yardımcılarının yaşadıkları bu dramatik durum “gerçeklik şoku” olarak tanımlanmaktadır (Kartal, 2003, s. 23). Veenman’a (1984) göre gerçeklik şoku, kişisel ve görevsel olmak üzere kişiden kişiye farklılık gösteren gerekçelerle yaşanabilmektedir (Akt., Kartal, 2003, s. 24). Meslek tercihi, mesleğe uygun olmayan tutum ve karaktere sahip olma kişisel nedenler arasındadır. Meslekte iyi yetişmemiş olma, örgütsel yapı ve ilişkilerden dolayı problemlili bir okul ortamında bulunma ya da görev alanında hissedilen yalnızlık gibi görevsel nedenler de vardır (Kartal, 2003, s. 24). Kartal’ın (2003, s. 191) araştırmasında “ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin mevcut olan yönetim ve denetim sisteminden rahatsız oldukları” ortaya çıkmıştır. Benzer sonuç yeni müdür yardımcılarının görevleri ile ilgili süreçlerden elde ettikleri deneyimlerden de ortaya çıkmaktadır. Üzerindeki sorumluluklara eşdeğerde yetki alanı verilmemiş olması, iyi biçimlendirilmemiş görev tanımı gibi sebeplerle birlikte yoğun iş

yükü ile karşılaşan müdür yardımcıları öğretmenler ve okul müdürü arasında sıkışıp kalmıştır.

Kartal'ın (2003, s. 56) ifade ettiği gibi sosyalleşme süreci aşamalarını başarılı bir şekilde aşabildiklerinde etkili bir kariyer başlangıcı yapabilecek olan yeni müdür yardımcılarının kariyer planlaması algılarının da göreve başladıktan sonra değiştiği görülmüştür. Müdür yardımcılarında sadece bazılarının bir kariyer planı olduğu ve gerekli koşullar sağlanırsa okul müdürü olmak istedikleri anlaşılmıştır. Bazı müdür yardımcılar ise görev sürelerinin sonuna kadar bu görevi sürdürme niyetinde olduklarını ifade etmiştir. İçlerinde uyum ve sosyalleşme sürecinde yönetsel ve iletişimsel problemler yaşayanların da en kısa sürede öğretmenliğe dönmek istedikleri görülmüştür. Zaten geçici bir süre için verilmiş olan bu görev kolayca gözden çıkarılabilir durumda görülmektedir. Köse'nin (2018, s. 206) çalışmasında da müdür yardımcılığı görevinin kadrolu değil de geçici bir görev şeklinde idame edilmesi durumunun mesleki bir sorun olarak müdür yardımcıları tarafından ifade edildiği anlaşılmıştır.

Türk Eğitim Sistemi'nde yöneticilik görevine geçişte uygulanan kurumsallaşmış bir örgütsel sosyalleşme taktiği ya da stratejisi olmadığı görülmektedir. Örgütsel sosyalleşme taktikleri ile ilgili Jones (1986, s. 262) tarafından Van Maanen ve Schein'in (1979, s. 34-70) ortaya koyduğu deneye dayalı çalışmada, örgüte yeni katılan işgörenler için önceden oluşturulmuş rol oryantasyonu getiren kurumsallaşmış ve bireyselleştirilmiş sosyalleşme taktiklerinden bahsetmiştir. Türkiye'de mevcut durum açısından değerlendirildiğinde eğitim sistemi içerisinde daha çok bireyselleştirilmiş sosyalleşme taktiklerinin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bireysel ve informal yani biçimsel olmayan bir kapsamda ele alınan bu süreçte görev ve kurumla ilgili öğrenmeler formal olarak düzenlenmiş eğitim programları yerine ağırlıklı olarak bireysel çabayla gerçekleşmektedir. İçerik olarak ele alındığında ise; planlanmış bir kariyer programına sahip olunmaması ve de mesleki ilerlemeye yönelik net bir zaman çizelgesinin olmaması yönünden rastgele ve değişken bir örgütsel sosyalleştirme süreci ile karşılaşmaktadır. Sosyal yönler açısından yöneticiliğe geçiş süreci değerlendirildiğinde ise uzman üye desteği ya da rol modellerin sağlanmaması itibariyle alternatif ve yoksun bırakma taktikleri ön plana çıkmaktadır.

Yeni müdür yardımcılarının mevcut durum değerlendirildiğinde okul müdürlüğüne geçiş ve kariyer planlaması üzerine farklı görüşlere sahip oldukları anlaşılmıştır. Sistemle ilgili belirsizliklere rağmen bazıları en kısa sürede okul müdürü olarak tüm yetkiyi eline almak istemekte, kimisi de bunun için yeterli tecrübeyi kazanarak doğru

zamanı beklemeyi düşünmektedir. Bazıları ise daha da üst yönetim kademelerinde görev almayı hayal etmektedir. Karasoy'un (2010, s. 76) çalışmasından da benzer farklı görüşler elde edilmiştir. Müdür yardımcılarında çok azı okul müdürü olmak istediğini belirtmiştir. Çoğu müdür olmak istemediğini ifade etmiş, bir kısmı da yeterli tecrübeyi kazandıktan sonra okul müdürü olabileceğini vurgulamıştır. Anlaşılacağı üzere yöneticilik görevi için öğretmenlikte belirli bir süre tecrübe kazanılması gerektiği gibi aynı şekilde okul müdürlüğüne geçiş için de müdür yardımcısı olarak yeterli hazırbulunuşluğa ulaşmak gerekmektedir.

5.1.7 Yöneticiliğe geçiş yapmayı düşünen öğretmenler için tavsiyelere ilişkin sonuç ve tartışma

Müdür yardımcılarının öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş yapmayı düşünen öğretmenler için verdikleri tavsiyelerden müdür yardımcılarında birçok farklı özelliğin bir arada bulunması gerektiği sonucuna varılmıştır. Özellikle sosyal yönlerinin ve etkili iletişim becerilerinin üst düzeyde olması gerekmektedir. Aynı zamanda görevlerine ilişkin gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları ve de sorumluluklarının bilincinde olmaları gerekmektedir. Çağdaş yönetim anlayışında yöneticilerde bulunması gereken özelliklerden birisi etkili iletişim yollarıyla çalışanlara liderlik ve rehberlik etmektir. Bu bakımdan yeni müdür yardımcılarının modern yaklaşımı benimsedikleri düşünülebilir. Ancak bunun yanında mevzuat çerçevesinde resmi işleri yürütme anlayışının da bulunması bürokrasi temelli klasik yönetim anlayışından da kopulamadığını göstermektedir. Bu durum mevzuat gereği müdür yardımcılığı görevine yüklenen birçok sorumluluğun doğurduğu sonuçlardan birisidir. Köse'nin (2018) yaptığı araştırma sonucunda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Okul müdür yardımcılığı görevini yürüten kişilerde bulunması gereken yeterlilikleri kişisel ve mesleki yeterlilikler adı altında incelediğinde en fazla insan ilişkileri ve iletişim yeterlilikleri ile mevzuata hâkim olma ve resmi yazışmalar konusundaki yeterliliklerin ön plana çıktığı görülmüştür (Köse, 2018, s. 204). Karasoy'un (2010, s. 83-84) çalışmasında da müdür yardımcısı yeterlikleri olarak yeniliklere açık, çok yönlü ve farklı düşünebilen, sosyal, etkili ve ortak çalışma fırsatı yaratabilen ve bireysel farklılıkları gözetken şekilde öneriler elde edilmiştir.

Müdür yardımcısı tavsiyelerinin arasında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olma ve bu göreve kendini hazırlama yönünde tavsiyeler de yer almıştır. Köse'nin (2018, s. 207) okul müdür yardımcılarının, müdür yardımcısı seçimine ilişkin önerilerinden elde ettiği sonuçlarda da; müdür yardımcılarının seçiminde yazılı sınav yapılmasının gerek-

tiği sonucu ortaya çıkmıştır. Müdür yardımcılığı görevine seçimde, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmış olmak ve belli bir süre öğretmenlik tecrübesine sahip olmak gerektiği vurgulanmıştır. Aynı şekilde Karasoy'un (2010, s. 81) alışmasında yer alan müdür yardımcısı seçme kriterlerinin en başında yine sınav yer almıştır. Deneyim, tecrübe, mülakat, hizmet içi eğitim ve stajyer müdür yardımcılığı uygulamaları da belirtilen diğer seçme kriterleridir. Burada mevcut yönetici görevlendirme yönetmelik ve uygulamalarının şeffaflığı ile ilgili var olan bir kaygıdan söz edilebilir. Aynı şekilde mevcut yönetmelikteki müdür yardımcılığı görevine geçmek için 2 yıl süre ile öğretmenlik yapma koşulu eleştirilmiştir. Deneyim, iş öncesi ve işbaşı eğitim gereklidir diye düşünen müdür yardımcıları diğer taraftan da mutlaka sınav lt olmalıdır demektedir. Müdür yardımcıları, yöneticide özelliklerinin başında alanında yüksek lisans yapmış olma, ğretmenlikte tecrübe kazanma, etik kurallarına uyma, teknolojiyi etkin kullanabilme, dürüst, adaletli, kültürlü olma şeklinde sıralamışlardır (Karasoy, 2010, s. 89).

5.1.8 Müdür yardımcılarında bulunması gereken kişisel ve mesleki özelliklere ilişkin sonuç ve tartışma

Müdür yardımcılarında bulunması gereken kişisel ve mesleki özelliklerin başında etkili iletişim becerilerine sahip olma gelmektedir. Yönetim alanında bilgi ve tecrübe sahibi olmaktan daha önemli görülen etkili iletişim becerilerine sahip olma özelliği, odağı insan olan eğitim kurumlarında insan ilişkilerine verilen önemi de gözler önüne sermektedir. Okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler ve tüm çalışanlar tarafından eğitim ğretim süreçlerinin sadece yönetim boyutunda değil, bütün boyutlarında olumlu insan ilişkileri ve iletişim ortamları geliştirilmelidir. Okul yöneticilerinin sağlıklı okul ortamları oluşturmalarında ve başarılarında önemli bir role sahip olan kişisel özellikleri ile ilgili Korkmaz (2005, s. 250) yaptığı çalışmada gerekli olan en önemli yönetici nitelikleri arasında liderlik ve insan ilişkilerinde başarılı olma niteliklerini göstermiştir. Aktepe (2014, s. 100) de benzer şekilde elde ettiği bulgularda iyi bir yöneticide liderlik özelliği olması gerektiği, insanları peşinden srkleyebilmesi gerektiği ve de okuldaki ğretmen, ğrenci motivasyonunu sağlayabilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak; bir yöneticide olması gereken liderlik ve etkili iletişim becerilerinin yanında özgüveni yüksek olması gerektiği; aynı zamanda da sabırlı, özverili ve fedakr olması gerektiği de anlaşılmaktadır.

5.2 Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler bu kısımda sunulmuştur.

5.2.1 Uygulayıcılara Öneriler

Eğitim kurumlarında öğretmenlikten müdür yardımcılığına yeni atananların, görevlerine devam edebilmeleri ve başarılı olabilmeleri için örgütüne ve yaptıkları işe olan uyumlarını optimum düzeye çıkarmaları gerekmektedir. Müdür yardımcılığına yeni atananlar kariyer değişikliği, üstlendikleri yeni yönetim rolleri, kendi beklentileri, ondan beklenenler ve de kurum yöneticileri başta olmak üzere örgütün diğer bireylerinin kendisine karşı tutum ve davranışları gibi faktörler nedeniyle örgüte ve atandıkları göreve uyum sağlamakta güçlükler yaşamaktadır. Bu durum, öğretmenlikten müdür yardımcılığına yeni geçiş yapanların büyük bir bölümünün olumsuzluklar yaşamasına neden olmaktadır. Mevcut durum göz önünde bulundurularak uygulayıcılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Okul müdürleri başta olmak üzere öğretmenlerin ve bütün okul çalışanlarının göreve yeni başlayan müdür yardımcılarının uyum sürecindeki kaygılarının ve korkularının farkında olarak onların tutum ve davranışlarını daha iyi anlamak için özverili ve istekli olmaları gerekmektedir. Bu nedenle sorun odaklı değil, her bireyin görev ve sorumluluklarının farkında olduğu, duyarlı ve disiplinli tutum ve davranışların geliştirildiği bir okul iklimi oluşturulmalıdır.

2. Okul müdürlerinin birlikte çalıştıkları müdür yardımcılarını bir takım arkadaşı olarak görmeleri, iş bölümü ve görev paylaşımı konusunda titiz olmaları ve de oryantasyon ve rehberlik çalışmaları ile onlara yardımcı olmaları gerekmektedir. Etkili uyum programları ile müdür yardımcılarının okula ve diğer çalışanlara uyumunu kolaylaştıracak ve karşılıklı kabul düzeylerini yükseltecek uygulamalar planlanmalıdır.

3. Görevlerinin ilk günlerinde yüksek kaygı ve belirsizlik düzeyine sahip olan yeni müdür yardımcılarının okul içinde başarılı bir uyum ve sosyalleşme süreci geçirmelerini sağlayabilmek adına neler yapılabileceği konusunda okul müdürü ve müdür yardımcıları ile atölye çalışmaları (workshop) yapılması planlanmalıdır. Burada elde edilecek sonuçlara göre; atama ve görevlendirme takvimleri gözden geçirilmeli, göreve yeni başlayan müdür yardımcılarının eğitim ve öğretim faaliyetlerine geçilmeden belli bir süre ile uyum programlarına alınabilmeleri konusu tartışılmalı ve uygulamaya dönük kararlar alınmalıdır.

4. Müdür yardımcılığı ile birlikte okul yöneticiliğine geçiş sürecine yönelik teorik bilgi ve becerinin yanında uygulamaya dönük görev öncesi ve görev esnasında hazırlık süreçlerinin planlanması ve bu görevin profesyonelleştirilmesi yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Yönetici görevlendirme politikaları, yönetmelik ve kriterleri bu amaçla gözden geçirilerek kişisel ve mesleki olgunluğa ulaşmış bireyler tercih edilmeli, böylece görev esnasında eğitim öğretimi aksatabilecek beklenmedik durumlarla karşılaşılmasının önüne geçilmelidir.

5. Eğitim yöneticiliğinde en alt yönetici kademesi durumundaki müdür yardımcılığı görevi için görev tanımı ve yetki alanı belirsizliğinin ortadan kaldırılması, kariyer basamaklarının belirginleştirilmesi gibi birçok konuda yasal düzenlemelerle bu görev sağlam temellere oturtularak daha cazip hale getirilmelidir.

6. Her bireyin farklı motivasyon kaynakları olduğu ve her çalışanın beklentilerinin farklı olduğu gerçeğinden yola çıkılarak müdür yardımcılarının kurumsal ve bireysel ihtiyaç ve beklentileri tespit edilmeli, bunları yeterli düzeyde karşılayabilecek, yani iş doyumlarını sağlayabilecek bir çalışma ortamı sağlanmalıdır.

7. Diğer tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim kurumlarının temel hedeflerinden biri olan verimlilik, yani başarılı ve kaliteli eğitim öğretim süreçleri yönetme gayesi göz önünde bulundurularak diğer motivasyon unsurları da gözden kaçırılmayacak şekilde adil ve güvenilir bir ödül sistemi kurulmalıdır. Yüksek iş performansının sağlanması ve motivasyonun arttırılmasına yönelik liyakate dayalı bir ödül sistemiyle (terfi, maddi ödemeler, statü sembolleri vb.) görevdeki başarı pekiştirilmelidir.

5.2.2 Araştırmacılara Öneriler

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda ileriki çalışmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırmanın çalışma grubunda Eskişehir il merkezinde yer alan resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev alan müdür yardımcılarını yer almıştır. Farklı bölgelerde resmi anaokulları, özel eğitim kurumları, halk eğitim merkezleri ve rehberlik ve araştırma merkezleri de benzer bir çalışmaya dâhil edilebilir. Özel okullarda çalışan yeni müdür yardımcılarını ile yapılabilecek benzer bir çalışma ile sonuçlar karşılaştırılabilir.

2. Aynı okulda (iç kaynaktan) müdür yardımcılığı görevini üstlenen ile farklı bir okulda (dış kaynaktan) müdür yardımcılığı görevine geçen yeni müdür yardımcılarını ile ilgili kapsamlı bir çalışma yapılarak uyum ve sosyalleşme düzeyleri karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.

3. Görev süreleri iki yıla kadar olan müdür yardımcılarının çalışma grubunu oluşturduğu bu araştırma, görev süreleri daha fazla olan katılımcılarla yapılarak uyum ve sosyalleşme süreçleri arasındaki farklılıklar araştırılabilir.

4. Nitel araştırma deseni uygulanan bu çalışma konuya ilişkin anket ve ölçekler geliştirilerek daha fazla örneklem üzerinde elde edilecek nicel verilerle birlikte cinsiyete, branşa, görev yapılan okul türüne ve görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim yerine (merkezi/kırsal) bağlı olarak müdür yardımcılığına geçiş süreci hakkında daha kapsamlı karşılaştırmalar yapılabilir.

5. Bu araştırma; göreve yeni başlayan müdür yardımcılarının uyum ve sosyalleşme sürecinde doğrudan etkisi bulunan okul müdürleri ve öğretmenlerin veri kaynağı olarak ele alındığı bir başka çalışmada da uygulanabilir.



KAYNAKÇA

- Adkins, C., Ravlin, E., & Meglino, B. (1996). Value congruence between co-workers and its relationship to work outcomes. *Group and Organization Management*, 21(4), 439-460. doi:10.1177/1059601196214005
- Akat, İ., Budak, G. ve Budak, G. (1999). *İşletme yönetimi*. İzmir: Barış.
- Akçadağ, T. (2014). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla yöneticilerin yetiştirilme, atama ve yer değiştirmeleri; sorunlar ve çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 135-150. <https://dergipark.org.tr/maeuefd/issue/19402/206243> adresinden erişilmiştir.
- Aldrich, H. E., & Ruef, M. (2006). *Organizations evolving*. (Second Edition). CA: Thousand Oaks, Sage.
- 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. <http://dx.doi.org/10.2307/256294>
- Allison, L. (2007). *The effects of person-organization fit, needs-supplies fit and type of change on resistance to change*. Wayne State University, UMI Microform, Michigan.
- Ambrose, M., Arnaud, A., & Schminke, M. (2007). Individual moral development and ethical climate: The influence of person-organization fit on job attitudes. *Journal of Business Ethics*, 77(3), 323-333. doi:10.1007/s10551-007-9352-1
- Andrews, M. C., Baker, T., & Hunt, T. G. (2011). Values and person-organization fit: Does moral intensity strengthen outcomes? *Leadership & Organization Development Journal*, 32(1), 5-19. doi:10.1108/01437731111099256
- Argon, T. ve Eren, A. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Armstrong, D. E. (2004). Constructing moral pathways in the transition from teaching to administration. *Values and Ethics in Educational Administration*, 3(1), 1-8. http://3fl7112qoj4l3y6ep2tqpwra.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2014/05/VEEA_Vol3Num1.pdf adresinden erişilmiştir.
- Armstrong, D. E. (2009). *Administrative passages: Navigating the transition from teaching to administration*. Dordrecht, Netherlands: Springer-Verlag. doi:10.1007/978-1-4020-5269-9

- Armstrong, D. E. (2010). Rites of passage: Coercion, compliance, and complicity in the socialization of new vice-principals. *Teachers College Record*, 112(3), 685-722. <https://eric.ed.gov/?id=EJ888460> adresinden erişilmiştir.
- Armstrong, D. E. (2012). Connecting personal change and organizational passage in the transition from teacher to vice principal. *Journal of School Leadership*, 22(3), 398-424. doi:10.1177/105268461202200301
- Armstrong, D. E. (2014). *Transition to the role of principal and vice-principal study*. Ontario, Canada: Institute for Educational Leadership. https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/1914/9452/4574/Principal_and_Vice_Principal_Transition_to_the_Role.pdf adresinden erişilmiştir.
- Armstrong, D. E. (2015). Listening to voices at the educational frontline: New administrators' experiences of the transition from teacher to vice-principal. *Brock Education Journal*, 24(2), 109-122. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080036.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Armstrong, M. (2006). *A handbook of human resource management practice*. (Tenth Edition). London: Kogan Page.
- Arokiasamy, A. R. A. (2013). A qualitative study on causes and effects of employee turnover in the private sector in Malaysia. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 16(11), 1532-1541. doi: 10.5829/idosi.mejsr.2013.16.11.12044
- Arslandaş, C. C. ve Pekdemir, I. (2007). Dönüşümcü liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik görgül bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 261-286. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/400/448258.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişilmiştir.
- Ashford, S., & Nurmohamed, S. (2012). From past to present and into the future: A hitchhiker's guide to the socialization literature. Wanberg, C. R. (Ed.), *The Oxford handbook of organizational socialization* içinde (s. 8-24). New York, NY, US: Oxford University. doi:10.1093/oxfordhb/9780199763672.013.0002
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14, 20-39. doi: 10.2307/258189
- Ashforth, B. E., Saks, A. M., & Lee, R. T. (2002). On the dimensionality of Jones' (1986) measures of organizational socialization tactics. *International Journal of Selection and Assessment*, 5(4), 200-214. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00061>

- Ataman Unutkan, G. (1995). *İşletmelerin yönetimi ve örgüt kültürü*. İstanbul: Türkmen.
- Autry, C. W., & Daugherty, P. J. (2003). Warehouse operations employees: Linking person organization fit, job satisfaction and coping responses. *Journal of Business Logistics*, 24(1), 171-198. doi:10.1002/j.2158-1592.2003.tb00036.x
- Aycan, Z., Eskin, M. ve Yavuz, S. (2007). *Hayat dengesi: İş, aile ve özel hayatı dengeleme sanatı*. İstanbul: Sistem.
- Aypay, A. (2016). *Türkiye’de eğitim yöneticiliği ve maarif müfettişliği: Seçme, atama ve yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (1982). Eğitim yöneticisinin hizmet içinde yetiştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 174-184. doi:10.1501/Egifak_0000000807
- Balcı, A. (1988). Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi: Türkiye’deki ilk ve orta dereceli okul yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 435-448. doi:10.1501/Egifak_0000000997
- Balcı, A. (1999, Kasım). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. Galip Karagözoğlu (Başkan) *Eğitimde yansımalar: V* içinde, 21.Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu (s. 208-229), Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram, strateji ve taktikler*. (2. Basım) Ankara: Pegem A.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 181-209. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/298> adresinden erişilmiştir.
- Balcı, A., Baltacı, A., Fidan, T., Cereci, C. ve Acar, U. (2012). Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi: İlköğretim okulu yöneticileri üzerinde bir araştırma [The relationship of organizational socialization to organizational identification and organizational citizenship: A search on Turkish primary school administrators]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 2(2), 47-74. <http://ebadjesr.com/> adresinden erişilmiştir.
- Balcı, A. ve Çinkır, Ş. (2002, Mayıs). *Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi*. 21.yy Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. No: 191. (s. 211-236). <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/100.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Balcı, A., Öztürk, İ., Polatcan, M., Saylık, A. ve Bil, E. (2016). Organizational socialization and its relation with organizational performance in high schools. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 71-81. doi:10.11114/jets.v4i9.1685
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/aeusbed/issue/30008/290583> adresinden erişilmiştir.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Barnett, G., Shoho, A., & Oleszewski, A. (2012). The job realities of beginning and experienced assistant principals. *Leadership and Policy in Schools*, 1(9), 92-128. doi:10.1080/15700763.2011.611924
- Basit, A. A., & Arshad, R. (2016). The role of needs-supplies fit and job satisfaction in predicting employee engagement. *Jurnal Pengurusan*, 47, 3-13. doi:10.17576/pengurusan-2016-47-01
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. Ankara: Nobel Akademik.
- Bauer, T. N., & Green, S. G. (1996). Development of leader-member exchange: A longitudinal test. *Academy of Management Journal*, 39(6), 1538-1567. doi:10.2307/257068
- Bauer, T. N., Morrison, E. W., & Callister, R. R. (1998). Organizational socialization: A review and directions for future research. G. R. Ferris (Ed.), *Research in personnel and human resources management*, 16 içinde (s. 149-214). US: Elsevier Science/JAI.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/115558> adresinden erişilmiştir.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara: A.Ü. E. B. F.
- Bingül, M. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yönetici olma eğilimleri: İstanbul Esenyurt ilçesi örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi [Bağlantı-*

- da]. 8(1), 860-881. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936425.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Bravo, M. J., Peiró, J. M., Rodriguez, I., & Whitely, W. T. (2003). Social antecedents of the role stress and career-enhancing strategies of newcomers to organizations: A longitudinal study. *Work & Stress*, 17(3), 195-217. doi:10.1080/02678370310001625658
- Brown, J. (2012). *Employee orientation: Keeping new employees on board*. International Management Accosiation of Human Resources. https://cdn2.hubspot.net/hub/59176/file-15741175-pdf/docs/employee_orientation.pdf adresinden erişilmiştir.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19(4), 533-546. doi:10.2307/2391809
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (19. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Cable, D. M., & DeRue, D. S. (2002). The convergent and discriminant validity of subjective fit perceptions. *Journal of Applied Psychology*, 87(5), 875-884. doi:10.1037/0021-9010.87.5.875
- Cable, D. M., & Judge, T. A. (1996). Person-organization fit, job choice decisions, and organizational entry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(3), 294-311. doi:10.1006/obhd.1996.0081
- Caplan, R. D. (1987). Person-environment fit theory and organizations: commensurate dimensions, time perspectives and mechanisms. *Journal of Vocational Behavior*, 31(3), 248-267. doi:10.1016/0001-8791(87)90042-X
- Carey, C. C. (2017). *Motivation and preparation of teachers who become assistant principals*. (Doctoral dissertation). University of Kansas, Kansas. https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/26084/Carey_ku_0099D_15661_DATA_1.pdf?sequence=1 adresinden erişilmiştir.
- Celikten, M. (2001). The instructional leadership tasks of high school assistant principals. *Journal of Educational Administration*, 39(1), 67-76. doi:10.1108/09578230110380742
- Chatman, J. A. (1989). Improving interactional organizational research: A model of person organization fit. *Academy of Management Review*, 14(3), 333-349.

<https://pdfs.semanticscholar.org/8dd4/393cfc8739b65bf443fcbc849896447d7cb2.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Chen, G., & Klimoski, R. J. (2003). The impact of expectations on newcomer performance in teams as mediated by work characteristics, social exchanges, and empowerment. *Academy of Management Journal*, 46(5), 591–607.
- Cheung, M. F. Y., & Wu, W. P. (2012). Leader-member exchange and employee work outcomes in Chinese firms: The mediating role of job satisfaction. *Asia Pacific Business Review*, 18(1), 65-81. doi:10.1080/13602381.2010.535346
- Clement, I. (2010). *Sociology for nurses*. New Delhi: Pearson.
- Cranston, N., Tromans, C., & Reugebrink, M. (2004). Forgotten leaders: What do we know about the deputy principalship in secondary schools? *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 7(3), 225-242. doi:10.1080/13603120410001694531
- Çakınberk, A., Derin, N. ve Gün, G. (2011). Otel İşletmelerinde insan kaynakları açısından işgören devir hızının analizi: Kapadokya bölgesi örneği, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 252-272. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423878904.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Çalık, T. (2003a). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(9), 115-130. http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol04_Issue08_2003/324.pdf adresinden erişilmiştir.
- Çalık, T. (2003b). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 36, 536-557. <https://dergipark.org.tr/kuey/issue/10361/126841> adresinden erişilmiştir.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Çiçek, I., Evcimen, İ. ve Biçer, I. H. (2018). Örgütsel bağlamda kişi-grup uyumu (Kuramsal perspektif). *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(3), 699-730. <http://ijmeb.org/index.php/zkesbe/article/download/1710/pdf> adresinden erişilmiştir.
- Daugherty, A. A. (2017). *Socialization of female and male assistant principals*. (Submitted doctoral dissertation). Auburn University, Alabama. <http://hdl.handle.net/10415/5588> adresinden erişilmiştir.
- Davis, K., & Nestrom, J. W. (1985). *Human Behavior at work: Organizational Behavior*. (7th edition). New York: McGraw Hill.

- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. New York, NY: Perseus.
- Dean, R. A. (1985, Ağustos). *Reality shock: What happens when a new job does not match expectations*. Annual Convention of the American Psychological Association'da sunulan bildiri, Los Angeles, CA, USA. https://archive.org/details/ERIC_ED267351 adresinden erişilmiştir.
- Demirtaş, Z. (2010). Öğretmeni hizmet içinde yetiştirmenin bir aracı olarak denetim. *Eletronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 41-52. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/70161> adresinden erişilmiştir.
- Dickson, M. W., Resick, C. J., & Goldstein, H. (2008). Seeking explanations in people, not in the results of their behavior: Twenty-plus years of the attraction–selection–attrition model., Smith, D. B. (Ed.). *The People Make the Place Dynamic Linkages Between Individuals and Organizations* içinde (s. 5-37). New York: Psychology.
- Dishaw, M. T., & Strong, D. M. (1999). Extending the technology acceptance model with task-technology fit constructs. *Information & Management*, 36(1), 9-21. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.5961&rep=rep1&type=pdf> adresinden erişilmiştir.
- Eğitim-Bir-Sen. (2019, Ocak). *Eğitim kurumu yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Tespitler ve bir model önerisi* (No. 89). Ankara: Eğitim-Bir-Sen.
- Edwards, J. R. (1991). Person-job fit: A conceptual integration, literature review and methodological critique. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 6, 283-357. Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Elçi, M. ve Alpkın, L. (2009). The impact of perceived organizational ethical climate on work satisfaction. *Journal of Business Ethics*, 84(3), 297-311. doi: 10.1007/s10551-008-9709-0
- Elfenbein, H. A., & O'Reilly, C. A. III. (2007). Fitting in the effects of relational demography and person-culture fit on group process and performance. *Group & Organization Management*, 32(1), 109-142. <http://dx.doi.org/10.1177/1059601106286882>
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckennoogh, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159-174. doi:10.1080/03055690701811263

- Erginer, A. ve Köse, M. (2012). Okul yöneticiliğini tercih ve ayrılma nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *Qualitative Studies*, 7(4), 14-28. <http://dergipark.gov.tr/nwsaqual/issue/20063/213592> adresinden erişilmiştir.
- Erdem, F. ve İşbaşı, J. Ö. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz Üniversitesi İktisat Fakültesi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 1(1), 33-57.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Eren, A., Özen, R. ve Karabacak, K. (2009). Yapılandırmacı bakış açısıyla hizmet içi eğitim: İhtiyaç, kariyer, öğrenme ve motivasyon. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(2), 29-48. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/43753> adresinden erişilmiştir.
- Etzioni, A. (1975). *A comparative analysis of complex organizations on power, involvement, and their correlates*. New York: The Free.
- Evin, H. (2007). Eğitim Yönetimi ve Etik [Education Management and Ethics]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(21), 106-114. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/69955> adresinden erişilmiştir.
- Falcione, R. L., & Wilson, C. E. (1988). Socialization processes in organizations. G. M. Goldhaber & G. A. Barnett (Ed.), *Handbook of organizational communication* içinde (s. 151-169). Norwood, NJ: Ablex.
- Fang, R., Duffy, M. K. & Shaw, J. D. (2011). The organizational socialization process: Review and development of a social capital model. *Journal of Management*, 37(1), 127-152. doi:10.1177/0149206310384630
- Feldman, D. C. (1976). A contingency theory of socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21, 433-452.
- Feldman, D. C. (1980). A Socialization process that help new recruits succeed. J.R.Hackman, E.E.Lawler, L.W. Porter (Eds.), *Perspectives on behaviour in organization* içinde (s. 170-178). Mc Graw-Hill Book Company.
- Feldman, D. C. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academy of Management Review*, 6, 309-318.
- Feldman, D.C. & Arnold, H.J. (1983). *Managing individual and group behavior in organizations*. McGraw-Hill Book Company.

- Ferratt, T. W., Enns, H.G., & Prasad, J. (2004). *Employement arrangement fit for IT professionals: An examination of the importance of fit components*. Arizona: ACM, Tucson.
- Filstad, C. (2011). Organizational commitment through organizational socialization tactics. *Journal of Workplace Learning*, 23(6), 376-390. doi:10.1108/13665621111154395
- Fisher, C. D. (1985). Social support and adjustment to work: A longitudinal study. *Journal of Management*, 11(3), 39-53. doi:10.1177/014920638501100304
- Fisher, C. D. (1986). Organizational socialization: An integrative review. *Research in Personnel and Human Resource Management*, 4, 101-145.
- Frone, M. R. (2003). Work-Family Balance. Quick, J. C., & Tetrick, L. E. (Ed.). *Handbook of occupational health psychology* içinde (s. 143-162). Washington, DC: APA.
- Garip, N. E. (2009). *Okul yöneticilerinin, göreve yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde, sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi (Tekirdağ ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne. <http://193.255.140.18/Tez/0075316/METIN.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Gencer, E. (2008). *Yıldızlar kategorisi erkek güreşçilerde denetim dağı, benlik saygısı ve başarı ilişkisi: Ege bölgesi yıldızlar ligi örneği*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/1919/Eylem%20Gencer.doc?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişilmiştir.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*, Ankara: Seçkin.
- Gerstner, C. R., & Day, D. V. (1997). Meta-analytic review of leader-member exchange theory: Correlates and construct issues. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 827-844.
- Girgin, K., Yıldırım, Ç. ve Balıkcı, A. (2014). Sen idarecinin dediler. Sever, M. ve Aypay, A. (Ed.). *Öğretmenlik halleri: Türkiye'de öğretmen olmak üzerine nitel bir araştırma* içinde (s. 503-552). Ankara: Pegem Akademi.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (5. Baskı). (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı.

- Goodhue, D. L. & Thompson, R. L. (1995). Task-technology fit and individual performance. *MIS Quarterly*, 19(2), 213–236. <https://pdfs.semanticscholar.org/668e/58d4e3479317257a41ce66c688a8aa663399.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Görgülü, D., Küçükali, R. ve Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10, 76-88.
- Greenhaus, J.H., Collins, K. and Shaw, J. (2003). The relation between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 510-531.
- Grodzki, J. S. (2011). Role identity: At the intersection of organizational socialization and individual sense making of new principals and vice-principals. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 127, 1-47. <https://eric.ed.gov/?id=EJ955450> adresinden erişilmiştir.
- Guan, P., & Wu, X. (2008). Study on the turnover intention of knowledge employees influenced by person-organization fit (POF). *Workshop on Power Electronics and Intelligent Transportation System* içinde (s. 535-540). Guangzhou, China. doi: 10.1109/PEITS.2008.11
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. (2. Baskı). Anlara: Seçkin.
- Gün, E. (2006). *Spor yapanlarda ve spor yapmayan ergenlerde benlik saygısı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Güneşer, A. B. (2007). *The effect of person-organization fit on organizational commitment and work engagement: The role of person-supervisor fit* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güvenç, B. (1970). *İnsan ve kültür*. Ankara: Ayyıldız.
- Hamid, S. A., & Yahya, K. K. (2011). *Relationship between person-job fit and person-organisation fit on employees' work engagement: a study among engineers in semiconductor companies in Malaysia*. Annual Conference on Innovations in Business & Management'da sunulan bildiri (s. 1-30). London. <http://www.cibmp.org/Papers/Paper615.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Hampton-Farmer, C. (2007). *Creation and adaptation of norms in a tire-mold manufacturing organization*. (Doktora tezi). Bowling Green State University, Ohio.

- https://etd.ohiolink.edu/pg_10?::NO:10:P10_ETD_SUBID:48767 adresinden erişilmiştir.
- Hart, A. W. (1991). Leader succession and socialization: A synthesis. *Review of Educational Research*, 61(4), 451-474. <https://www.jstor.org/stable/1170573> adresinden erişilmiştir.
- Hauenstein, N., Carlson, K., Donovan, J., & Foti, R. (2007). *Assessing fit in the interview: how candidates consider content and context cues to person-organization fit* (Doctoral dissertation) Blacksburg, Virginia: UMI Microform, Proquest LLC. https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/27655/Kutcher_Dissertation_0718.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden erişilmiştir.
- Heck, R. H. (1995). Organizational and professional socialization: Its impact on the performance of new administrators. *The Urban Review*, 27(1), 31-49. doi:10.1007/BF02354334
- Hellriegel, D., Slocum, J.W., & Woodman, R. W. (1998). *Organizational behavior*. (Eighth Edition). South-Western College.
- Herrbach, O., & Mignonac, K. (2007). Is ethical P-O fit really related to individual outcomes a study of management-level employees, *Business & Society*, 46(3), 304-330. <https://doi.org/10.1177/0007650306297943>
- Herndon, B. C. (2007). *An analysis of the relationships between servant leadership, school culture, and student achievement*. (Yayınlanmamış doktora tezi), University of Missouri Faculty of the Graduate School, Columbia.
- Hoegl, M., Weinkauff, K., & Gemuenden, H.G. (2004). Interteam Coordination, Project Commitment, and Teamwork in Multiteam R&D Projects: A Longitudinal Study. *Organization Science* 15(1), 38-55.
- Hohner, J. (2016). *Exploring the Transition from Classroom Teacher to Vice-Principal in Rural Schools*. (Doktora tezi). The University of Western Ontario, Ontario.
- Huang, M., Cheng, B., & Chou, L. (2005). Fitting in organizational values: The mediating role of person-organization fit between CEO charismatic leadership and employee outcomes. *International Journal of Manpower*, 26(1), 35-49. DOI: <https://doi.org/10.1108/01437720510587262>
- Hyman, H. H. (1973). Mass communication and socialization. *Public Opinion Quarterly*, 37(4), 524-540.

- Irak, D. U. (2012). İş yerinde birey-çevre uyumu: kuramsal yaklaşımlar ve örgüt psikolojisindeki yeri, *Türk psikoloji yazıları*, 15(30), 12-22. <http://www.turkpsikolojiyazilari.com/PDF/TPY/30/02.pdf> adresinden erişilmiştir.
- İshakoğlu, G. (1998). *Örgüt-birey uyumunun sağlanmasında personel seçimi ve sosyalleşmenin önemi* (Yayınlanmamış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. *The Academy of Management Journal*, 29(2), 262-279. doi:10.2307/256188
- Jones, G. R. (2004). *Organizational theory, design and change: Text and cases*. (4.Baskı). New Jersey: Prentice-Hall International Inc.
- June, S., & Mahmood, R. (2011). The Relationship between person-job fit and job performance: A study among the employees of the service sector SMEs in Malaysia. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 1(2), 95-105.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal* 33(4), 692-724. doi:10.2307/256287
- Karasoy, M. (2010). *Okul müdür yardımcılığından müdürlüğe geçiş ve bu süreçte karşılaşılan sorunlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(18), 193-207. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/796-20120221142016-karip-koksal.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kartal, S. (2003). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Katz, R. (1980). Time and work: Toward an integrative perspective. B. M. Staw & L. L. Cummings (Ed.), *Research in organizational behavior*, 2 içinde (s. 81-127). Greenwich, CT: JAI.
- Kazanjian, R. K., Drazin, R., & Glynn, M.A. (2000). Creativity and technological learning: the roles of organization architecture and crisis in large-scale projects. *Journal of Engineering and Technology Management* 17(4), 273-298.

- Kelley, S.W., & Dorsch, M. J. (1991). Ethical Climate, organizational commitment and indeptedness among purchasing executis. *Journal of Personel Selling and Sales Management*, 11(4), 55-66.
- Kılıç, Z. ve Güven, S. (2017). Türk Millî Eğitim Şûralarında alınan kararların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, 10(53), 588-599. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175334147>
- Kılınç, A., Koşar, S., Er, E. ve Koşar, D. (2017). Okul yöneticiliği görevinden öğretmenliğe dönüş: Yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim* 10(3), 53-73. <http://dergipark.org.tr/tubav/issue/31124/337912> adresinden erişilmiştir.
- Kim, N.Y., & Miller, G. (2008). Perceptions of the ethical climate in the Korean tourism industry. *Journal of Business Ethics*, 82, 941-954.
- Klein, H. J., & Weaver, N. A. (2000). The effectiveness of an organizational-level orientation training program in the socialization of new hires. *Personnel Psychology*, 55(1), 47-66.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği yönetim ve organizasyon*, (10. Basım). İstanbul: Beta.
- Koçyiğit, A. ve Sağnak M. (2012). İlköğretim okullarında etik iklimin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 183-197.
- Kozak, M. ve Güçlü, H. (2003). turizm işletmelerinde değişim yönetimi üzerine kavramsal bir inceleme. *İş, güç, endüstri ilişkileri ve insan kaynakları dergisi*, 5(1), 1-14.
- Kozlowski, S. W. J., & Bell, B. S. (2003). Work groups and teams in organizations. W. C. Borman, D. R. Ilgen & R. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*, 12 içinde (s. 333-375). Hoboken, NJ: Wiley.
- Köse, A. (2018). Okul müdür yardımcılarının bakış açılarıyla okul müdür yardımcılığı görevi: Bir öz değerlendirme. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research*, 5(16), 191-211. http://www.jshsr.org/Makaleler/407632389_20_2018_5-16.ID338.%20Arif%20K%C3%96SE_191-211.pdf adresinden erişilmiştir.
- Kristof, A. L. (1996). Person-organization fit: an integrative view of its conceptualizations, measurement, and implications, *Personnel Psychology*, 49(1), 1-49. doi:10.1111/j.1744-6570.1996.tb01790.x
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, per-

- songroup, and person-supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 281-342.
doi:10.1111/j.1744-6570.2005.00672.x
- Lacey, C. (1988). Professional socialization of teachers. M. J. Dunkin (ed.), *The international encyclopedia of teaching and Teacher Education* içinde (s. 634- 645). Pergamon.
- Lambert, E. G., Hogan, N. L., & Barton, S. M. (2001). The impact of job satisfaction on turnover intent: A test of a structural measurement model using a national sample of workers. *The Social Science Journal*, 38(2), 233-250.
- Latif, H. ve Uçkun, G. (2002). Oryantasyon eğitiminin içeriği binek otomotiv sektörü. *İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi* 13(41), 37-46.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-133.
- Lindenberg, S. (2015). The sociology of groups. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Second Edition, 434-440.
- Lopez, T. B., Babin, B. J., & Chung, C. (2009). Perceptions of ethical work climate and person-organization fit among retail employees in Japan and the US: A cross-cultural scale validation, *Journal of Business Research*, 62, 594-600.
- Louis, M. R. (1980). Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative Science Quarterly*, 25(2), 226–251. doi:10.2307/2392453
- Louis, M. R., Posner, B. Z., & Powell, G. N. (1983). The availability and helpfulness of socialization practices. *Personnel Psychology*, 36(4), 857-866.
doi:10.1111/j.1744-6570.1983.tb00515.x
- Luthans, F. (1998). *Organizational behavior* (8 Edition). Boston: McGraw-Hill/Irwin
- Marshall, C, & Hooley, R. (2006). *The assistant principalship: Leadership choices and challenges*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Massie, J. L. (1983). *İşletme yönetimi*, Şan Öz-Alp (Çev.) Eskişehir: Bayteş.
- Matthews, J., & Crow, G. (2003). *Being and becoming a principal: Role conceptions for contemporary principals and assistant principals*. Boston: Pearson Education.
- MEB. (1962). VII. Millî Eğitim Şûrası.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164924_7_sura.pdf adresinden erişilmiştir.

- MEB. (1988). *XII. Millî Eğitim Şûrası*.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB. (1993). *XIV. Millî Eğitim Şûrası*.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB. (1999). *Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. Resmî Gazete, 23681, 30 Nisan 1999.
- MEB. (2004). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. Resmî Gazete, 25343, 11 Ocak 2004.
- MEB. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği*, Resmî Gazete, 26492, 13 Nisan 2007.
- MEB. (2008). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği*, Resmî Gazete, 26856, 24 Nisan 2008.
- MEB. (2009). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik*, Resmî Gazete, 27318, 13 Ağustos 2009.
- MEB. (2013a). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*, Resmî Gazete, 28573, 28 Şubat 2013.
- MEB. (2013b). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*, Resmî Gazete, 28728, 4 Ağustos 2013.
- MEB. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik*, Resmî Gazete, 29026, 10 Haziran 2014.
- MEB. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik*, Resmî Gazete, 29494, 6 Ekim 2015.
- MEB. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği*, Resmî Gazete, 30046, 22 Nisan 2017.
- MEB (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği*, Resmî Gazete, 30455, 21 Haziran 2018.
- MEB EKYS Sınavına Girecek Aday Sayısı Açıklandı. (2019, Nisan)
<http://www.kamubulteni.com/gundem/meb-ekys-sinavina-girecek-aday-sayisi-aciklandi-sinav-suresi-h9225.html> Erişim Tarihi: 21/04/2019.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. *Millî Eğitim Dergisi*, 176, 86-97.

- http://dhgm.meb.gov.tr/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/176.pdf adresinden erişilmiştir.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Örgütsel sosyalleşme ve Türk eğitim sisteminde örgütsel sosyalleşme süreci. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-153. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/146337> adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Basımdan Çeviri). (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitchell, M. J. (2006). *Person-organization fit, organizational commitment and intent to leave among nursing leaders*. Nova Southeastern University, UMI Microform.
- Moreland, R. L., & Levine, J. M. (1982). Socialization in small groups: Temporal changes in individual-group relations. İçinde L. Berkowitz (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*, 15, 137-192. NY: Academic.
- Morrison, E. W. (1993). Newcomer information seeking: Exploring types, modes, sources, and outcomes. *Academy of Management Journal*, 36(3), 557-589. doi:10.2307/256592
- Morton, S. T. (1993). *Socialization-related learning, job satisfaction, and commitment for new employees in a federal agency*. (Doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia. https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/38548/LD5655.V856_1993.M676.pdf?sequence=1 adresinden erişilmiştir.
- Mowday, R. T., Steers, R. M. ve Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 4, 224-247.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Organization linkages*. New York: Academic.
- Muchinsky, P. M., & Monahan, C. J. (1987). What is person-environment congruence? Supplementary versus complementary models of fit. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 268-277.
- Mulki, J. P., Jaramillo, J. F., & Locander, W. B. (2009). Critical role of leadership on ethical climate and salesperson behaviors. *Journal of Business Ethics*, 86, 125-141.

- Mullins, J. L. (2005). *Management and organizational behavior* (Seventh Edition). Essex: Pearson Education Limited.
- Nahavandi, A., & Malekzadeh, A. R. (1999). *Organizational behavior the person- organization fit*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Nelson, A. C. (1996). *Employee-job fit in MIS*, St. Petersburg: University of South Florida.
- Newton, C. J., & Jimmieson, N. L. (2009). Subjective fit with organizational culture: an investigation of moderating effects in the work stressor-employee adjustment relationship. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(8), 1770-1789. doi:10.1080/09585190903087198
- Nieuwenhuizen, L. M. (2011). *Understanding complex role of the assistant principal in secondary schools*. (Submitted Doctor Thesis). University of Missouri, Columbia.
- Nicholson, N., & Arnold, R. (1991). From expectation to experience: Graduates entering a large corporation. *Journal of Organizational Behavior*, 12, 413-429.
- Oh, I. S., Guay, R. P., Kim, K., Harold, C. M., Lee, J. H., Heo, C. G., & Shin, K. H. (2014). Fit happens globally: A meta-analytic comparison of the relationships of person-environment fit dimensions with work attitudes and performance across East Asia, Europe, and North America. *Personnel Psychology*, 67(1), 99-152. <https://doi.org/10.1111/peps.12026>
- Okçu, V. (2011). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 244-266. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068431/5000063493> adresinden erişilmiştir.
- O’Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34(3), 487-516. http://faculty.haas.berkeley.edu/chatman/papers/36_PeopleOrgCulture.pdf adresinden erişilmiştir.
- Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye’de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(2), 167-197.

- Özalp, U., Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2016). Müdür yardımcılarının iş doyumunun yordayıcısı olarak okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 455-494.
- Özdemir, D. (2014). *Müdür yardımcılarının mesleki gelişimleri konusunda okul müdürlerinin yaklaşımlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S. (1995). *Eğitimde verimlilik ve toplam kalite yönetimi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 3 (3), 377-388. <http://dergipark.gov.tr/kuey/issue/10392/127155>
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*, Ankara: Pegem A.
- Özkasap, Ş. (2013). *Bankalarda uygulanan işe alıştırma eğitim programlarının iş gören performansı üzerine etkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Özkalp, E., Kirel, Ç., Sungur, Z. ve Cengiz, A. A. (2006). Örgütsel toplumsallaşma sürecinde mentorluk ve mentor'un yeri ve önemi: Anadolu Üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir inceleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 55-70. <https://hdl.handle.net/11421/413> adresinden erişilmiştir.
- Özpehlivan, M. (2018). İş tatmini: Kavramsal gelişimi, bireysel ve örgütsel etkileri, yararları ve sonuçları. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 43-70. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/633623> adresinden erişilmiştir.
- Öztürk, Z. ve Maral, S. (2015). İlkokul ve ortaokul müdür yardımcılarının örgütsel bağlılıklarının bir yordayıcısı olarak okul kültürü (Yalova İli Örneği). *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 63-86.
- Parkay, F. W., Currie, G.D., & Rhodes, J.W. (1992). Professional socialization: A longitudinal study of first-time high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 28, 43-75.
- Pehlivan, İ. (1997, Eylül). *Eğitim yöneticilerinin etik davranışları üzerine bir araştırma (Ankara İli Örneği)*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler 3, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Pelit, A. (2013). *Okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ve atanmasına ilişkin benimsenen modellerin karşılaştırılması: Türkiye, Fransa, Danimarka ve İngiltere örneği*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Piasentin, K. A. (2007). *How do employees conceptualize fit? Development of a multi-dimensional measure of subjective person-organization fit* (Doktora tezi). University of Calgary, Alberta A. <http://dx.doi.org/10.11575/PRISM/903>
- Piasentin, K. A., & Chapman, D. S. (2007). Perceived similarity and complementarity as predictors of subjective person-organization fit. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(2), 341–354. doi:10.1348/096317906X115453
- Pittman, J. F. (1994). Work/family fit as a mediator of work factors on marital tension: Evidence from the interface of greedy institutions. *Human Relations*, 47, 183-209.
- Porter, L. W., Lawler, E. E., & Hackman, J. R. (1975). *Behavior in organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Price, J. L. (2001). Reflections on the determinants of voluntary turnover. *International Journal of Manpower*, 22(7), 600-624.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (3. Baskı). (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Rasmussen, K., Malloy, D., & Agarwal, J. (2003). The ethical climate of government and non-profit organizations implicants for public-private partnerships. *Public Management Review*, 5(1), 83-97.
- Recepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845. http://turkishstudies.net/files/turkishstudies/886396155_102Recepoğlu%20ve%20Kılınç%20-%20vd-sos-1817-1845.pdf adresinden erişilmiştir.
- Reichers, A. E. (1987). An interactionist perspective on newcomer socialization rates. *Academy of Management Review*, 12, 278-287.
- Rennison, N. (2001). *The pocket Essentials: Freud & Psychoanalysis*. Pocket Essentials, Great Britain.
- Robbins, P., & Alvy, H. (2004). *The new principal’s fieldbook: Strategies for success*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.
- Rothwell, G. R., & Baldwin, J. N. (2006). Ethical climates and contextual predictors of whistle-blowing, *Review of Public Personnel Administration*, 26, 216-244.
- Rounds, J. B., & Tracey, T. J. (1990). From trait-and-factor to person-environment fit counseling: Theory and process. W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Career*

- counseling: Contemporary topics in vocational psychology* içinde (s. 1-44). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz. M. (1995). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi.
- Saks, A. M., & 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. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1614>
- Sarıtaş, M. (1997). Yönetimde kişilik faktörü. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(4), 527-548. <http://kuey.net/index.php/kuey/article/view/688> adresinden erişilmiştir.
- Schein, E. H. (1964). How to break in the college graduate. *Harvard Business Review*, 42, 68-76.
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Schein, E. H. (1988). Organizational socialization and the profession of management, *MIT Sloan Management Review*, Fall 1988. <https://sloanreview.mit.edu/article/organizational-socialization-and-the-profession-of-management/> adresinden erişilmiştir.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119. <https://pdfs.semanticscholar.org/a3bf/4d014c4412f98a2b64d954e29cb9ecaa91ce.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Schneider, B. (1987). The people make the place. *Personnel Psychology*, 40, 437-453.
- Schneider, B. (2008). The People Still Make the Place., Smith, D. B. (Ed.). *The People Make the Place Dynamic Linkages Between Individuals and Organizations* içinde (s. 267-290) New York: Psychology Press
- Schneider, B., & Smith, D. B., Goldstein, H. W. (2000). Attraction-Selection-Attrition: Toward a person-environment psychology of organizations. W. B. Walsh, K. H. Craik, & R. H. Price, (Ed.), *Person-Environment Psychology: New Directions and Perspectives* içinde (s. 61-85). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scroggins, W. A. (2007). *An examination of the additive versus convergent effects of employee perceptions of fit*. *Journal of Applied Social Psychology*, Blackwell.
- Sekiguchi, T. (2004). Person-organization fit and person-job fit in employee selection: a review of the literature. *Osaka Keidal Ronshu*, 54(6), 179-196. <http://www.i-reposi->

tory.net/il/user_contents/02/G0000031Repository/repository/keidaironshu_054_006_179-196.pdf adresinden erişilmiştir.

- Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10, 14-30.
- Sezgin, F. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Shen, J., Cooley, V. E., & Ruhl-Smith, C. D. (1999). Entering and leaving school administrative positions. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 2(4), 353-367.
- Sucu, Y. (2000). *Örgütsel değişim* (1.Basım). Ankara: Elit.
- Şahin, A. (2010). Örgüt kültürü-yönetim ilişkisi ve yönetsel etkinlik. *Maliye Dergisi*, 159, 21-35.
- Şimşek, A. (2014). *Okul yöneticilerinin örgüt kültürü algısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Şimşek, H. (2003). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için çıkarımlar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Eğitimde Yansımalar: VII* içinde (s. 130-138). Ankara: Te-kışık.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2003, Mayıs). *Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar*. C. Elma, ve Ş. Çınkır (Ed.), 21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler (s. 239-253). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim yönetiminin gelişimi*. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s. 99-146). Ankara: Pegem.
- TDK, Büyük Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5cd3c1b47ef9c3.31841359 adresinden erişilmiştir.
- Terzi, A.R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel.
- Tezcan, M. (1987). *Kültür ve kişilik (Psikolojik Antropoloji)*. Ankara: Bilim.
- Turgut, T. (1998). Örgütsel davranışta değerlerin yeri, Suna Tevrüz (Ed.) *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi II*. içinde (s. 35-48.), Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

- Turnley, W. H., & Feldman, D. C. (2000). Re-examining the effects of psychological contract violations: Unmet expectations and job dissatisfaction as mediators. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 25-42.
- Türkmenoğlu, G. (2015). *Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitelikte bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/578> adresinden erişilmiştir.
- Ulutaş, M. (2010). *Birey örgüt uyumu kuramı ve Dalaman havalimanı çalışanları üzerine bir alan araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Valentine, S., Godkin, L., & Lucero, M. (2002). Ethical context, organizational commitment, and person-organization fit. *Journal of Business Ethics*, 41(4), 349-360. doi:10.1023/A:1021203017316
- Vancouver, J. B., & Schmitt, N. W. (1991). An explanatory examination of person-organization fit: Organizational goal congruence. *Personnel Psychology*, 44(2), 333-352. doi:10.1111/j.1744-6570.1991.tb00962.x
- Van Maanen, J. (1976). Breaking in: Socialization to work. R. Dubin (ed.). *Handbook of work, organization, and society* içinde (s. 67-130). Chicago: Rand McNally.
- Van Maanen, J. (1978). People processing: strategies of organizational socialization. *Organizational Dynamics*, 7(1), 19-36.
- Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Massachusetts Institute of Technology*. (1-89). <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/1934/SWP-0960-03581864.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Van Vianen, A. E. M., De Pater, I. E., & Van Dijk, F. (2007). Work value fit and turnover intention: Same-source or different-source fit. *Journal of Managerial Psychology*, 22(2), 188-202. doi:10.1108/02683940710726438
- Varış, F. (1991). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.
- Victor, B., & Cullen, J. B. (1987). A theory and measure of ethical climate in organizations. *Research in Corporate Social Performance and Policy* 9, 51-71.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley and Sons.
- Wanous, J. P. (1980a). *Organization entry*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Wanous, J.P. (1980b) *Organizational entry recruitment, selection, and socialization of newcomers*. MA: Addison-Wesley.
- Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Malik, S. D. (1984). Organizational socialization and group development: Toward an integrative perspective. *Academy of Management Review*, 9, 670-683.
- Weidman, J. C., Twale, D., J., & Stein, E. L. (2001). *Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage?* ASHE-ERIC Higher Education Report, 28(3), San Francisco: Wiley Interscience. <https://eric.ed.gov/?id=ED457710> adresinden erişilmiştir.
- Werbel, J. D., & Gilliland, S. W. (1999). Person-environment fit in the selection process. G. R. Ferris (Ed.), *Research in human resources management*, 17 içinde (s. 209-243). US: Elsevier Science/JAI.
- Westerman, J. W., & Cyr, L.A. (2004). An integrative analysis of person-organization fit theories. *International Journal of Selection and Assessment*, 12(3), 252-261. doi:10.1111/j.0965-075X.2004.279_1.x
- Westerman, J. W., & Vanka, S. (2005). A cross-cultural empirical analysis of person-organization fit measures as predictors of student performance in business education: comparing students in the United States and India. *Academy of Management Learning & Education*, 4(4), 409-420. <https://www.jstor.org/stable/40214343> adresinden erişilmiştir.
- Whitener, E. M. (1998). The impact of human resource activities on employee trust. *Human Resource Management Review*, 7(4), 389-404. doi:10.1016/S1053-4822(97)90026-7
- Wiener, Y. (1988). Forms of values systems: A focus on organizational effectiveness and cultural change and maintenance. *Academy of Management Review*, 13, 534-545.
- Wiley, C. (1993). *Employee turnover: Analyzing employee movement out of the organization*. Washington, DC: SHRM.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.
- Workman, E. H. (2013). *Perspectives on transitioning to the assistant principalship among peers: A qualitative study of six new school administrators*. (Doktora tezi). University of South Carolina, Columbia.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1032.7365&rep=rep1&type=pdf> adresinden erişilmiştir.

- Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırımbulut, E. (2006). *The effects of person-job fit person-organization fit and social support on job stress: A study in call centers* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://katalog.marmara.edu.tr/eyayin/tez/T0053424.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yirci, R., Özalp, U. ve Kocabaş, İ. (2018). Danışman öğretmen mentorluk fonksiyonları ile aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyi arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 387-435. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/kuey.2018.010/pdf> adresinden erişilmiştir.
- Young, A. M., & Hurlic, D. (2007). Gender enactment at work the importance of gender and gender-related behavior to person-organizational fit and career decisions. *Journal of Managerial Psychology*, 22(2), 168-187. doi:10.1108/02683940710726429
- Yücel, İ. ve Çetinkaya, B. (2016). Birey-örgüt uyumu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide cinsiyetin rolü: Kayseri örneği. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(3), 17-30. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/415857> adresinden erişilmiştir.
- Yüksel, Ö. (1997). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü.
- Zhang, L., & Gowan, M. A. (2012). Corporate social responsibility, applicants' individual traits, and organizational attraction: *A person-organization fit perspective*. *Journal of Business and Psychology*, 27(3), 345-362. doi:10.1007/s10869-011-9250-5.
- Zigurs, I., & Buckland B. K. (1998). A theory of task-technology fit and group support systems effectiveness. *MIS Quarterly*, 22(3), 313-334. <https://www.jstor.org/stable/249668> adresinden erişilmiştir.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Araştırma İzni	192-193
EK 2	Görüşme Formu	194-195
EK 3	Görüşme Onay Formu	196



EK-1
Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.01-E.6190216
Konu : Araştırma İzni

26.03.2019

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :15/03/2019 tarih ve 32924 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Veli DENİZ'e ait Araştırma Projesi Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve Valiliğimizce uygun görülmüş olup, Araştırma Değerlendirme Formu ile Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Valilik Oluru

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
Tarih: 23 Mart 2019 /20...
Önder ÜLKE
Me:nur

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgiedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: S.A.YILDIZ
Tel: (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ef0a-d699-3b72-aada-b6c5 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.02-E.6031736
Konu : Araştırma İzni

22/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 15/03/2019 tarih ve 32924 sayılı yazısı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Veli DENİZ'in "Öğretmenlikten Müdür Yardımcılığına Geçiş: Uyum ve Sosyalleşme Süreci" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamındaki uygulama çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan, Öğretmenlikten Müdür Yardımcılığına Geçiş: Uyum ve Sosyalleşme Süreci konulu araştırma çalışmasının, 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilimiz Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde uygulanmasını takdirlerinize arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
.../03/2019

Dr.Erdinç YILMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgiedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:S.A.YILDIZ Bil.İşl.
Tel: (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3e52-5095-3cee-a0fc-6268 koda ile teyit edilebilir.

EK-2

GÖRÜŞME FORMU

Değerli Meslektaşım;

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans programındaki “**Öğretmenlikten Müdür Yardımcılığına Geçiş: Uyum ve Sosyalleşme Süreci**” başlıklı tez çalışmamın bu aşamasında sizin görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur. Bu görüşme formu bireyler veya kurumlar hakkında genel bir değerlendirme yapmak için hazırlanmıştır. I. Bölüm’de kişisel bilgileriniz ile ilgili çoktan seçmeli sorular, II. Bölüm’de öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş süreciniz ile ilgili açık uçlu sorular yer almaktadır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Elde edilen tüm cevaplar gizli tutulacağından öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş sırasında neler düşündüğünüzü, hissettiğinizi ve deneyimlediğinizi hatırlamanız ve sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir.

Göstereceğiniz ilgi ve yardımlarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Veli DENİZ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Plan. ve Eko.
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi
e-posta: velideniz@windowslive.com

BÖLÜM I: Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz:

- a) Kadın b) Erkek

2. Öğrenim durumunuz:

- a) Lisans b) Yüksek Lisans c) Doktora

3. Meslekteki kıdeminiz:

- a) 0-5 yıl b) 6-10 yıl c) 11-15 yıl d) 16-20 yıl e) 21 yıl ve üzeri

4. Müdür yardımcısı olarak çalıştığınız süre:

- a) 1 yıldan az b) 1-2 yıl

5. Çalıştığınız okul türü:

- a) İlkokul b) Ortaokul c) Lise

BÖLÜM II: Görüşme Soruları

1. Müdür yardımcısı olmadan önce ne öğretmeniydiniz? Kaç yıl öğretmenlik yaptınız?
2. Müdür yardımcısı olmak için sınıf ortamından ayrılmaya ne zaman ve nasıl karar verdiniz? Karar verme sürecinde etkili olan etmenler nelerdir?
3. Müdür yardımcılığı görevine başlamadan önce herhangi bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız ne tür eğitimler aldınız?
4. Öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş öncesi beklentileriniz nelerdi?
5. Görevdeki ilk gününüzü anlatır mısınız?
Okul müdürü ve öğretmenler sizi nasıl karşıladı? Duygu ve düşünceleriniz nelerdir?
6. Müdür yardımcılığına geçiş sürecinde yaşadığınız sorunlar/zorluklar nelerdir?
 - a) Göreviniz ile ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir?
(Karar alma, planlama, örgütleme, görev paylaşımı, denetim, zaman yönetimi, bilgi, beceri ve diğer yeterlikler)
 - b) İnsan ilişkileri ve iletişim ile ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir?
(Okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlar)
 - c) Bireysel sorunlar nelerdir?
(kariyer planlaması, aile yaşantısı, özel yaşam-iş yaşamı dengesi)
7. Öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçişte ortaya çıkan zorluklara, ikilemlere ve gerilimlere cevap vermek için hangi stratejileri ve çözüm yollarını kullandınız/kullanıyorsunuz?
8. Müdür yardımcısı olarak karşılaştığınız problemleri aşma konusunda;
 - a) Okul müdürünüzden ne tür destekler alıyorsunuz?
 - b) Diğer müdür yardımcılarında ne tür destekler alıyorsunuz? (varsa)
 - c) Öğretmenlerden ne tür destekler alıyorsunuz?
 - d) Başka kimlerden ve ne tür destekler alıyorsunuz?
9. Görevinizdeki bu değişiklik, eğitim anlayışınızı, sistem ve okul işleyişi algınızı nasıl etkiledi? Öğrenciler, veliler, personel ve diğer paydaşlar ile etkileşimlerinizi nasıl etkiledi?
10. Öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş yapmayı düşünen öğretmenler için tavsiyeleriniz nelerdir?

EK-3
GÖRÜŞME ONAY FORMU

Sayın Katılımcı,

Öncelikle görüşmeye zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. “Öğretmenlikten Müdür Yardımcılığına Geçiş: Uyum ve Sosyalleşme Süreci” başlıklı tez çalışmam ile ilgili sizinle görüşme yapacağız. Görüşmemiz yaklaşık olarak 40 dakika sürecektir. Görüşmemiz sırasında zamanı etkili kullanabilmek ve sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutabilmek için **ses kaydı** almak istiyorum. Görüşmemizden elde edilen veriler yalnızca bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşme sonunda dilerseniz ses kaydı dökümü tarafınıza e-posta yoluyla ulaştırılacaktır. Katılımcı gönüllülüğü ve etik ilkelere uygunluk açısından bu sözleşmenin karşılıklı olarak imzalanması uygun görülmektedir.

Görüşme Yapan Araştırmacı:

Veli DENİZ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Plan. ve Eko.
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi
e-posta: velideniz@windowslive.com

Görüşülen Katılımcı:

.....

Görüşme tarihi:

.....

İmza :

.....

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Veli DENİZ
Doğum Yeri : Konya
Doğum Tarihi : 1986

Eğitim Durumu

Lise Konya Atatürk Anadolu Öğretmen Lisesi 2005
Lisans Uludağ Üniversitesi 2009
İngilizce Öğretmenliği

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Müdür Yardımcısı	Yılmaz Çetintaş Anadolu Lisesi	2017 - halen
İngilizce Öğretmeni	Habip Edip Törehan M.T.A.L.	2014 - 2017
İngilizce Öğretmeni	Tatvan Hüseyin Çelik Anadolu Lisesi	2011 - 2014
İngilizce Öğretmeni	Kağızman Lisesi	2011

İletişim

E-posta adresi: velideniz@windowslive.com