

**TC
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİMDALI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
SOSYALLEŞMELERİNİN OKUL
YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK TARZLARINA
İLİŞKİN ALGILARINA GÖRE İNCELENMESİ
ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

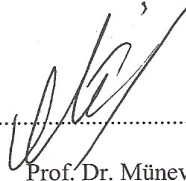
İsenbike Güniz ÇALIŞKAN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Aynur EREN GÜMÜŞ

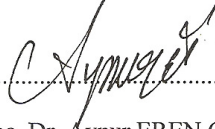
İstanbul, Aralık 2009

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

21.12.2009 tarihinde tezinin savunmasını yapan İsenbike GÜNİZ ÇALIŞKAN'a ait "Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmelerinin Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarına İlişkin Algılarına Göre İncelenmesi: Özel Eğitim Öğretmenleri Örneği" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.



Prof. Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN
(Başkan)



Yrd. Doç. Dr. Aynur EREN GÜMÜŞ
(Üye)
(Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Çiğdem ÖZCAN
(Üye)

ÖNSÖZ

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmelerinin; (iş doyumunu, motivasyon, bağlılık ve kabullenmeleri), yöneticilerinin algıladıkları liderlik tarzlarına ve bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, aynı kurumda çalışma süresi, çalışılan kurum) göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, problem tanımlanmış, araştırmanın önemi ve sınırlılıkları anlatılmıştır. İkinci bölümde probleme açıklık kazandırması düşünceyiyle örgütsel sosyalleşmeye ve liderlik tarzlarına yönelik literatür taraması ile konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntem ve uygulaması anlatılmaktadır. Dördüncü bölümde, bulgu ve yorumlar; beşinci ve son bölümde ise tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Araştırmanın her aşamasında değerli öneri ve katkılarıyla bilimsel yardımda bulunan ve beni yönlendiren, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Aynur EREN GÜMÜŞ'e,
VE

Akademik çalışmalarımıza yönelik önerileri ve desteği için Sayın Prof. Dr. Hıfzı ÖZCAN'a, teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın oluşumuna yardımcı olan, görüşleri ile araştırmanın verilerini oluşturan meslektaşlarıma teşekkür ederim.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmelerinin; (iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenmeleri), yöneticilerinin algıladıkları liderlik tarzlarına ve bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, aynı kurumda çalışma süresi, çalışılan kurum) göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır.

Araştırma betimsel-tarama yöntemine göre yapılmıştır. Bu araştırmanın çalışma evreni 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili özel eğitim okullarında görev yapan 310 özel eğitim öğretmeni ile 423 özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmen olmak üzere toplam 733 öğretmen oluşturmuştur. Belirtilen evrenden seçkisiz yolla belirlenen ölçekleri almayı kabul eden 180 öğretmen örnekleme oluşturmuştur. Örneklem grubuna, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyini belirlemek amacıyla “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği” ve okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin öğretmen algılarını belirlemek için de “Liderlik Davranışlarını Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Verilerin analizi için ikili gruplarda bağımsız gruplar için t testi, ikiden fazla gruplar için normal dağılım elde edilmesi durumunda Tek Yönlü Varyans Analizi, varyansların homojen olduğu durumlarda Scheffe testi ve gruplar arası farklılıkları belirlemek için Dunnet C testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme puanları ile yöneticilerinde algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme puanları ile yaşa, kıdeme ve kurumda çalışma süresine göre anlamlı fark olduğu, cinsiyete, medeni duruma ve çalışılan kurum tipine göre anlamlı fark olmadığı sonuçları elde edilmiştir.

Bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

ABSTRACT

The purpose of this study, the special education teachers social organizational; (job satisfaction, motivation, commitment and acceptance of), managers perceive their leadership style, and some variables (gender, age, seniority, marital status, in the same institution working hours, working the institutions) vary according to whether people is revealed.

Research was carried out according to the descriptive-scanning method. This universe of research studies 2008-2009 academic year in the İstanbul special education schools that serve 310 special education teachers and 423 special education classes served as the teachers a total of 733 teachers created the universe from specified random way determined scales agree to receive 180 teachers formed sample.

Sample group, teachers in order to determine the degree of organizational socialization "Organizational Socialization Scale" and the school administrator's leadership style to determine the perception of teachers regarding the "Determination of Leadership Behavior Scale" was used. Data obtained was resolved in the SPSS program. Data for the analysis of two groups t test for independent groups, for more than two groups to obtain a normal distribution in case of One-Way Analysis of Variance, Variances homogeneous in cases where the Scheffe test and differences between groups to determine Dunnet C test.

Without investigating the resulting findings as a result of special education teachers organizational socialization scores with the officers of the perceived task-oriented leadership style between levels a significant difference is the teacher of organizational socialization scores with age, seniority and institutions working in time according to the significant difference that age, gender, marital status and plays the institution no significant difference according to the type of results was obtained. Results are discussed in the literature.

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1-Problem.....	7
1.2-Önem.....	8
1.3-Varsayımlar.....	9
1.4-Sınırlılıklar.....	10
1.5-Tanım ve Kısaltmalar.....	10

BÖLÜM II

2.0-KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1-Sosyalleşme.....	11
2.2-Örgütsel Sosyalleşme.....	13
2.2.1-Örgütsel Sosyalleşmenin Amacı.....	16
2.2.2- Örgütsel Sosyalleşmenin Önemi.....	19
2.2.3-Örgütsel Sosyalleşme Süreci.....	20
2.2.4-Örgütsel Sosyalleşme Sürecinin İşlevleri.....	23
2.2.5-Örgütsel Sosyalleşmenin Belirtileri Ve Sonuçları.....	25
2.2.5.1-İşdoymu.....	25
2.2.5.2-Motivasyon.....	26
2.2.5.3-Örgütsel Kabullenme.....	28
2.2.5.4-Örgütsel Bağlılık.....	29
2.2.6-Eğitim Örgütlerinde Sosyalleşme.....	30
2.2.6.1-Öğretmenlerin Sosyalleşmesi.....	31
2.2.6.2-Okul Yöneticilerinin Örgütsel Sosyalleşmesi.....	34
2.2.6.3- Yöneticilerin Sosyalleşmeye Etkisi.....	35
2.3-Liderlik Kavramı.....	36
2.3.1-Liderlik Kuramları.....	39
2.3.1.1-Özellik Kuramı.....	39
2.3.1.2-Davranışsal Kuram.....	39
2.3.1.3- Durumsallık Kuramı.....	40

2.3.2-Liderlik Tarzları.....	41
2.3.2.1-Göreve Yönelik Liderlik Tarzı.....	41
2.3.2.2-İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı.....	43
2.3.2.3-Okul Müdürleri ve Liderlik.....	45
2.4-İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	51
2.4.1-Yurtdışı Araştırmalar.....	51
2.4.2-Yurtiçi Araştırmalar.....	53

BÖLÜM III

3.0-YÖNTEM.....	56
3.1-Araştırmanın Modeli.....	56
3.2-Evren Ve Örnekleme.....	56
3.3-Veri Toplama Araçları.....	56
3.3.1-Kişisel Bilgi Formu.....	57
3.3.2-Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği.....	57
3.3.3-Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği.....	59
3.4-Verilerin Çözümlemesi.....	60

BÖLÜM IV

4.1- BULGULAR VE YORUM.....	61
4.1.1.1. Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme (iş doyumunu, motivasyon, kabullenme, bağlılık) puanlarının okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algılarına göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	61
4.1.1.2. Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme (iş doyumunu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	81
4.1.1.3. Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme (iş doyumunu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) puanlarının yaş değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	84
4.1.1.4. Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme (iş doyumunu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) puanlarının medeni durumlarına göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	94
4.1.1.5. Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme puanlarının (iş doyumunu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) meslekteki kıdemlerine göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	97
4.1.1.6. Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme (iş doyumunu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) puanlarının aynı kurumda çalışma süresine göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	106
4.1.1.7. Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme (iş doyumunu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) puanlarının çalışılan kuruma göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	114

BÖLÜM V

5.1.SONUÇ VE TARTIŞMA.....	119
5.2. ÖNERİLER.....	126
KAYNAKÇA.....	128
EKLER.....	139
Ek-1: Kişisel Bilgi Formu.....	139
Ek-2: Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği.....	141
Ek-3: Liderlik Davranışlarını Belirleme Ölçeği.....	144
Ek-4: Valilik İzni:.....	146
ÖZGEÇMİŞ.....	147

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA)Sonuçları.....62

Tablo 2 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Dunnet C Testi Sonuçları.....63

Tablo 3 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (İş Doyumu) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....64

Tablo 4 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (İş Doyumu) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Dunnet C Testi Sonuçları.....65

Tablo 5 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Motivasyon) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....66

Tablo 6 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Motivasyon) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....67

Tablo 7 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Kabullenme) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....68

Tablo 8 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Kabullenme) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....69

Tablo 9 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Bağlılık) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....70

Tablo 10 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....71

Tablo 11 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....72

Tablo 12 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (İş Doyumu) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....73

Tablo 13 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (İş Doyumu) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....74

Tablo 14 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Motivasyon) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....75

Tablo 15 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Motivasyon) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....76

Tablo 16 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Kabullenme) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....77

Tablo 17 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Kabullenme) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....78

Tablo 18 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Bağlılık) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....79

Tablo 19 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Bağlılık) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....80

Tablo 20 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Sosyalleşme Toplam Puanları ile Cinsiyete Arasında Anlamli Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....81

Tablo 21 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (İş Doyumu) Puanları ile Cinsiyete Arasında Anlamli Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....82

Tablo 22 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (Motivasyon) Puanları ile Cinsiyete Arasında Anlamli Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....82

Tablo 23: Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (Kabullenme) Puanları ile Cinsiyete Arasında Anlamli Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....83

Tablo 24 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (Bağlılık) Puanları ile Cinsiyete Arasın da Anlamli Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....83

Tablo 25 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Toplam Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....84

Tablo 26 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Toplam Puanlarının Yaşlarına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Dunnet C Testi Sonuçları.....85

Tablo 27 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (İş Doyumu) Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....86

Tablo 28 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (İş Doyumu)Puanlarının Yaşlarına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Dunnet C Testi Sonuçları.....87

Tablo 29 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Motivasyon) Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....88

Tablo 30 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Motivasyon)Puanlarının Yaşlarına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Dunnet C Testi Sonuçları.....	89
Tablo 31 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Kabullenme) Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	90
Tablo 32 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Kabullenme)Puanlarının Yaşlarına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	91
Tablo 33 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Bağlılık) Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	92
Tablo 34 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Bağlılık)Puanlarının Yaşlarına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	93
Tablo 35 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Sosyalleşme Toplam Puanları ile Medeni Durum Arasında Anlamli Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	94
Tablo 36: Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (İş Doyumu) Puanları ile Medeni Durum Arasında Anlamli Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	95
Tablo 37 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (Motivasyon) Puanları ile Medeni Durum Arasında Anlamli Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	96
Tablo 38: Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (Kabullenme) Puanları ile Medeni Durum Arasında Anlamli Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	96
Tablo 39 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (Bağlılık) Puanları ile Medeni Durum Arasında Anlamli Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	97
Tablo 40 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Toplam Puanlarının Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	98
Tablo 41 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Toplam Puanlarının Kıdeme Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	99

Tablo 42: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyut(İş Doyumu) Puanlarının Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....100

Tablo 43 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (İş Doyumu)Puanlarının Kıdeme Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları..... 101

Tablo 44 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyut(Motivasyon) Puanlarının Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....102

Tablo 45 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyut(Kabullenme) Puanlarının Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....103

Tablo 46 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Kabullenme)Puanlarının Kıdeme Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....104

Tablo 47 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyut(Bağlılık) Puanlarının Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....105

Tablo 48 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Toplam Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....106

Tablo 49 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Toplam Puanlarının Okulda Çalışma Süresine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe (LSD) Testi Sonuçları.....107

Tablo 50: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (İş Doyumu) Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....108

Tablo 51 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (İş Doyumu) Puanlarının Okulda Çalışma Süresine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe (LSD) Testi Sonuçları.....109

Tablo 52 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyut(Motivasyon) Puanlarının Okulda Çalışma Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....110

Tablo 53 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Kabullenme) Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....111

Tablo 54 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Kabullenme) Puanlarının Okulda Çalışma Süresine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe (LSD) Testi Sonuçları.....112

Tablo 55 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyut(Bağlılık) Puanlarının Okulda Çalışma Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....113

Tablo 56 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Sosyalleşme Toplam Puanları ile Çalışılan Kurum Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....114

Tablo 57: Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (İş Doyumu) Puanları ile Çalışılan Kurum Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....115

Tablo 58 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (Motivasyon) Puanları ile Çalışılan Kurum Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....115

Tablo 59 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (Kabullenme) Puanları ile Çalışılan Kurum Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....116

Tablo 60 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (Bağlılık) Puanları ile Çalışılan Kurum Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....116

BÖLÜM I

GİRİŞ

Her insan, biyolojik bir organizma olduğu kadar toplumsal bir varlık, bir kültür taşıyıcısı ve içinde yaşadığı toplumun bir ürünüdür. Kuşkusuz toplum da kültür de ancak insan davranışlarıyla kendilerini gösterir ve bu davranışları sayesinde var olurlar. Her insan bir grup içinde doğar ve toplumsal niteliklerini bu gruplarda kazanır. Bir toplumun yaşam biçimleriyle, o toplumda yaşamak için gereken bilgilerle, değerler, gruplar aracılığıyla bireye aktarılır. Bu bilgi ve değerlerin benimsetilmesi ile birey, belli bir toplumun üyesi olma niteliği kazanır. Sosyal bir varlık olan insan, etrafındaki diğer insanlarla birçok anlamda iletişim kurup, beraber olarak bireysel varlığını ortaya koyar. Kültürel koşullar içinde sosyal ilişkiler, hem toplumun, hem kültürün, hem de bireyin yapısını etkiler. Bireyin tüm yaşamı çevresine uyum sağlama çabası, doğumundan başlayarak bir gelişim göstermektedir (Yıldıran ve Yetim, 1996:2).

Sosyalleşme birçok karmaşık faktörün etkilediği bir oluşumdur. Bireyin sosyalleşmesinden, bir anlamda yaşadığı kültürü ve dolaylı olarak bu kültürle bağlantılı diğer kültürleri öğrenmesi kastedilmektedir. Bir diğer anlamda ise, sosyalleşme, kişinin, grubun kural ve değerlerine uymayı öğrenmesi, bu değerler düzenini benimsemesidir. Bu öğrenme doğumdan ölüme dek tüm yaşam boyunca devam eder ve bu süre içinde bireyin çevredeki insanlarla ilişkileri ve diğer çevre faktörleri sosyal uyumunda önemli rol oynar. Birey, sosyalleşme yolu ile toplumla bütünleşir ve içinde bulunduğu toplumda yaşamasını öğrenir. Dolayısıyla birey için sosyalleşme önemlidir. Toplum açısından sosyalleşmenin önemi ise, toplumun devamlılığını sağlamasından kaynaklanır. Birey ve toplum, birbirini sürekli etkiler. Bu etkileşimdeki niteliği belirleyen sosyalleşmedir (İlhan, 2008:316).

Türkiye`deki pek çok kaynakta, sosyalleşme kavramı ile ilgili olarak, sosyalizasyon, toplumsallaşma ve sosyalleşme kelimeleri kullanılmaktadır. Sosyalleşme kavramını, sosyal bilimler alan yazında ilk olarak E. Durkheim kullanmıştır (Akyüz, 1992:210). Durkheim eğitimi “daha yaşlı kuşakların henüz toplumsal yaşama hazır duruma gelmemiş kuşaklar üzerindeki eylemi” olarak tanımlayarak bir anlamda bireyin topluluğa uyumunu vurgulamaktadır (Akt.Tezcan, 1996: 37). Durkheim ve taraftarı olan sosyologlara göre sosyalleşme, insanın iç tabiatının sosyal hale gelmesidir. Buna karşın diğer bazı sosyologlar ise sosyalleşmeyi henüz yetişkin halde bulunmayan fertlerin, olgun bir topluluk içine girmeleri hali olarak tanımlamaktadırlar (Akt: Kuşdemir, 2006:9).

Güçlü (1996:43)’e göre sosyalleşme, bireyin topluma uyma sürecidir. Doğumdan başlayarak ölüme kadar devam eden bu süreç içerisinde bireyler toplumun kültürünü ve hayat biçimini kazanarak toplumun bir üyesi haline gelmektedir.

Tezcan (1996: 37) ise sosyalleşme yerine toplumsallaşma ifadesini kullanmaktadır. Bu anlamda toplumsallaşma bir kimsenin içinde birtakım işlevleri olabileceği belirli bir toplum ya da toplumsal kümenin tarzlarını öğrenmesi sürecidir.

İnsanın sosyalleşebilmesi için;

- İçinde toplumsallaşabileceği, süregelen bir toplumun olması,
- Yeterli ve gerekli biyolojik ve kalıtsal özelliklere sahip olması,
- Öteki insanlarla, doğası gereği birtakım ilişkiler kurma isteği içinde bulunması gibi üç önemli şarta gerek görmektedir (Tezcan, 1996: 48).

Ergün (1994: 34) sosyalleşmeyi, bireyin herhangi bir gruba girerken o grubun kabul ettiği kuralları, o grupta üstleneceği rolleri, elde edeceği mevkileri, bu rol ve mevkilerin gerektirdiği davranış, beceri ve yetenekleri, grubun değerlerini, inançlarını öğrenip içselleştirme süreci olarak tanımlamaktadır.

Sosyalleşme, mesleki sosyalleşme ve örgütsel sosyalleşme olarak ikiye ayrılır: Mesleki Sosyalleşme, bireyin mesleğin bir üyesi olması için gerekli bilgi, beceri ve eğilimleri öğretir. Bu durum okul yönetiminde hizmet öncesi yetiştirme, okul deneyimi ve ilk mesleki görevlendirme şeklinde sırasıyla devam eder. Örgütsel sosyalleşme ise, bireyin örgütteki rolünün gerektirdiği bilgi, değer ve davranışların öğretilmesi sürecidir (Balcı, 2003:113).

Mesleki ve örgütsel sosyalleşme, eş zamanlı olarak erken yerleştirme döneminde oluşur, ancak örgütsel sosyalleşmenin görev, değer ve normları mesleğinkilerle ters düşebilir (Hart, 1991: 451). Örgütsel sosyalleşme, “insanların kuralları, normları, örgütün kültürünü, katıldığı örgüt tarafından sağlanan rolleri, işlerini iyi yapmaları için kaçınılmaz teknik becerileri öğrendikleri bir süreç” olarak tanımlanabilir (Balcı,2003:7). Örgütsel sosyalleşme iki parçalı kültürlenme ya da asimile etme sürecinin bir parçasını oluşturur. Kültürlenme, örgüt üyelerinin sosyal bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlama sürecidir. Bu içeriği kazanan bireyler örgütün “yeterli” üyeleri olarak davranırlar. İşte sosyalleşme, kültürleşmenin bir parçasıdır; diğer parçası ise bireyselleşmedir. Bu da kısaca örgütün yeni üyelerinin, örgütteki rollerini bireyselleştirme çabaları olarak tanımlanabilir (Hartley, 1992: 15).

Andrea ve arkadaşları (2000:3), örgütsel sosyalleşmeyi örgüte bir üye olarak katılım için gerek duyulan bilgi, davranış ve tutumun bireysel kazanım ile meydana geldiği süreç olarak tanımlamıştır. Bloomberg’e (1980) göre ise örgütsel sosyalleşme, daha iyi bir rol performansı gösterebilmek için, bireyin örgüt değer ve normlara uyması ve öğrenmesi sürecidir (Akt: Çelik, 1998, 192).

Bir tanıma göre sosyalleşme, yeni iş görenin görevlerine, amirlerine, iş gruplarına, örgütün değer sistemine, vb. alıştırılması olarak açıklanmaktadır (Durukan, 2003:360). Balcı (2000:2), örgüt ve çalışanlar arasındaki bir etkileşim olan örgütsel sosyalleşmeyi, tek bir kere olup biten bir şey olarak değil, bir anlamda hayat boyu öğrenmeye paralel olarak kariyer boyunca birçok kereler çeşitli zamanlarda gerçekleşen bir süreç olarak görür.

Örgütsel sosyalleşme alanında ilk çalışma, yeni iş görenlerin sosyalleştirilmesi girişiminde örgütün benimsediği ve uyguladığı davranışlar üzerinde odaklanmıştır. Bu alanda yapılan en son araştırmalara göre, yeni gelen iş görenler örgütsel sosyalleşme sürecinde aktif bir katılımcı olarak davranmaktadırlar. Yeni gelenlerin örgüt için ilgilenebileceği temel konular arasında bilgi edinme, ilişki kurma ve rol netliği, iş tatmini, iş performansı gibi örgütsel ve bireysel sonuçlar, aktif-olma öncesi sosyalleşme stratejileri gösterilmektedir (Finkelstein vd, 2003).

Eğitimde örgütsel sosyalleşme sürecini eğitim çalışanının okuldaki rolünü edinmesi, okul kültürünü benimsemesi, iş, tutum ve davranışlarının oluşması ve yeni görevsel kimliğin kazanılması olarak düşünmek gerekir. Okul örgütlerinin temel yürütücüsü olan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri oldukça önemlidir. Örgütsel sosyalleşme eğitim iş göreninin meslek yaşamı boyunca devam ettiği gibi, üst makamlara geçişlerde ya da başka okullara geçişinde de yaşanan bir süreçtir (Kartal, 2007: 97).

Okul eğitim sisteminin en işlevsel parçasıdır ve öğretmen de bu sosyal sistemin önemli parçalarından biridir (Bursalıoğlu, 2000:42). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları güçlükler ve bu yüzden istenilen hedefe ulaşılmaması, bu öğretmenlerin sorunlarının bilinmesi ve araştırılması gereğini ortaya koymaktadır (Güçlü, 1996: 55). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin okul ortamına uyum sağlamlarında okul yöneticisine önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki ilişkiler okul havasını ve personelin moralini birinci derecede etkiler. Öğretmenler yöneticileri kendilerini meslekte mutlu ya da mutsuz kılan etkenler olarak görür ve ilişkilerini ona göre ayarlarlar. Bu ilişkiler yapıcı ve yaratıcı yönde olduğu zaman, okulun havası değişir ve personelin morali yükselir (Bursalıoğlu, 2000: 47).

Özel Eğitim Okulları ve sınıfları, fiziksel şartlar, materyaller, programlar ve personel yönünden özel tasarlanmış eğitim-öğretim ortamlarıdır. Özel eğitim öğretmenleri de farklı gelişen çocuklar için hazırlanan dört yıllık eğitim programlarından geçerek, gerçek okul ortamlarında bir yıl boyunca süren staj döneminden sonra bu okul ve sınıflarda görevlendirilen eğitimcilerdir. Hem sınıf öğretmeni olabilecek, hem de bireyselleştirilmiş eğitim-öğretim programlarını hazırlayarak bireysel eğitim verebilecek verimliliğe sahiptirler.

Özel eğitim okul ya da sınıflarında çalışan öğretmenler, farklı gelişim gösteren çocuklarla çalıştıkları için, basit hedef ve kurallarla, bol tekrarlı plan ve programlar uygulamaktadırlar. Öğrencilerin akademik becerilerinin yanı sıra, özbakım ve günlük yaşam becerilerine yönelik etkinlikleri de planlamak ve uygulamak durumundadırlar.

Mesleki sorumlulukları daha fazla olan özel eğitim öğretmenleri, beklentilerinin dışındaki ayrıntılarla da uğraşmak zorunda kaldıklarında verimlilik konusunda hayal kırıklığı ve suçluluk duygusu yaşayabilmektedirler. Özel eğitim öğretmenlerinin sosyalleşmelerinde meslekteki deneyimleri ve eğitim-öğretim ortamından beklentileri de çoğu zaman farklılık göstermektedir. Ayrıca farklı gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ve özel eğitim okul idaresi tarafından, özel eğitimcilerden her zaman daha fazla zaman harcamalarını ve daha başarılı olmaları beklenmektedir.

Özel eğitimciler, her açıdan diğer öğretmenlerden daha çok baskı altındadırlar, çünkü belirtildiği gibi herkesin onlardan beklentileri fazladır. Dolayısıyla verimi düşük ve daha yıpratıcı bir mesleki hayat sürmektedirler. Özel eğitim öğretmenlerinin sosyalleşmelerinde yöneticilerin liderlik tarzlarının yanı sıra, deneyimli öğretmenlerin ve göreve daha önce başlayan akran eğitimcilerin desteği ve denetimi de büyük önem taşımaktadır (Quaglia ve Davis, 1991).

Okul yöneticisinin görevini başarı ile yerine getirebilmesi okulu bir roller sistemi olarak görmesine, davranışlarını her zaman ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini göz önünde tutarak ayarlamasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 2002:202). Aynı zamanda, öğretmenlerle karşılıklı eğitim-öğretim ile ilgili konularda doğrudan iletişim ve etkileşim içinde olması, eğitim-öğretimin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Şişman, 2002:35).

Genellikle öğretmenlerin ilk yıllarında yöneticilerin gerekli denetimi sağlamadıkları ve çok az sayıda iletişime geçtikleri görülmektedir. Oysa yöneticiler, öğretmenlerin öğretimi ne şekilde ele aldıkları, sınıfları nasıl yönettiklerini, onlarla konuşarak ve direkt olarak sınıftaki davranışlarını gözlemleyerek rehberlik etmeleri gerekir. Bu rehberliğin niteliği müdürlerin benimsemiş oldukları liderlik tarzı ile ilişkilidir. Liderlik tarzları pek çok kaynaktan çeşitli şekillerde ele alınmaktadır. Bu araştırmada göreve yönelik ve ilişki yönelik liderlik tarzları üzerinde durulmuştur.

Göreve yönelik liderlerin açıklanan davranışları dikkate alındığında daha çok otoriter bir yapı ile karşılaşmaktadır (Eren,1998). Otoriteyi kendilerinde merkezleştiren bu liderler doğrudan ve ayrıntılı emirler verir. Görevi yakından kontrol eder ve bire bir denetimden yanadır. Astlarını değerlendirme yetkisini ve ödüllendirme sistemini kendi tekelinde tutar. Lider, işin yönetim ve teknik yönüne ağırlık vererek, daha çok üretimde bulunma ile ilgilenir. Grubun amaç ve politikalarını belirlenmesinde tek yetkili olarak kendini görür (Çiftçi, 2002).

Görevin zamanında tamamlanması ile ilgilidir ve sonuç onun için çok önemlidir. Grup faaliyetlerinden kendini ayrı tutar. Astları ile iletişimi sadece iş ile ilgili konulardadır. İleri derecede otoriter kişilik düşünce yapısı açısından katı, diğerlerini yargılayıcı, üstlerine karşı aşırı hürmetkar, astlarını rencide edici, güvenilmez ve değişime karşı dirençlidir (Robbins, 1991:23).

İlişki davranışı liderin kendisi ile grup üyeleri arasındaki kişisel ilişkileri haberleşme kanallarını açarak, sorumluluk devrederek ve böylece astlarına kendi güçlerini kullanma olanağı vererek sürdürebildiği, karşılıklı güven, arkadaşlık ve psiko-sosyal destek sağlamaya çalıştığı davranışların toplamından oluşmaktadır. Grup içindeki ağırlıklı davranışları daha ziyade çalışanlara yönelik olan ve astları ile kurduğu ilişkileri dikkate alan ilişkiye yönelik liderler astlarını önemser, onların duygu ve fikirlerine saygı gösterir (Eren, 1998:399). Astlarını örgütsel olaylardan haberdar ederek, örgütün sorunları, amaçları, ihtiyaçları hakkında tüm bilgileri onlara iletir. Astlarının hak ve çıkarlarını korur, gerektiğinde hataları üstlenir ve onların karara katılımını sağlayarak problemlerin birlikte çözülmesini sağlar. Astlarına emir verme sağlayarak problemlerinin birlikte çözülmesini sağlarlar (Önal,2000:100).

Özel eğitim okul ve sınıflarında farklı gelişim gösteren öğrenciler için uygun fiziksel ortamlar, bireyselleştirilmiş eğitim programları, sosyal, özbakım ve günlük yaşam becerilerini içeren etkinlik planları ve bu konuda özel olarak yetiştirilmiş personel ve yöneticiler bulunmaktadır. Ayrıca bu okul ve sınıflarda öğrenciler için basit kuralların bulunduğu, kısa dönemli amaçların uygulanmaya çalışıldığını ve yüksek beklentilere sahip, daima çocuğu ile ilgili olumlu bilgiler duymak isteyen ebeveynlerin de bulunduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Ülkemiz alan yazına bakıldığında özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesinin incelenmesine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Oysa kendine özgü özellikleriyle bu kurumlarda çalışan öğretmenleri farklı özellikleri ile incelemek ve hem araştırma hem de uygulamalara yönelik gerçekçi öneriler geliştirebilmek ihtiyacın çok altında sayıda özel eğitim kurumlarının işlevselliği açısından çok önemlidir. Bu tez çalışmasının da amacını özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmelerinin yöneticilerine ilişkin algılanan liderlik tarzlarına ve bazı değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem ve kurumun niteliği) göre incelenmesi oluşturmaktadır.

1.1- Problem

Genel eğitimde olduğu gibi, özel eğitim okul ya da sınıflarında çalışan öğretmenlerin de, örgütsel sosyalleşmelerinin incelenmesi gereksiniminden yola çıkılarak bu araştırma planlanmıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmeleri (iş doyumunu, motivasyon, bağlılık ve kabullenmeleri), okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algısına ve bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, aynı kurumda çalışma süresi, çalışılan kurum) göre farklılık göstermekte midir?

1.1.1. Alt Problemler

Araştırmanın yukarıda ifade edilen temel problemine dayalı olarak aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1-Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme (iş doyumunu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) puanları okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algılarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

2-Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme (iş doyumunu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) puanları kadın ya da erkek oluşlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3-Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme (iş doyumunu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) puanları yaşa göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

4-Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme (iş doyumu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) puanları medeni durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

5-Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme puanları (iş doyumu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

6-Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme (iş doyumu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) puanları aynı kurumda çalışma süresine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

7-Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme (iş doyumu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) puanları çalışılan kuruma göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Birçok mesleğin tam tersine öğretmenler, mesleklerine en az düzeyde biçimlendirilmiş bir sosyalleştirme ile girerler. Öğretmenler, çoğunlukla mesleklerinin bireyselleşmiş üyeleridirler ve kendi işlerini kendileri yaparlar. Aslında bazı okullarda iyi kontrol ve iyi öğretim dengelenmiştir. Çok sık bir şekilde yeni öğretmenler gizli ya da açık bir şekilde “orada yapılan şeyleri değiştirmeye çalışmaması” ile ilgili mesajlar alırlar (Bowles, 2004: 15). Genel anlamda öğretmenin sosyalleşmesi, öğretmenlerdeki her türlü değişmeyi ifade etmekte ve bu konuda yapılan çalışmalar da öğretmenin inanış, bilgi, tutum ve değerlerindeki değişimleri araştırmaktadır (Güçlü, 1996, 59).

İster göreve yeni başlayan, isterse değişik branşlardan olsun, öğretmenler çalışma ortamlarında, verimli ve başarılı hissetmek için, kendilerini sürekli geliştirebilecekleri çalışmalarını yapmayı tercih etmektedirler. Bunun için de yöneticilerinden ve deneyimli meslektaşlarından olumlu eleştiriler, rehberlik, destek, yardım ve hoşgörü beklemektedirler. Özellikle de özel eğitim okul ya da sınıflarında çalışan öğretmenler, farklı gelişim gösteren çocuklarla çalıştıkları için, mesleki sorumlulukları daha fazla olduğundan beklentilerinin dışındaki ayrıntılarla da uğraşmak zorunda kaldıklarında verimlilik konusunda sıkıntı yaşayabilmektedirler.

Ayrıca farklı gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ve özel eğitim okul idaresi tarafından, özel eğitimcilerden her zaman daha fazla zaman harcamalarını ve daha başarılı olmaları beklenmektedir. Çok sayıda kişiyi memnun etmeleri gerektiğinden diğer öğretmenlerden daha çok baskı altındadırlar. Dolayısıyla verimliliği tehdit eden daha yıpratıcı bir mesleki hayatı geçirebilmektedirler. Bu nedenle Quaglia ve Davis'in (1991), dikkat çektiği gibi özel eğitim öğretmenlerinin sosyalleşmelerinde yöneticilerin liderlik tarzlarının yanı sıra, deneyimli öğretmenlerin ve göreve daha önce başlayan akran eğitimcilerin desteği ve denetimi de büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları ile özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmesinde önemli olan değişkenlerin ortaya koyulması ve özellikle yöneticilerin algılanan liderlik tarzlarının önemini göstermek, özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerine yönelik alınacak kararlar ve uygulamalar için bilimsel destek sunmak bakımından katkı getireceği umulmaktadır.

Ayrıca ülkemiz alan yazınında özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin yapılan benzer bir çalışmaya rastlanmaması da bu araştırmanın getireceği önemli bir katkı olarak düşünülebilir.

1.3. Varsayımlar

Bu araştırmanın tek varsayımı vardır: Araştırmanın örnekleminde bulunan öğretmenlerin veri toplama araçlarına içten yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.4 . Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın örneklemini, 2007-2008 eğitim öğretim döneminde İstanbul ilinde özel eğitim okullarında ve sınıflarında çalışmakta olan ve veri toplama araçlarına yanıt vermeyi kabul eden öğretmenlerle sınırlıdır.

2. Örgütsel sosyalleşme ve liderlik tarzlarına ilişkin veriler, Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği (ÖSÖ) ve Liderlik Davranışlarını Belirleme Ölçeği'nin (LDBÖ) ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

1. 5. Tanımlar Ve Kısaltmalar

Örgütsel Sosyalleşme: Bireyin örgütün üyesi olabilmesi için ihtiyaç duyduğu tutum, davranış ve bilgiyi edinme sürecidir (Morrison, 2002:2).

Liderlik: Grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri etkileme yönlendirme ve yönetme süreci olup; izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanımudur (Çelik,2000:1).

Özel Eğitim Kurumu: Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamak için, onların gelişim ve disiplin alanlarındaki performans düzeylerine uygun; bakanlıkça açılan her tür ve kademede örgün ve yaygın, yatılı ve gündüzlü eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlarda, özel olarak yetiştirilmiş personel ile geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri uygulanır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006)

Ö.E.Ö.: Özel Eğitim Öğretmeni

LDBÖ: Liderlik Davranışlarını Belirleme Ölçeği

ÖSÖ: Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği

BÖLÜM II

2.0. İLGİLİ KURAMSAL GÖRÜŞLER VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyalleşme

Sosyalleşme, sosyal, kültürel, politik, ekonomik, antropolojik, felsefi ve yönetsel yönleri olan dolayısıyla birçok bilim dalını ilgilendiren karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle sosyalleşme kavramının, konu edildiği bilim dalı ve boyuta göre değişik tanımları bulunmaktadır (Balcı, 2003: 1).

Güçlü'ye (1996: 43) göre sosyalleşme, bireyin topluma uyma sürecidir. Doğumdan başlayarak ölüme kadar devam eden bu süreç içerisinde bireyler toplumun kültürünü ve hayat biçimini kazanarak toplumun bir üyesi haline gelirler. Tezcan (1996: 37) ise sosyalleşme yerine toplumsallaşma ifadesini kullanmaktadır. Bu anlamda toplumsallaşma bir kimsenin içinde birtakım işlevleri olabileceği belirli bir toplum ya da toplumsal kümenin tarzlarını öğrenmesi sürecidir. Demirel (1993: 76), sosyalleşmeyi, kişinin kendi kümesi ya da kültürü içinde yaşayanlar gibi davranmayı öğrenmesi olarak tanımlar. Oğuzkan (1993:54), bireye toplumun töre, gelenek ve kültürel değerleri ile ölçünlerini öğretme, benimseme işi diye tanımlamaktadır. Baymur (1994: 63) ise bireyin içinde bulunduğu toplumun kültür değerlerini kazanmasını, toplumsallaşma (sosyalleşme) olarak açıklamaktadır.

Akyüz'e (1992: 39) göre sosyalleşme, sosyal faktör ve unsurlar aracılığıyla birey hayatında oluşan bir yenilenme ve gelişme halidir. Ergün (1994: 34), sosyalleşmeyi, bireyin herhangi bir gruba girerken o grubun kabul ettiği kuralları, o grupta üstleneceği rolleri, elde edeceği mevkileri, bu rol ve mevkilerin gerektirdiği davranış, beceri ve yetenekleri, grubun değerlerini, inançlarını öğrenip içselleştirme süreci olarak tanımlamaktadır.

Sosyalleşme, bireylerin grup içerisinde, grubun bir üyesi olarak kazandıkları değerler, tutumlar, ilgiler, beceri ve bilgilerden oluşan süreçtir (Güçlü, 1996:59). Giddens'e (1996) göre, toplumun yeni ya da başka üyelerinin, toplumlarının yaşam biçimini öğrenme sürecine "sosyalleşme" denir. Dolayısıyla sosyalleşme, kültürün zaman içerisinde, yeni kuşaklara aktarılmasının başlıca kaynağıdır (Akt. Balcı, 2003:12). Toplumun diğer üyeleriyle etkileşimde bulunmak, bireyin uygun davranış örüntülerini öğrenmesine yardımcı olur. Birey haklarını, görevlerini, sorumluluklarını ve hangi davranışlarının diğerleri tarafından onaylanacağını veya onaylanmayacağını öğrenir (Sezai, 2002: 23).

Sosyalleşmenin, kişinin çevresindekilerle etkileşim süreci olduğu açıktır ve sosyalleşme, sosyal davranış örüntülerinin kabulü ile sonuçlanan bir süreçtir (Fitcher, 2004:2). Sosyalleşme ile oluşan etkileşim sürecinde toplumdaki kalıp davranışlar, birey tarafından kişiselleştirilir ve sonuçta birey, o topluma ya da gruba ait bir kimlik geliştirir (Demir, 2006: 4).

Sosyalleşme, insanın karşılaşacağı durumları, müesseseleşmiş kurallara, çözüm yollarına uygun şekilde tarif ve idrak edilmesini sağlayan süreçtir. Bir başka deyişle sosyalleşme, başkalarıyla olan ilişkileri aracılığı ile bireylere, tüm değer, kural ve normların, toplumca kabul edilebilir tutumların, alışkanlıkların, becerilerin iletilmesi sürecidir (Dönmezer, 1994: 14).

Doğan'a (1998: 9) göre de sosyalleşme, insanın tecrübeleri ışığında kişiliğinin doğal yapısı ile yaşadığı toplumun sosyo-kültürel öğelerinin benimsetildiği ve kişiliğinin farkına vardığı, bunun yanı sıra anlamlı sosyal görevlerle yaşamak zorunda olduğu toplumsal çevreye uyumunu sağlayan bir süreçtir. Denilebilir ki sosyalleşme, toplumun bir üyesi olma, diğer insanlarla yaşamayı öğrenme sürecidir ve bu süreç içinde birey, diğer insanlarla etkileşim yoluyla, kendine özgü toplumsal davranış ve değerleri geliştirir.

Sosyalleşme, bireyin davranış sistemlerinin oluşturulmasında ve değiştirilmesinde son derece etkilidir; çünkü davranışları etkileme kaynakları genellikle sosyalleştiricidirler. Sosyalleşme ile rol beklentileri, değerler ve sosyal kurallar öğrenilir, sosyal hayata yatkınlık kazanılır. Sosyalleşme, bireyin kişiliğinin gelişmesinde ve kültürel faktörlerin analizinde önemli bir kavram olmuştur. Son yıllarda bilim adamları bu kavramı örgüt ile birlikte ele almışlar ve örgütsel sosyalleşme kavramı ortaya çıkmıştır (Kartal, 2007:1)

2.2-Örgütsel Sosyalleşme

Örgütler, bireysel olarak başaramadığımız şeyleri gerçekleştirmek için ortaya çıkmıştır. Bir bakıma örgütler toplumun işleyiş biçimini belirleyen temel araçlardır. Bir örgütün varlık nedeni belirli amaçların ancak birden fazla kişi ile ve bir grup olarak gerçekleştirilebilmesidir (Can,1994: 3-4).

Temel unsuru insan olan örgüt; iş ve işlev bölümü yaparak bir otorite hiyerarşisi içinde, ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insanların faaliyetlerinin koordinasyonudur. Bu tanıma göre örgütteki insanlar önceden belirlenen rollere girerek hiyerarşik bir düzen içinde örgütün amacına ulaşması için çalışırlar. Örgütün etkililik ve verimliliğinin artırılmasına yönelik gelişmeler, örgütün amaçları, yönetimin yapı ve teknolojik boyutu, örgütün insan boyutu alanlarında ele alınmasıyla olanaklıdır. Örgüt amaçlarına ulaşabilmek, örgüt ile bireyin tutum, değer ve davranışlarının uzlaştırılmasıyla olanaklı olabilir (Aşkun, 2004:91). İşletmelerdeki insan kaynağının verimli kullanılması, bu kaynağın çalışma ortamına maksimum düzeyde uyum göstermesiyle gerçekleştirilebilmektedir (Vural, 1999:165).

Sosyalleşme, mesleki sosyalleşme ve örgütsel sosyalleşme olarak ikiye ayrılır: Mesleki Sosyalleşme, bireyin mesleğin bir üyesi olması için gerekli bilgi, beceri ve eğilimleri öğretir. Bu durum okul yönetiminde hizmet öncesi yetiştirme, stajyerlik ve ilk mesleki görevlendirme şeklinde sırasıyla devam eder. Hart'a (1991) göre örgütsel sosyalleşme ise, bireyin örgütteki rolünün gerektirdiği bilgi, değer ve davranışların öğretilmesi sürecidir. Mesleki ve örgütsel sosyalleşme, eşanlı olarak erken yerleştirme döneminde oluşur, ancak örgütsel sosyalleşmenin görev, değer ve normları mesleğinkilerle ters düşebilir (Akt. Balcı, 2003).

Örgütsel sosyalleşme, “insanların kuralları, normları, örgütün kültürünü, katıldığı örgüt tarafından sağlanan rolleri, işlerini iyi yapmaları için kaçınılmaz teknik becerileri öğrendikleri bir süreç” olarak tanımlanabilir (Balcı, 2003:7). Başka bir tanıma göre örgütsel sosyalleşme, insanların yeni bir işe ve örgütsel rollerine uyum yaptıkları temel bir süreç olarak algılanabilir. Yani bu bir bireyin bir örgütteki özel bir rolüne uyum sağlaması için öğrenme, içerik ve süreci ile ilgilidir (Chao vd,1994:733).

Örgütsel sosyalleşme tanımı literatürdeki “ipuçlarını öğrenme” genel betimlemesinden daha ayrıntılı bir şekilde gelişme göstermiştir. Bireyin, örgüt üyeliği ve örgütsel rolü için gerekli olan değer, yetenek, beklenen davranış ve sosyal bilginin kazanılması süreci olarak tanımlanır hale gelmiştir. Örgütsel sosyalleşme, bireyin uyum ve öğrenmesinde merkezi bir rol oynar. Ne var ki örgütsel sosyalleşmenin spesifik boyutlarını tanımlayan ve değerlendiren az sayıda araştırma bulunmaktadır. Örgütsel sosyalleşmede ne öğrenildiğini iyice anlamadan programlı araştırma, bu fenomenin belirlenmemiş içerik alanlarında yapılmasına neden olur; sosyalleşmede kullanılan stratejiler, bir bireyin ne kadar sosyalleştiği sorusuna yanıt verememişlerdir (Chao vd,1994:735).

Örgütsel sosyalleşme iki parçalı kültürleme ya da asimile etme sürecinin bir parçasını oluşturur. Kültürleme, örgüt üyelerinin sosyal bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlama sürecidir. Bu içeriği kazanan bireyler örgütün “yeterli” üyeleri olarak davranırlar. İşte sosyalleşme, kültürleşmenin bir parçasıdır; diğer parçası ise bireyselleşmedir. Bu da kısaca örgütün yeni üyelerinin, örgütteki rollerini bireyselleştirme çabaları olarak tanımlanabilir (Hartley,1992: 2).

Can’ın (1999:321) tanımına göre, bir örgüte yeni katılan ya da aynı örgütte farklı bir işe geçen iş görenlerin, kendilerinden beklenen tutum, değer ve davranışları öğrenme sürecine örgütsel sosyalleşme denir. Morrison’a (2002:1149) göre, örgütsel sosyalleşme ifadesi, örgütün kendisinden çok örgütte çalışanlardaki değişimleri kastetmektedir. Örgütsel sosyalleşme, bireyin örgütün üyesi olarak yer almak için ihtiyaç duyduğu tutum, davranış ve bilgiyi edinme sürecidir.

Schein (2002:18), sosyalleşmeyi yeni bir üyenin girdiği toplum, örgüt veya grubun değer sistemlerini, normlarını, gerekli kıldığı davranış kalıplarını öğrenme süreci olarak belirtirken; Can (1999:321), aynı örgütte farklı bir işe geçen çalışanların da örgütsel sosyalleşme sürecine dahil olduklarını vurgulamıştır.

Plunkett ve Attner (1992) örgütsel sosyalleşme, yeni işgörenlerin örgütün değerlerini, normlarını, politikalarını, prosedürlerini ve örgütün kendilerinden beklentilerini yani örgütle ilgili kritik ipuçlarını öğrendikleri bir süreç olarak tanımlamaktadırlar (Akt: Çalık, 2003:164). Andrea vd.'e (2003:2) göre örgütsel sosyalleşme, örgüte bir üye olarak katılım için gerek duyulan bilgi, davranış ve tutumun bireysel kazanım ile meydana geldiği süreçtir.

Örgütsel sosyalleşme yalnızca yeni rollerin gereklilikleriyle sınırlandırılmaz. Aynı zamanda geçmiş iş tecrübelerini, diğer iş görenlerin taklit edildiği bir süreci ve değişimi de içine almaktadır. Yeni iş görenin kendine ait kariyer planları sosyalleşme sürecine dahildir. Mevcut işler için gerekli olan becerilerin ve meslek sosyalleşmesinin kariyer becerilerini artırması beklenir. Öyle ki ilk işveren tarafından sağlanan iş yaşamındaki etkin sosyalleşme, dikkate değer sosyal bir öneme sahip “ürün” olarak kabul edilebilir. Hatta ilk işveren “okul ” olarak nitelendirilebilir (Fogarty vd, 2002:248).

Finkelstein vd.'e (2003:7) göre, örgütsel sosyalleşme alanında ilk çalışma, yeni iş görenlerin sosyalleştirilmesi girişiminde örgütün kullandığı davranışlar üzerinde odaklanmıştır. Bu alanda yapılan en son araştırmalarda ise tespit edilen bulgu, yeni gelen iş görenler örgütsel sosyalleşme sürecinde aktif bir katılımcı olarak davranmakta olduklarıdır. Yeni işgörenlerin örgüt için ilgilenebileceği temel konular arasında bilgi edinme, ilişki kurma ve rol netliği, iş tatmini, iş performansı gibi örgütsel ve bireysel sonuçlar, aktif-olma öncesi sosyalleşme stratejileri gösterilmektedir.

2.2.1-Örgütsel Sosyalleşmenin Amacı

Örgütsel sosyalleşmenin temel amacı, iş göreni örgütün etkili bir üyesi durumuna getirmektir (Can, 1999:326). Örgütsel sosyalleşme faaliyetleri, bireyin yeni bir ortama uyumu için yapılan düzenlemelerdir. Örgütsel sosyalleşme sürecinin amacını altı ana başlık altında toplamak mümkündür (İshakoğlu, 1998:80-82).

1. İşin gereklerini öğrenmek; İş görenin örgütün bir üyesi olarak kendisinden beklenen görevi en iyi şekilde yapabileceğini öğrenmesi, sosyalleşme sürecinden geçmesini gerektirir. Birey bu süreç içinde hangi araçları kullanacağını, hangi başarı değerlendirme kriterlerine göre çalışacağını, hangi yeteneklerini ve bilgilerini kullanacağını öğrenir.

2. Bireyler arası sağlıklı ilişkiler kurulmasını sağlamak; Yeni iş görenler eski üyeler ile tanışarak, örgüt hakkında, çalışma grubu hakkında ve kendisine verilen işi hakkında bilgi edinir. Bu bilgi edinme formal ve informal ilişkiler kurularak sağlanabilir.

3. Örgüt içi güç odaklarını tanıtmak; Örgüt içinde farklı konularda uzmanlık gerektiren işleri kimlerin yaptığı, informal liderlerin kimler olduğunu öğrenmek, örgütsel sosyalleşmenin amaçlarından biridir.

4. Ortak örgüt dilini öğretmek; Örgüt üyelerinin kullandığı teknik terimler, örgütsel jargon ve kısaltmaları içeren ortak bir dil vardır. Örgütsel dil denilen bu kavram, örgüt üyeleri tarafından sosyalleşme süreci içerisinde öğrenilir.

5. Örgütsel amaç ve değerleri öğretmek; Sosyalleşme süreci içerisinde örgüte ilişkin değerler ve örgütün kuruluş nedenini oluşturan amaçlar da bireyler tarafından öğrenilir.

6. Örgüt tarihini öğretmek; Örgütlerin kendilerine özgü gelenek ve görenekleri, adetleri, özel günleri, hikayeleri bulunur. Bu örgütsel tarih sürecinin örgüte yeni giren üyelerce öğrenilmesi örgütsel sosyalleşme sürecinin diğer bir amacıdır.

Örgütsel sosyalleşmenin önemli amaçlarından birisi de örgüte sadakat ve bağlılığı sağlamaktır. Bu üç şekilde olur; birincisi, yeni üyeye daha çok zaman ayırarak onun sıkı çalışması ve çabuk öğrenmesi biçiminde beklentiler oluşturmaktır. İkincisi, değerlerin onanması ile üyeyi davranışsal taahhütlere sokarak, sosyalleşmesini sağlamaktır.

Bağlılık sağlamanın bir diğer yolu da yeni üyeye örgütün iyiliği için çalışması şeklindeki telkinlerdir. Böylece örgütsel davranıştan sapan bir davranış baş gösterdiğinde, ideal olan şeyin bozulduğu yeni üye anlaşılabilir olur (Schein, 1975; Akt.Kartal, 2007:3).

Sosyalleşmenin temel amaçlarından birisi de örgütsel tutum, alışkanlık ve değerleri bireyde oluşturarak işbirliği, uyum ve iletişim sürecini geliştirmektir. Yeni iş görenler birbirlerini etkileyerek, davranışları benimseyerek, gözlemlerinde bulunarak değerlerden faydalanırlar. Yeni iş görenler dikkatli gözlemleri ve bilgi edinmeleri ile örgütsel kültüre katılırlar ve kültürel mesajları alarak uyum sağlarlar (Nelson ve Quick, 1997; Akt.Kartal, 2007:3).

İş görenlerin kültürü öğrenmeleri, örgütün beklediği davranışları sergilemeleri, rollerini yerine getirmeleri ve planlı olarak aktiviteleri öğrenme süreci örgütsel sosyalleşme sayesinde gerçekleşir. Sosyalleşme süreci örgüt üyelerini bir tek kültür yönünde biçimlendirmeye de çalışır (Tierney, 1997:5). Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi, örgütsel ve bireysel tutumlarla değerlerin uzlaştırılmasıyla sağlanabilir. Bu uzlaştırma süreci ise örgütsel sosyalleştirme olarak adlandırılmaktadır (Çelik, 2000:55).

Örgütsel sosyalleşmenin temel amacı, işgöreni örgütün etkili bir üyesi durumuna getirmektir. Bu süreç temelde değişim ve öğrenimi içerir; ancak her çeşit öğrenimi kapsamaz. Kapsadığı şeyler yalnızca örgüt ya da grup açısından her üyenin öğrenmesi gerekli değer, norm ve davranış biçimleridir. Bunlar çoğunlukla şu öğeleri kapsar:

- Örgütün ana amaçları,
- Bu amaçların elde edilmesi için benimsenen araçlar,
- Örgütün üyeye verdiği temel sorumluluklar,
- Verilen görevin yapılabilmesi için gerekli davranış kalıpları,
- Örgüt devamlılığını sağlayıcı kural ve ilkeler (Can, 1994:311).

Örgüte yeni katılan üyeler, birtakım yeni özelliklerle karşılaşır, bilgi kaynaklarını araştırır, hangi özelliklerin kendileri ile ilgili olduğunu ve örgütsel bağlamı öğrenmeye çalışırlar (Çalık,2003:166).

Örgüte yeni katılan iş görenlerin işe alıştırılması, başarının artırılarak sürekli hale getirilmesi; daha önceden çalışmakta olan insan kaynağının yeni işlere hazırlanması gibi amaçlar örgütün hazırlayacağı eğitim ve sosyalleştirme programları ile günlük faaliyetler süresince personel arasındaki karşılıklı iletişim ve etkileşim yoluyla gerçekleştirilebilir (Balcı, 2000:15).

Bireyin örgüte uyumu, başarısı, kariyerinde başarılı olması ve iş doyumunu, onun sosyalleşme sürecinin işlevleridir. Bireyin başarısız bir sosyalleşme yaşantısı geçirmesi, işten ayrılmasına neden olacaktır. Bu sonuçtan da hem birey hem de örgüt zarar görecektir. Sosyalleşme sürecinin bu işlevleri onun birey ve örgüt bakımından önemini ortaya koymaktadır (Balcı, 2000:15).

Sosyalleşme ile iş görenlerin eski tutum ve davranışlarının değiştirilmesi hedeflenirken bir yandan da yeniliklerin öğrenilmesi, kullanılması; örgütün amaçlarının ve kurallarının iş görenler tarafından benimsenmesi, sorumlulukların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu açıdan sosyalleşme sürecinin iş gören ve örgüt açısından önemi büyüktür (Can, 1994:310).

İş görenin yaptığı işte başarı kazanması sosyalleşme sürecinin başarısına bağlıdır. İş görenlerin işte başarılı olmaları isteniyorsa, örgütlerin birer sosyal sistem, bireylerin de özgün varlıklar olduğu unutulmamalıdır. Yeni işgören daha önceki kişisel ve görevsel deneyimleri yoluyla kazandığı tutum ve beklentileriyle birlikte örgüte katılır. Bu tutum ve beklentiler yeni pozisyonun sosyal ve görevsel nitelikleriyle uyumlu ya da uyumsuz olabilir (Can, 1994:310).

2.2.2- Örgütsel Sosyalleşmenin Önemi

Personel açısından da örgütsel sosyalleşmenin önemi büyüktür. Personelin örgüte katılarak bir kariyere başlaması ve bu kariyerde ilerlemesi, örgüt tarafından uygulanan sosyalleşme programına ve bireyin bu programdaki başarısına bağlıdır (Can vd, 2001:154).

Sosyalleşme faaliyetlerinin birey ve örgüt açısından birçok faydaları vardır. Bu faaliyetlerden beklenen yararlar şöyle sıralanabilir (Yüksel, 1997:129):

1- Sosyalleştirme iş görenin işe başlama maliyetini düşürür. İşe yeni başlayan birinin çevreyi, örgütü ve işi tanıması zaman alır. Bu nedenle birey bir müddet için deneyimli iş görenden daha az iş üretir. Sosyalleştirme yeni iş görenin işi kısa sürede öğrenerek beklenen standartlara ulaşmasını ve başlangıç maliyetlerinin düşürülmesini sağlar.

2- Sosyalleştirme yeni iş görendeki gerginliğin azalmasını sağlayarak işteki başarısızlık korkusunu önler.

3- Sosyalleştirme işten ayrılmayı azaltır. Yeni işe başlayan kimse kendisini istenmeyen, ihtiyaç duyulmayan, sevilmeyen biri gibi hissederse işi terk etmek ister. Sosyalleştirme bu olumsuz duyguların olumlu duygulara dönüştürülmesine yardım eder. tasarrufu sağlar.

Sosyalleştirme eğitimi verilmediğinde işe yeni giren, öğrenmek istediklerini sürekli en yakın yöneticisine veya iş arkadaşlarına sorarak, onların zaman kaybetmesine neden olur. Sosyalleştirme gerekli bilgilerin verilmesiyle bu zaman kaybını önler.

4- Sosyalleştirme iş hakkında gerçek beklentilerin oluşmasına, bireyde olumlu tutumların geliştirilmesine ve bireyin iş tatminine ulaşmasına yardımcı olur (Yüksel, 1997:129).

2.2.3-Örgütsel Sosyalleşme Süreci

Örgütsel sosyalleşme bir süreç olarak düşünüldüğünde, bu sürecin sürekliliğinin ön planda olması önemlidir. Birey, örgüt değer ve normlarına benzer değer ve normları ailede, okulda, arkadaş grubunda ve diğer sosyal gruplarda öğrenir. Ancak örgüte girildiğinde bu değer ve normların öğrenilmesi yoğunluk kazanır (Kartal, 2007:4). Özel becerilerin öğrenilmesi ve rol uyumu her değişik statü ile olduğu gibi, örgütlerde olduğu şekliyle yeni sosyal ünitelere katılım gibi durumlarda da oluşur. İş gören işe başladığında kendi inanç, norm ve perspektiflerini de örgüte getirmiş olur. Örgütün yeni bir üyesi durumundaki her bireyin, uyumsuzluk ve çatışma sorunlarını en aza indirmek amacı ile mutlaka bir sosyalleşme sürecinden geçmesi gerekir (Doğan, 1997: 69).

Başarılı sosyalleşme çalışmaları ile iş görenlerde yüksek iş doyumunu, düşük stres ve örgütte kalma isteği artar. Ayrıca, sosyalleşme, bireylerin örgüte bağlanmasını sağladığı gibi, örgütsel değerlere, kurallara, yöntemlere, normlara, sosyal ilişkilere uyumu da kolaylaştırır (Nelson vd, 1997, Akt. Balcı, 2003).

Huczyski ve Buchanan'a (1991) göre, sosyalleşme esnek olma avantajına sahiptir. Sosyalleşme her yerde yer alan bir işlemdir, ya yönetim planlar ve organize eder ya da etmez. Konu, uygun sosyalleşmenin var olan örgüt kültürünü, planlanmış hedefleri ve amaçların örgüte yeni katılan bireye öğretilmesiyle ilgilidir (Akt. Özkan, 2005:11).

Sosyalleşme belli bir süre içinde olup bitmez, iş görenin örgütteki yaşamı boyunca devam eder. Örgütsel sosyalleşme uyum, öğrenme ve yönlendirmeyi kapsamaktadır. Bu yönlendirme kapsamında örgütün bireysel boyutunun formal boyutuyla kaynaştırılması sağlanır. İşgörenler, örgütün değer ve normlarını kabullenmeye ikna edilir. Değerler, normlar, beklentiler, özendiriciler ve bürokratik yaptırımlar örgütsel sosyalleşme sürecinde kullanılan mekanizmalardan bazılarıdır (Çelik, 2000:56).

Sosyalleşme sürecinde iş görenin örgüte, yeni arkadaşlara, meslektaşlarına bağlılığı oluşur. İş gören örgütün amaçlarını, normlarını, değerlerini ve örgütteki diğer iş ve işlemleri öğrenir. Ayrıca kendisinden beklenen rolleri öğrendiği gibi bilgi ve yetenekleri de gelişir (Kartal, 2007:4).

Örgütsel sosyalleşme süreci belirgin olan örgütlerde iş görenlerin ortaklaşa hareket etmelerini sağlamak kolaylaşır. Bunun aksine sosyalleşmenin başarısız olduğu örgütlerde iş birliği ve koordinasyonu sağlamak zorlaşır. Böyle bir ortamda işgörenler istedikleri gibi hareket ettiklerinden onların nasıl hareket edeceklerini kestirmek güçtür. Başarılı sosyalleşme sürecini uygulayan örgütlerde değişmeye karşı direnci kestirmek kolay olur (Çelik, 2000:86).

Örgütsel sosyalleşme, birey ve örgüt arasında devam eden bir etkileşim sürecidir. Bu süreçte iş beklentilerinin değiştirilmesi ve sosyalleşmenin etkili olması için örgütün bireyi etkilemesi gerekir. Örgüte giriş ve sosyalleştirmenin periyodu yeni gelen iş görenlerin sorularına cevap vermek, yorumlamak ve anlamak için yeni gelen iş görenlerin de içinde bulunduğu anlamlı bir süreç olarak karakterize edilir (Vos vd, 2003:553).

Sosyalleşme sürecinde iş görenlerle örgüt arasında psikolojik bir sözleşme oluşur. Bu psikolojik sözleşme iş görenlerin örgüt hakkındaki anlayışlarının anlamlı bir biçimde değişmesine yol açar. Sosyalleştirme süreci boyunca örgüte yeni katılanlar çalışmaya başladıktan sonra, önceden rastlantı yoluyla edindikleri tecrübelerinin yorumunu yapmaya başlarlar (Vos vd, 2003:554).

Bu şekilde örgüte uyum süreci birey ve örgüt arasında karşılıklı olarak başlamış olur. Süreç devam ederken bireyler, örgütün kendilerine vaat ettikleri ve teşvikler konusunda ilk beklentileri ile ilgili geri besleme alırlar ki böylece uyum konusunda daha esnek olmaya başlarlar Yapılan araştırmalar örgütsel sosyalleşme sürecinde örgüt yöneticilerinin teşvikleri kadar çalışanların beklentileri de önemli olduğunu göstermiştir (Vos vd, 2003:554).

Mesleğe başlama aşamasındaki işgörenlerin yaşayacağı sıkıntılar onların yaşamları boyunca etkisini gösterir. İşgörenin beklentileri ve örgütün sunduğu olanaklar arasındaki fark uyumsuzluk oluşturur. Yeni bilgilerle gelen işgören oldukça isteklidir. İşgörenin başarısının değerlendirilmesi, bu değerlendirme sonuçlarının işgörene bildirilmesi ve işgörenin gelişmek için neye ihtiyaç duyduğunun belirlenmesi onu motive eder (Kuşdemir, 2005:16).

Örgütsel sosyalleşme sürecinde örgütün norm ve değerlerine karşı çıkan iş gören, süreç içinde örgütten ayrılma durumunda kalabilir. Kabullenici tipler örgüt çalışmalarını vasatlığa ve verimsiz çalışmalara yönlendirebilirler. Örgütsel sosyalleşme sürecinden asıl beklenen ise yaratıcı tipler ortaya çıkarmaktır (Can, 1994, 313).

Örgütsel sosyalleşme, yalnızca yeni işlerin değil, aynı zamanda yeni iş gruplarının oluşturulmasını ve örgütsel uygulamaların yeniden düzenlenmesini de içerir. Bu duruma *çok yönlü sosyalleşme* denir (Can, 1994: 313). Teknolojinin gelişmesi ve zamanla farklı anlayışların ortaya çıkmasıyla beraber örgütler de kendilerini yenilemekte, değişmektedirler. Bu durumda bir işi yapabilmek için belli bazı becerilerin öğrenilmesi ve uyumlu davranışların sergilenebilmesi belli bir çabanın gösterildiği örgütsel sosyalleşme sürecine eski çalışanlar da dahil olmaktadır (Kuşdemir, 2005: 17).

Örgütsel sosyalleşme sürecinin en önemli özellikleri şunlardır:

1-Tutum, değer ve davranışların değişimi: Örgütsel sosyalleşme değişimdir. Bu değişim davranış, tutum ve değerlerin değişerek yenilerinin kazanılmasını ifade eder. Bu değişimin istenilen şekilde gerçekleşmesi sosyalleşme sürecinin başarısını gösterir. Eğer yeni işgören katıldığı örgütün normlarını doğru anlamışsa; sosyalleşme sürecinin görevi; çeşitli iletişim kanalları, örgütte kilit pozisyonundaki kişilerin örnek olmaları ve gözlemcilerin, eğiticilerin ve gayri resmi yol gösterenlerin doğrudan talimatları yoluyla bu normların tekrar onanmasının sağlanmasıdır (Can, 1994:310).

Bununla birlikte örgüte yeni gelen işgörenin değer ve davranışları, örgütçe beklenenden ayrı ise sosyalleşme sürecinin ilk adımında kişiyi eski değerlerinden ayırma, mevcut durumunun örgüt açısından değersiz olduğunu anlatma verilen yeni görevine uygun olarak kendisini yeniden tanımlaması gerektiğini söyleme görevleri önem kazanır (Can, 1994:311).

2-Sosyalleşmenin sürekliliği : Örgütsel sosyalleşme süreklidir. Bir anda olup bitmez, yavaş ve uzun bir dönemi kapsar. Sosyalleştirme süreci gerçekte seçme ve işe alma ile başlar. Yeni üyeler örgütsel rollerini yerine getirmek için işlerin nasıl yürüdüğünü yeterince bilemediklerinden eğitilmelidirler ve kültürlenmelidirler (Schein, 2002:18).

3-Yeni iş, çalışma grubu ve örgütsel uygulamalara uyum: Sosyalleşmede işgörenin yalnızca işe değil, örgütteki uygulamalara olan uyumu da önemlidir. Yeni üye örgüte girdiği zaman, eş zamanlı olarak birkaç farklı süreçle kuşatılır. Bu süreçler; işte yetenek ve becerilerinin gelişimi, uygun rol ve davranışların edinilmesi, çalışma grubuna ve onların kurallarına uyum ve örgütsel değerlerin öğrenilmesi vb.dir (Güçlü, 2004:19).

4-Grup ve grup normlarına uyum: Yeni iş görenlerin grup normlarına uyumlarında; kişiler ve gruplar arası çatışmalar, iş konusunda ilerleme fırsatları ve grubun yeni iş göreni sosyalleştirmesi oldukça etkilidir (Kartal, 2007:7).

5-Yeni iş görenler ile yöneticiler arasında karşılıklı etkileşim: Yeni iş gören sosyalleşme sürecinde en çok yöneticilerle etkileşim halinde bulunacağından, iş görenin güçlü yönlerini bir avantaj olarak öne çıkarıp, zayıf yanlarını azaltmak gerekir. Sosyalleşme sürecinde iş görenlerin örgüt kültürünü edinmelerinin sağlanması için yöneticiler, yoğun yönlendirme programları ve davranış açıklayıcı modeller geliştirebilmelidir (Kartal, 2007:8).

6-Uygun rol ve davranışların kazanılması olarak sosyalleşme: Rollerin doğru belirlenmesi ve bireylerin gerçek beklentilerinin tespit edilmesi, yönetici ya da müfettişlerin iş görenin işle ilgili çatışmalarının en aza indirilmesinde etkin rol oynaması, sosyalleşme sürecinde uygun davranışların kazanılması ile yakından ilişkilidir (Kartal,2007:7-10).

2.2.4-Örgütsel Sosyalleşme Sürecinin İşlevleri

Örgüte yeni katılan iş görenlerin işe alıştırılması, başarının artırılarak sürekli hale getirilmesi; daha önceden çalışmakta olan insan kaynağının yeni işlere hazırlanması örgütün amaçlarındandır. Bu amaçlar örgütün hazırlayacağı eğitim ve sosyalleştirme programları ile günlük faaliyetler süresince personel arasındaki karşılıklı iletişim ve etkileşim yoluyla gerçekleştirilebilir (Balci, 2000:15).

Bireyin örgüte uyumu, başarısı, kariyerinde başarılı olması ve iş doyumunu, onun sosyalleşme sürecinin işlevleridir. Bireyin başarısız bir sosyalleşme yaşantısı geçirmesi, işten ayrılmasına neden olacaktır. Bu sonuçtan da hem birey hem de örgüt zarar görecektir. Sosyalleşme sürecinin bu işlevleri onun birey ve örgüt bakımından önemini ortaya koymaktadır (Balci, 2000:15).

İş görenin örgüte uyumu, başarılı olması ve iş doyumunu sağlaması, sosyalleşme sürecinin önemli işlevlerindedir. Bireyin başarılı bir sosyalleşme sürecinden geçmesi onun örgüte bağlılığını, başarısını ve uyumunu büyük ölçüde arttıracaktır. Bunun yanında bireyin başarısız sosyalleşme yaşantısı onun örgütten ayrılmasına zemin hazırlayacaktır. Böyle bir sonuçtan hem birey, hem de örgüt zarar görecektir. Sosyalleşme sürecinin bu işlevi, onun birey ve örgüt açısından önemini ortaya koymaktadır (Balcı, 2000, 12).

Sosyalleşme sürecinde iş görenin örgüte, yeni arkadaşlara, meslektaşlarına olan bağlılığı oluşur. İş gören örgütün amaçlarını, normlarını, değerlerini ve örgütteki diğer iş ve işlemleri yani örgüt kültürünü öğrenir. Sosyalleşme süresince bireyler örgüte uyum sürecini de yaşarlar. Onlar, örgütle ve orada çalışanlarla yüz yüze gelerek iletişim kurmanın gerekliliğini ve olabilecek engelleri de öğrenirler. Ayrıca, yeni iş görenler diğer iş görenlerin karşıt fikirlerini öğrendikleri gibi, değişik fikirlere karşı direnci de öğrenirler (Kartal, 2003:57).

Örgütsel sosyalleşme süreci belirgin olan örgütlerde iş görenlerin ortaklaşa hareket etmelerini sağlamak kolaylaşır. Bunun aksine sosyalleşmenin başarısız olduğu örgütlerde iş birliği ve koordinasyonu sağlamak zorlaşır. Böyle bir ortamda iş görenler istedikleri gibi hareket ettiklerinden onların nasıl hareket edeceklerini kestirmekte güçtür. Başarılı sosyalleşme sürecini uygulayan örgütlerde değişmeye karşı direnci kestirmek kolay olur (Çelik, 2000:86).

2.2.5-Örgütsel Sosyalleşmenin Belirtileri Ve Sonuçları

Örgütsel sosyalleşme sürecinin başarılı geçtiği örgütlerde işgörenlerin örgüte uyumu yeterince sağlanmış ve beklentileri karşılanmış olacağından yüksek iş doyumunu ve iş görme motivasyonu gerçekleştirilebilir (Çelik, 2000:52).

2.2.5.1- İş doyumunu

İş doyumunu, iş görenin işindeki genel tutumu olarak tanımlanır. Örgütsel davranış alanında iş tutumlarının en iyi şekilde anlaşılmasında önemli bir yer tutar. Ayrıca örgütte davranışların düzeyi üzerindeki potansiyel etkinin ve de iş görenlerin iyi durumlarının sürekliliği açısından da önemlidir (George ve Jones, 1997: 70).

Bireyin örgütsel rolü için gerekli olan değer, yetenek, beklenen davranış ve sosyal bilginin kazanılması süreci olarak algılanan örgütsel sosyalleşmenin en önemli ürünlerinden biridir (Balcı, 2000: 8-11). Başka bir tanıma göre de, iş görenin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesiyle duyduğu haz ya da ulaştığı olumlu duygusal durumudur. Çalışılan ortamın yeni iş görenlerin beklentilerini yüksek düzeyde karşıladığı, örgütsel değerlere uyumun sağlandığı örgütlerde iş doyumunun olumlu etkilendiği görülmektedir (Başaran, 2000, 215).

Yönetim biçimi ve yöneticinin davranışları iş doyumunu önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle iş görenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinin önemli bir etkeni olan yöneticilerin iş doyumuyla ilgilenmelerinin nedenleri (Çetinkanat, 2000: 3);

- İşgörenlerin kendilerini iyi hissetmelerinden kendini sorumlu hissetme duygusu,
- İş ortamlarını çalışmak için daha hoş bir hale getirmek,
- İş doyumunun performans, işe devamsızlık ve ayrılmayı etkiliyor olmasıdır.

Yüksek iş doyumunun gerçekleştiği noktadan hareketle işgörenin yaptığı işten mutlu olması onun fiziksel ve psikolojik olarak sağlıklı bir hayat yaşamasını sağlar. Ek olarak örgüt ikliminin de iş doyumunu üzerinde etkisi de dikkate alınmalıdır. Örgütsel iklim, örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan özellikler dizisidir. Adaletli, güven veren, iyi çalışma ortamının, iletişim kanallarının güçlü ve çatışma düzeyinin çok düşük olduğu örgütlerde iş doyumunu daha yüksek olacaktır (Çelik, 2000:52).

2.2.5.2-Motivasyon

Motivasyon, iş görenleri çalışmaya isteklendirme ve örgütte verimli çalıştıkları takdirde kişisel ihtiyaçlarını en iyi şekilde tatmin edeceklerine inandırma sürecidir (Durukan, 2003:361). Hagemann'a (1995) göre motivasyon, insanların bir yere ait olma duyguları tatmin edilerek güçlendirilebilir; böylece insanlar kendilerinin farkına varabilirler. Güdü, insanların eyleme yönlendirilmelerinin nedenidir. Güdü, yöneticinin planlanmış bulunan hedeflere ulaşması için yaratıcılığın sağlanması anlamına gelir. İstek uyandırır, çalışma yaşamında başarı artar (Akt: Bilen, 2001: 137).

İnsan davranışlarının oluşmasında güdü ve dürtülerin yanında yaşam deneyimlerinin de büyük payı vardır. Bir insanın belli bir yönde eyleme geçebilmesi için ön koşul, o insanın o yönde bir alternatifin varlığını bilmesi ve bu bilgiyi algılamasıdır (Vural vd, 1999:166).

Yönlendirilmek istenen kişinin kendi dış dünyasını nasıl algıladığı ve hayatı değerlendirirken neyi ölçüt aldığını bilmek güdülemenin etkinliğini artırır. Yöneticiler davranışı doğuran gücü bilmek zorundadır. Çünkü yönetici örgütsel amaca katkısı olacak, iş görenleri harekete geçirecek ortamı yaratmakla yükümlüdür (Kuşdemir, 2005:33).

İş görenleri nelerin güdülediğini tam olarak bilmek çok zordur. İş görenlerin davranışlarının gözlenmesi, örgüt içindeki ihtiyaçlarının tespit edilmesi, gösterilecek performans karşısında verilecek ödülün belirtilmesi iş görenin güdülenmesi konusunda yöneticinin işini kolaylaştırır. Sosyal ve psikolojik ihtiyaçları doyurulmuş olan iş görenler daha verimli çalışırlar. İşgücü verimliliğini artırmaya yönelik etken faktörleri bulmak için yapılan çalışmalarda üst yönetimin anlayış ve uygulamalarının en etken faktör olduğu yargısı yaygındır. Yapılan işin iş görene uygunluğu, o işe verilen ücret, iş ortamının çalışanı tatmin edecek biçimde olması dış güdüleme faktörleridir. Yani bireyin kendisinden kaynaklanmamaktadır (Bingöl, 1998:274).

Bireyin yeteneği, zekası, becerisi, kişisel ve iş deneyimi ise onun kendisinden kaynaklanan iç güdüleme faktörleridir (Bingöl, 1998:274). Bireysel farklılıklar dışında genel olarak iş görenlerin örgütten beklentileri aşağıdaki şekilde gruplandırılabilir:

- İyi çalışma koşulları,
- İş güvenliği,
- İlerleme olanakları,
- Tanınma ve kabul edilme, saygınlık,
- Yeteneklerini ve özelliklerini gösterebilme.

İşe güdülenme örgüt tarafından anlamı olan bir amacı gerçekleştirmek için bireylerin çaba harcamasıdır (Çetinkanat, 2000:9). Örgütlerin iş görenlerini seçip yetiştirmeleri yeterli değildir, aynı zamanda onları kaliteli hizmet verebilmeye güdülemeleri gerekir. Çoğu işletmelerin vazgeçilmez girdisi olan insan kaynağının verimli kullanılması, bu kaynağın çalışma ortamına maksimum düzeyde uyum göstermesiyle gerçekleşebilmektedir (Vural vd, 1999:165).

Yönetici ve personelin gelecek için görüşlerini birleştirmesi ise çok daha olumlu bir başlangıç noktasıdır. En önemli motivasyon faktörlerinden biri, insanın kendisini bir gruba ait hissetmesidir. Bir görüş etrafında toplanmış bir topluluktan, hiç beklenmeyecek bir güç doğabilir. İşteki ilk günlerinde çoğu insan motive olmuştur. Zaman geçtikçe işyerindeki koşullar onların coşkularını yitirmelerine neden olur. İyi liderlik, personelin motivesini kaybetmemesini sağlamaktır (Hagemann, 1995, Akt. Kuşdemir, 2005).

Her ne kadar bireysel ayrılıklar geçmiş yaşantılar ve öğrenimler sonucu kişilerin işlerine karşı güdülemede bazı farklılıklar ortaya çıksa da bireyin organizasyondan beklentileri aşağıdaki gibi gruplandırılabilir. Ücret, iş güvenliği, ilerleme olanakları, tanınma ve sayılma, yetenek ve başarısını gösterebilme, bir değeri olduğuna inanma, öz gerçekleştirim, iyi çalışma koşulları olarak belirlenebilen iş görenlerin beklentileri, iş görenlerin tercihleri ve hareketlerini yönlendirmektedir. Çalışma şekilleri ve metotlarını seçerken bunların esaslı rolünün ihtiyaçlara uydurulması da önemli bir sorun olmaktadır. Bu nedenle iş görenlerin işyerindeki gereksinimleri dikkatle belirlenmeli ve özendiricilerin kullanımında bunların güdüleyici etkisinden faydalanılmalıdır (Vural vd, 1999:170).

Yüksek motivasyonlu bir iş gören işinde daha düzenli çalışır. Motivasyonu düşük biri ise bunun tam tersini yapar. Yönetici iş görenleri motive ederek, onlardaki yaratıcılığı geliştirerek işe yönelmedeki istekliliği arttırmalıdır. Yani örgütte istikrarlı bir başarı bekleniyorsa yüksek motivasyona sahip bir işgücü oluşturmak gerekir. Yöneticiler, bireysel farklılıkların gözetilmesi, iş görenin isteklerinin açıkça bilinmesi, örgütün başarısını artırmak için ödüller sağlama ve bireylerin ihtiyaçlarına göre dağıtma vb. çeşitli ödül sistemleriyle bunu sağlayabilirler (Schermerhorn, 1996:145)

2.2.5.3- Örgütsel Kabullenme

Örgütsel kültürünü oluşturan değer, norm ve tutumları benimsemedir (Özden,2000:206). Öğrenilen değer, norm ve davranış biçimleri genelde şu öğeleri içerir (Can, 2000:326).

1-Örgütün ana amaçları ve bu amaçların elde edilmesinde benimsenen araçları,

2-Üyeye örgüt tarafından verilen görevindeki ana sorumluluk ve sorumluluğun yerine getirilmesindeki davranış kalıpları,

3-Örgütün sürekliliğinin ve bütünlüğünün oluşmasını sağlayan kurallar ve ilkeler

2.2.5.4- Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık literatürü, araştırmacıların, büyük ölçüde bireylerin bağlılık niteliği, kişinin örgütsel amaç ve çıkarları koruma isteği, örgüte dönük belli davranışsal gerekleri yerine getirme ve örgütle paylaşılan birlikteliğin daha çok moral-psikolojik gücü üzerinde odaklandıklarını göstermektedir. Bunun yanında yazarlardan önemli bir bölümü de örgütsel bağlılığı, iş görenlerin örgütün farklı parçalarına ve ya öğelerine bağlılığı şeklinde anlamlandırmışlardır. Örgütsel Bağlılık, iş görenin mevcut işi hakkındaki inanç ve duygularıdır. Bağlılığın düzeyi yüksek düzeydeki bağlılıktan düşük bağlılık arasında değişir. Ayrıca örgütün değişik görüntüleri(ilerleme imkanları, örgütün verimliliği, örgütün etik duruşu) bağlılığı etkileyen faktörlerdir (Balay, 2000:18).

Bireyler temel ihtiyaç, istek ve arzularını karşılamak üzere kendi yetenek ve potansiyellerini kullanabilecekleri bir işte çalışmak beklentisi ile örgüte girerler. Örgüt bu beklentileri karşıladığı sürece bağlılık devam eder. Bunun aksi durumunda birey beklentilerini karşılayamazsa, yeteneklerini kullanamaz ve potansiyelinin altında işlerle uğraşır ve bağlılığı azalır. Bu durum hem birey hem örgüt için kayıptır (Özden, 1997:37).

Örgütsel bağlılık, iş görenin örgüt hakkındaki düşünce ve inançlarını belirttiğinden iş gören örgütüne bağlılık hissettiğinde mutlu olur ve böylece örgütün iyiliği için çaba sarfeder. İşine bağlı iş görenlerin, örgütte başarılı, mutlu, zaman ve eforlarını iyi bir üye olmak için harcayan ve değerlere bağlı üyeler oldukları araştırmalarda ortaya çıkmıştır. İş görenin bağlılığı verimliliği arttırdığı gibi üretime kalite getirmekte ve de gelişime adapte olmada itici unsur olmaktadır (Salancik, 1995:284). Örgüte bağlılık bireyle örgüt arasındaki karşılıklı değişim sürecinde gerçekleşir. Birey örgütten belli ödül ve çıktılar alırsa karşılığında kendini örgüte adar (Balcı, 2000:27).

Örgütsel bağlılık, örgütün amaç ve değerlerinin benimsenmesi ve bunlara karşı olan güçlü inanç, örgüt için beklenenden daha fazla çaba gösterme isteği ve örgüt üyeliğini sürdürmeye yönelik kuvvetli bir isteklilik şeklinde üç öğeden oluşur. (Mowday vd, 1979 ; Akt.Celep, 2000:15).

Örgüt, birey isteklerini zorlaştırdığı takdirde örgüte bağlanma sürecinde sıkıntılar yaşanabilir. Eğer birey bir şeyler yapıyorsa ve bu davranış dış etkilerden etkilenmiyor ise işine bağlı demektir. Bu bağlılık işle ilgili diğer tutum ve davranışlarını da etkiler. Bağlılık süreci tutum ve davranışlarda temel değişiklikleri ve iç kontrolü sağlar (Pfeffer, 1997:116).

Örgütsel bağlılık bireylerin, belli bir örgütle özdeşleşme ve katılımının göreceli gücü olarak tanımlanır (Celep, 2000:15). Örgütsel bağlılık konulu araştırmalarda üç yaklaşımın egemen olduğu görülmektedir. Bunlardan, ilki örgütsel bağlılık konusundaki ilk çalışmalarından birini yapan Etzioni'nin modellemesidir. Buna göre, iş görenin örgüte bağlılığı; ahlaki bağlılık, çıkara dayalı bağlılık ve soğuk(birey ve örgüt arasındaki negatif ilişki) bağlılıktır. İkincisi Kanter tarafından ileri sürülen örgütün, bireyleri çeşitli fedakarlıklar yapmaya zorlamasını esas alan modeldir. Üçüncüsü ise bireylerin çalışmaya başladıktan sonraki uyum sürecini inceleyen Staw ve Salancik tarafından geliştirilen modeldir (Özden, 1997:36). Öğretmenlerin kendi çabaları ile başarı elde ettiklerinde, işlerine, okullarına ve öğrencilerine olan bağlılıkları artmaktadır (Celep, 2000:104).

2.2.6-Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Sosyalleşme

Genel olarak öğretmenlerin sosyalleşmesi, öğretmenlerdeki her türlü değişim demektir. Göreve yeni başlayan öğretmenin okuldaki öğretmen arkadaşlarıyla, yöneticileriyle etkileşimleri sonucu geliştirdikleri değerler, davranışlar, tutumlar ve uygulamaya yönelik ilkeleri öğrenmesi, tanınması ve kültürlenmesi olarak da tanımlanabilir (Güçlü, 1996:59).

Örgütsel sosyalleşmeyi eğitim çalışanı ile okul ilişkilerinin bir aracı olarak düşünmek gerekir. Daha dar anlamıyla eğitim çalışanlarının okulun etkin üyesi olma sürecidir. Sosyalleşme, eğitim çalışanı ile okul başarısı arasında bir halkadır (Kartal, 2007:95).

Eğitimde örgütsel sosyalleşme sürecini eğitim çalışanının okuldaki rolünü edinmesi, okul kültürünü benimsemesi, iş, tutum ve davranışlarının oluşması ve yeni görevsel kimliğin kazanılması olarak düşünmek gerekir. Okul örgütlerinin temel yürütücüsü olan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri oldukça önemlidir. Örgütsel sosyalleşme eğitim iş göreninin meslek yaşamı boyunca devam ettiği gibi, üst makamlara geçişlerde ya da başka okullara geçişinde de yaşanan bir süreçtir (Kartal, 2007:97)

Örgütsel literatürde bir temel geliştirmesi için öğretmenlerin gereksinmelerinden bahsedilirken, ne çalışmaya başlama öncesi eğitim ne de staj programları az dikkat çekmektedir. Okullardaki eğitimin örgütsel gerçekleri, eğitim ve öğretimin sosyal ve tarihi içeriği gibi öğretmen olmanın anlamları, nasıl öğretilire ilişkin çok az dikkat çekilmekle birlikte, öğretmenlerin hazırlanması ve baskın eğitim uygulamaları ile teknik perspektifin az miktarda verilmesi öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesini güçleştirmektedir (Kuzmic, 1994:25).

2.2.6.1-Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri

Gelecek nesillerin demokratik, çağdaş, sağlıklı ve verimli bir dünyada yaşayabilmesi için, gereken önlemler bugünden alınmalıdır. Bunun için atılacak ilk adımlardan biri nitelikli öğretmen yetiştirmektir. Öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler ve yeterlikler o ülkedeki eğitim sisteminin yapısını ve işleyişini doğrudan etkilemektedir (Gökçe, 2000: 21).

Alkan'a (2000:13) göre öğretmenlik mesleği; sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlardan oluşan uzman ve profesyonel statülü bir alandır. Öğretmenlik mesleğinin temel esasları şunlardır:

- 1) Boyutlar arası denge
- 2) Çok boyutluluk
- 3) Özerklik
- 4) Sosyalleşme
- 5) Profesyonelleşme
- 6) Uzmanlık
- 7) Yeterlilik
- 8) Deneyim
- 9) Çok Boyutlu Formasyon
- 10) Eğitimde Süreklilik
- 11) Kaynakları etkili kullanma
- 12) İşbirliği
- 13) Yapılandırma.

Meslekteki boyutlar ise; kişilik, öğretmen yeterliliği, toplumsal ve eğitim nitelikleri, meslek yeterlilikleridir. Okul, kültür değişmesini sağlayan ve değişik kültürel değerleri bir arada bulandıran bir örgüttür. Okulun evrensel amaçlarından biri, bireyin sosyalleşmesini sağlamaktır. Okula yeni başlayan öğrencinin ve göreve yeni atanan öğretmenin sosyalleşmesinde okul kültürünün önemi büyüktür (Çelik, 2000:62).

Öğretmenler için memuriyete başlama bir okula geçme olayı değil, aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin belli değerlerini benimseme olarak görülebilir (Calderhead, 1997; Akt: Çelik, 1998:194). Eğitim topluma ve bireylere yön veren bir faaliyet olarak hiçbir şekilde rastlantılara bırakılamaz. Bunun için öncelikle okul çalışanlarını sistemle içi içe tutacak çalışma koşullarının yanı sıra, zaman geçirilmeden onları psikolojik olarak sisteme bağlayacak moral faktörlerin de devreye konması gerekmektedir (Balay, 2000:9).

Öğretmenlerin sosyalleşmelerinin, okulun diğer personeliyle olumlu ilişkiler kurma, temel değerleri öğrenme ve öğrenci problemlerinin çözümüne yardımcı olma şeklinde üç temel göstergesi vardır (Güçlü, 2004:25).

Okullarda verilen bilgilerin iş hayatında uygulanmasını kolaylaştırmak, kullanım alanını genişletmek, yeni bilgilerin öğrenilerek olaylara, sorunlara ve insanlara yeni bir bakış açısıyla yaklaşabilmek için iş görenlerin eğitimi şarttır. Bu eğitime onları yönlendirecek güç ise yöneticilerdir. Göreve yeni başlayan öğretmenler her zaman okul müdürünün yardımına ihtiyaç duyarlar. Okul müdürü, okulun genel iklimi, prensipleri, uyulması gereken kurallar, ceza, ödül ve terfi prosedürleri ile yararlanabileceği hizmetler hakkında öğretmene bilgi vermelidir. Okul yönetiminin işe alıştırmaya döneminde yapacağı çalışmalardan biri de okutacağı sınıfla ilgili bilgileri öğretmene bildirmektir. Öğretmene yapılacak yardım ve rehberlik onun okula uyumunu kolaylaştırır ve sosyalleşme sürecinin sorunsuz devam etmesini sağlar (Kuşdemir, 2005:42).

Öğretmenler sosyalleşirken, deneyim kazanarak değişime uğrar. Onların sosyalleşmeleri, öğretim mesleğinin bir üyesi olmalarında bir değişimi yaşamaları ve öğretim sürecinde ilerlemelerini gösterir. Sosyalleşme süreci mesleğe başlayınca sona ermez. Ayrıca öğretmenin meslek yaşamında ve ilerlemesinde tesadüflere de yer verilmez. Öğretmenin meslek yaşamında sürekli bir değişim içine girmesi yeni sorumluluklara girişmesi ve ilerlemesi için uğraşması gerekir. Bu açıdan sosyalleşme öğretmenin meslek yaşamında süreklilik gösterir (Kartal, 2003:95).

Öğretmenlerin mesleki gelişimini üç farklı dönemde incelemek mümkündür (Özdemir, 1998:8) :

1. Dönem - *İlk Yıl* : Meslek sorumluluklarının öğrenildiği, okul ve çevreye uyum çabalarının olduğu dönem,

2. Dönem - *2.,3. ve 4. Yıllar* : Güvenin arttığı, gelişmenin sürdüğü ve tekniklerin öğrenildiği yıllar

3. Dönem - 4. yıldan sonra öğretmenlerin mesleki özgüveni yerine oturmuştur, eğitimle ilgili gelişme ve beklentilerin ne kadar farkında olduğu çok önemlidir.

Toplum kültürünün aktarımını yapan okul örgütlerinde sosyalleşmenin ayrı bir önemi vardır. Yeterli bir seçme sisteminden geçirilmeden alınan öğretmen, büyük sorun yaşanmasına neden olur (Çelik, 2000:56).

Okullarda sosyalleşme pratikleri farklı olmaktadır. Öğretmenler nadiren okulun ve ya çevrenin değerlerini kısa sürede öğrenmektedirler. Yeni öğretmenler okulun politika, prosedür, planlama ve eğitim-bilim ilkelerine uyum sağlamaktadırlar. Yöneticilerin buradaki görevi öğretmenlerin sınıf etkinlikleri yanında okulun bulunduğu çevreyi de tanımaları için gerekli sosyalleşme olanağını sağlamaktır. Ayrıca öğretmenlerin okulun uygulamaları ve değerleri doğrultusunda değişimlerini sağlamak önemlidir (Deal ve Chatman, 1994: 70).

Bunun bir sonucu olarak öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında kendi yollarını bulmaya çalışırlar. Bazı insanlar hemen örgüt beklentilerini öğrenerek sosyalleşmek isterler. Kaliteli bir öğretim için de böylesi gereklidir. Daha çok öğretmenler öğrencilere istenileni vermek, okulun ve yöneticilerin isteğine uyum sağlamak için gereken beklentileri öğrenirler. Diğer örgütlerdeki iş görenler gibi öğretmenler de okulun sağladığı destekleyici çabalar içinde başarılı olmayı ve çevrenin kendisinden beklentilerini karşılayacak değerleri öğrenirler (Deal ve Chatman, 1994:72).

2.2.6.2-Okul Yöneticilerinin Örgütsel Sosyalleşmesi

Okul yöneticisi, okulun karakteri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir ve okulun gidişatını ayarlayan, öğretim programının uygulanmasından sorumlu olan kişidir. Okul yöneticisi okulun akademik ve sosyal ikliminin geliştirilmesinde kritik önemdeki kişidir. Okul yöneticisi, mesleğe girmekle, hatta bazı mesleki sınırları geçerek sosyalleşme sürecine katılır. Okul yöneticisinin sosyalleşme süreci, “umucu” sosyalleşme ile başlar ve kariyeri boyunca sürer. Umucu sosyalleşme, bireyin spesifik bir pozisyonunu kabulü öncesinde gerçekleşir. Yönetici, mesleğine ise bir başlama aşaması ile girer ve sosyalleşme aşamaları hiyerarşisi boyunca gelişir (Balcı, 2003:112).

Okul yöneticilerinin sosyalleşmesinde, yönetim sorumlulukları, bireysel ihtiyaçların karşılanması ve mesleki gelişim için olanak sağlanması gerekir. Bu potansiyelin sağlanmasında, hizmet öncesi planlama, veri toplama ve eğitim olanağı önemlidir. Okulun amaçlarının benimsetilerek eğitimsel liderlik potansiyeli ile donatılması ve eğitimsel liderliğin sorumluluğunun sağlanması gerekmektedir (Kartal, 2007:98).

Özel Eğitim Hizmetlerinin yeterli düzeyde uygulanmadığı ülkemizde, sınırlı kontenjana sahip “özel eğitim öğretmenliği” bölümden mezun olan özel eğitimciler, görev aldıkları- genelde uygun yapılandırılmamış ortamlara sahip- özel eğitim okul ve sınıflarında çalışırken dolayısıyla daha fazla anlayış ve rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar. Burada yöneticilerin rolleri, görev ve sorumlulukları iyi belirleyerek, tutum ve davranışlarını buna göre belirlemesi gerekir. Bu durumda özel eğitim okul ve sınıflarından sorumlu olan yöneticilerin özel eğitim bölümü mezunu olmaları ya da en azından özel eğitim ile ilgili hizmet içi kurs, seminer gibi programlara katılmaları, anlayış ve rehberlik boyutunu destekleyen bir unsur olacaktır.

Farklı gelişen çocuklara karşı daha duyarlı olmaları ve dolayısıyla bu alanda çalışan özel eğitimcilere karşı daha anlayışlı olmalarını sağlayacaktır. Buna dayanarak, özel eğitim okul ve sınıflarında çalışan yöneticilerin, göreve yönelik değil, ilişkiye yönelik liderlik yaklaşımına sahip olmasının önemli olduğunu dikkat çekmek gerekir.

2.2.6.3-Yöneticilerin Örgütsel Sosyalleşmeye Etkisi

Yöneticilerin iş görenlerin iş sorumluluklarını öğrenmelerinde yardımcı olmaları gerekir. Yeni iş gören- yönetici ilişkileri kalitesinin yükselmesi ile yeni iş görenlerin rollerinin açıklığı ve başarılarının artışında anlamlı bir etkisi vardır. Eğer yeni iş gören-yönetici ilişkileri iyi bir durumda ise, iş gören kendi rolünü anlar ve başarısı maksimize olur. Bunun yanında yeni iş gören-yönetici ilişkileri zayıf ise, iş görenin rolü açıkça belli olsa bile başarı artmaz. Çünkü iş görenlerle yöneticilerin ilişkisindeki kalitenin sosyalleşmeye etkisi büyüktür (Blau, 1988; Akt. Kartal, 2007:50). Örgüt kültürünün yeni iş görenlere aktarılmasında yönetici temel rol oynar. İşe yeni başlayanlar örgüt kültürünü örgütün yeni üyesi olarak yöneticilerden/liderlerinden öğrenirler (Kartal, 2007:50).

2.3- Liderlik Kavramı

Toplum halinde yaşamının doğal sonucu olarak insanlar kendi yaşama alanlarındaki çeşitli görev ve sorumlulukları belirli bir işbölümü düzeni içerisinde birlikte paylaşmışlardır. Bireyler amaçlarını gerçekleştirebilecekleri ve aynı zamanda içinde buldukları insan grubunda amaçlarıyla çatışmayacak ya da ters düşmeyecek ortamlara sahip olmayı arzularlar. Ancak, bütün bu çabaların sistematik bir biçimde gelişim göstermesi, belirli amaçlara ulaşmayı arzulayan bu bireylerin koordineli ve belli prensiplere bağlı olarak hareket etmesini gerektirir. Bunun doğal sonucu olarak bu insan gruplarının içinde diğerlerini ikna edebilecek, onları belli hedeflere yoğunlaştıracak insanlara ihtiyaç vardır. Gerçekten de, tarihin her döneminde insanlar sosyal bir varlık olmaktan ileri gelen doğaları gereği liderlere her zaman ihtiyaç duymuşlardır. Toplumların ya da örgütlerin liderlere her yerde ve her zaman ihtiyaç duydukları ve duyacakları kaçınılmaz bir gerçektir (Bayrak, 1997:355).

İnsanları bir araya getiren şartların neler olduğunu, yani bir arada yaşamayı sağlayacak bir düzen ve sistemin nasıl olması gerektiğini araştıran tüm öğretilerde, toplumsal yapının üst basamağındaki yönetim dolayısıyla lider kavramı öne çıkmaktadır. İnsanlar sosyal nitelikli canlılar oldukları için gruplar kadar grupları yönetecek ve hedeflerine ulaştıracak liderlere de ihtiyaç duymaktadırlar (Eren 1998:42).

Liderler, çağımızın yönetim felsefesinin yayın olarak benimsenebilmesi için gerekli değişimi yapacak kişilerdir. Bir yönetici veya patron olmak demek, bir lider olmak demek değildir. Gerçek lider; kendini aşan, dünyayı daha iyi yaşanacak hale getirmeyi hedefleyen, insanların gölünde ışık yakan, heyecanlandırıcı harekete geçiren ve toplumları yönlendiren kişidir. İyi bir lider, yüksek iletişim özelliğine sahip, kendisini ve ekibini iyi tanıyan, insanlar üzerine güven uyandıran, ortaya çıkmamış tehdit ve fırsatları belirleyebilen ve gerektiğinde yalnız kalmaktan çekinmeden cesurca karar verebilen kişidir. Lider insanlara emir değil, heyecan ve ilham verir. Günümüzde insanların en büyük ihtiyacı sevgi, en büyük gücü ise bilgidir. Sevgi ve bilgi ise paylaştıkça azalmaz aksine artar. Geleceğin yöneticisi, insanların yüreğin eve beynine hitap eden liderler; geleceğin organizasyonu ise, sevgi ve bilginin paylaşıldığı ortamlar olacaktır (Argüden, 1997:56).

Genel olarak bakıldığında insan yaşamının her kesitinde liderler vardır. Bu kişi bir firmada satış elemanı ya da kıdemli bir yönetim üyesi olabilir. Belki bir politikacı ya da sokaktaki bir tamircidir. Yani liderler toplumun her tabakasında görülebilmektedirler. Onları lider yapan, başkalarının hareketlerini kendi istedikleri yöne katalize edebilmeleridir (Acuner, 2002: 64).

Lider, hayal etmeli, meydan okumalı, yeniliklere açık olmalı ve düşüncelerini gerçekleştirmek için çalışanı motive etmelidir. Bunu yaparken pozisyonundan kaynaklanan gücünü kullanmaktansa, çalışanlarla ve diğerleriyle ittifaklar yaparak, işbirliğine giderek güvene ve itimada dayanan ilişkileri geliştirmeyi tercih etmelidir. Bu bakımdan empati, güvenilirlik, başarı, açık iletişim ve dürüstlük son derece önemli hareket noktaları olmaktadır. Lider sadece kendini geliştirmeyi değil, çalışanların potansiyellerini geliştirmeyi de hedeflemelidir (Öztürk, 2002:58).

Lideri, genel anlamda insanları belirli amaçlara yöneltme ve ikna yeteneği, lideri ise grup üyelerini bir araya toplayan ve onları grup amaçlarına güdüleyen kişi olarak tanımlamak mümkündür. Liderlik olgusunun güce dayanan bir olgu olduğu düşünülürse, liderlik kişilerarası etkileşimi sağlamak için sahip olunan gücü kullanma süreci olarak tanımlanabilir ve bu yeteneğe sahip kişiye de lider denilir (Ünüsün 1997:82).

Grup amaçlarını gerçekleştirmek için insanları zihinsel, fiziksel, duygusal olarak etkileyebilme ve yetki kullanarak kararlar alabilmek sanatıdır (Erçetin, 2000:4-11). Liderlik sadece güçle başlayan ve bir tek bununla açıklanabilecek bir süreç değildir. Liderlik aynı zamanda danışmanlık, güven, sevgi, tutku, eğlence, tutarlılık ve sabır isteyen bir durumdur. Güç, başkalarını etkilemede önemli olduğundan, liderlik, dinamik bir biçimde güç kullanma sürecidir (Fetik, 2001:75).

Tevruz ve diğerlerine (1999:189) göre; liderlik, herhangi bir durumda, hedefe ulaşmak amacıyla, kişinin ya da grubun faaliyetlerinin etkileme yönlendirme kontrol etme; aynı zamanda da grup üyelerini bir araya getirerek, grubun devamını sağlama sürecidir. Bursalıoğlu da (1998:301), lideri, “grubun tecrübelerini değerlendirip düzenleyen ve bu tecrübeler yoluyla grubun gücünden yararlanan kimse” olarak tanımlamıştır.

Başka bir tanıma göre liderlik, sorunu algılamayı, çözüm seçeneklerini üyelerine göstermeyi ve çözüme ilişkin uygulamalarda grubun gücünden yararlanmayı gerektirir. Durumlara uyabilme, sosyal çevreye duyarlılık, zeka, ısrarlı, işbirlikçi, kararlı, düzenli, bilgili, ikna edici, güvenilir, etkileyici, enerjik, sebatkar, kendine güvenen özellik ve becerileridir (Sungur, 1997:96).

Bir grup insanın kendi kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere takip ettikleri, emir ve talimatı doğrultusunda davrandıkları, kişi liderdir. Liderlik sürecinin esasını, bir kişinin başkalarını etkileyebilmesi oluşturmaktadır. Etkileme olayı liderin kullandığı güç kaynakları ile yakından ilgilidir (Koçel, 2004:584).

Liderlik kavramının iyi anlaşılabilmesi için öncelikle su iki noktanın önemle belirtilmesi gerekmektedir. Birincisi, insanlar, kişilik yapılarına bağlı olarak, yönetmeye ve/veya yönetilmeye ihtiyaç duymaktadır. İkincisi ise, ast-üst ilişkisinin olduğu formel örgütlerden, enformel bir yapıya sahip olan aile gruplarına kadar uzayan bir süreçte, etkileyen-etkilenen veya lider-izleyen ilişkisinin varlığıdır (Karkın, 2004:43).

Liderlik, insanları etkilemek için önemli olan gücün kullanımını içerir. Güç diğerlerinin davranışını etkileme becerisidir. Örgüt içerisinde tipik olarak liderler bir çok güç kaynağına sahiptir. Liderler sahip oldukları bu güçleri kullanarak örgütün amaçlarını elde etmeye çalışırlar (Celep, 2004:4).

Görüldüğü üzere liderlik kavramı insan, etkileme ve amaç unsurlarını kapsamaktadır. Daha önce de bahsettiğimiz gibi liderlik bir başkasının varlığında ortaya çıkan bir durumdur. Yani başka bir kişi liderlik fonksiyonunu yerine getirmek için olmazsa olmaz bir koşuldur. İşte lider belirli bir amaç etrafında başkalarını birleştirerek ve onları etkileyerek bu amaçların gerçekleşmesini sağlayacaktır. Buradan çıkan sonuç bu üç unsurun birbirleriyle karşılıklı bir etkileşim içerisinde olduğudur.

2.3.1-Liderlik Kuramları

Liderlikle ilgili çeşitli kuramcılar tarafından geliştirilen kuramlar, bir yandan liderlik kavramına ışık tutarken diğer yandan liderliğin tam olarak kavranamadığını da göstermektedir. Birbirleriyle ortak noktaları da bulunan bu kuramların esaslarının bilinmesi liderlik kavramına daha kapsamlı olarak bakmamıza olanak sağlayacaktır (Başaran, 2004:251).

Bunlar en yaygın şekilde kullanılan haliyle, özellikler kuramı , davranışsal kuram ve durumsallık kuramı şeklinde sıralanmaktadır.

2.3.1.1-Özellik Kuramları

Liderlikle ilgili yapılan ilk araştırmalarda liderliğin tanımlanmasına ağırlık verilmiş daha sonraları ise liderliğin kişinin bireysel özellikleri ile de ilgili olup olmadığı araştırılmaya başlanmıştır. Özellikler kuramı başlığı altında toplanabilen bazı yaklaşımlarda özellikle başarılı olmuş bazı devlet adamları ve askerler incelenerek bunların belli başlı liderlik özellikleri araştırılmış ve sonucunda lider konumunda olan insanlarla ilgili ortak özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kurama göre bazı kişiler belirli niteliklere sahip olarak doğarlar ve bu nitelikler onların her yerde ve her zaman önder olarak ortaya çıkmalarını sağlar. Bu yaklaşımın hareket noktası “lider olunmaz lider doğulur.” Şeklinde özetlenebilir (Şişman, 2002:5).

2.3.1.2-Davranışsal Kuram

Liderlik davranışlarının oluştuğu koşullara ağırlık veren kuramlardır. Bu kuramın genel varsayımı, değişik koşulların değişik liderlik stilleri gerektirdiğidir. Dolayısı ile bu kurama göre liderlik olayını açıklayabilmek için koşullar değişkenini de modelin bir parçası olarak dikkate almak gerekir (Gümüseli, 1996:6). Bu yaklaşıma göre, liderlik için genel bir davranış biçimi yoktur. Her durum için ayrı liderlik davranışları belirlenmektedir (Cafoğlu, 1997:19).

Bu araştırmalarda; yapıyı kurma/iş merkezli davranış ile anlayış gösterme/birey merkezli davranış biçiminde tanımlanan liderlik davranışlarının sadece iki boyutta sınırlandırılmayacak kadar karmaşık ve çok boyutlu olduğu gözardı edilmiştir. Örgütsel kapasite, teknoloji, kültür, iklim, vb. durumsal değişkenler dikkate alınmıştır (Erçetin, 1998:35). Okul örgütleri açısından bu kuramı değerlendirirsek; okul bürokratik bir kurum olduğundan eğitim yöneticileri yani liderler için örgütsel amaçlardan ödün vermeden, öğretmenlerin isteklerini de göz önünde bulundurmalıdır (elik,2000:16).

2.3.1.3-Durumsallık Kuramları

Durumsal liderlik kuramı lider etkililiğinin; lider davranışlarıyla, grup yada bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa dayandığı varsayımına dayanır. Olgunluk Düzeyi; izleyenlerin bilgi becerilerini ifade eden yeterlikleri ve izleyenlerin motivasyonlarını, güvenini içeren başlılıklar kapsamaktadır. İzleyenlerin yeterlilikleri ve bağlılıkları arttıkça; olgunluk düzeylerinin artması ve çok daha fazla sorumluluk üstlenmeleri beklenilmektedir. Liderin bilmesi gereken konu ise, izleyenlerinin olgunluk düzeyine uygun ve bu düzeyi yükseltici, liderlik biçimleri göstermesi zorunluluğudur (İnceler, 2005:30).

Aslında her liderlik durumu birbiri ile karşılıklı etkileşim içinde bulunan hem çevresel hem insani birden fazla değişkenlere bağlıdır (Akgün, 2001:20).Bu kurama göre, amacın özelliği, grup üyelerinin yetenekleri ve beklentileri, örgütün özellikleri, liderin ve grup üyelerinin geçmiş deneyimleri lider davranışlarını etkileyen temel değişkenler olarak kabul edilmiştir (Kılıç, 2003:79).

2.3.2-Liderlik Tarzları

Liderlik tarzlarının tanımlanmasında araştırmacılar, liderin astları ile olan iletişimi, yetki göçerme düzeyi, emir verme ve güdüleme şekli, amaç, plan ve karar oluşturma tarzı, toplantı yönetme biçimi gibi grup faaliyetlerini nasıl belirlediğini dikkate almışlardır. Liderlikle ilgili çeşitli kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda farklı isimler kullanılmış olmakla birlikte, hemen hemen tüm araştırmacıların iki çeşit liderlik tarzı üzerinde durdukları görölmektedir. Bunlar göreve ve ilişkiye yönelik liderlik tarzlarıdır (Çiftçi, 2002:98).

2.3.2.1- Göreve Yönelik Liderlik

Görev davranışı liderin grup üyelerinin rollerini tanımlaması ve örgütlemesi; iyi tanımlanmış örgüt modelleri, haberleşme kanalları ve işi bitirme yolları bulmak için çaba harcaması olarak tanımlanabilir. Lider üyelerinin her birinin işlerini ne zaman, nerede yapacağını ve işlerin nasıl tamamlayacağı belirtilmektedir. Göreve yönelik liderlerin açıklanan davranışları dikkate alındığında daha çok otoriter bir yapı ile karşılaşılmaktadır (Eren, 1998:399).

Lider, işin yönetim ve teknik yönüne ağırlık vererek, daha çok üretimde bulunma ile ilgilenir. Grubun amaç ve politikalarını belirlenmesinde tek yetkili olarak kendini sayar. Görevin zamanında tamamlanması ile ilgilidir ve sonuç onun için çok önemlidir. Grup faaliyetlerinden kendini ayrı tutar. Astları ile iletişimi sadece işi ile ilgili konulardadır. İleri derecede otoriter kişilik düşünce yapısı açasından katı, diğerlerini yargılayıcı, üstlerine karşı aşırı hürmetkar, astlarını rencide edici, güvenilmez ve değişime karşı dirençlidir (Robbins, 1994:23).

Göreve yönelik liderlik tarzını gösteren liderler, görevin başarılması yönünden faaliyet ve ilişkileri kalıplaştırır. Ağırlıklı davranışları görev odaklı olan bu liderlerin belli özellikleri şöyledir (Çoban, 1999:172-174).

-Doğrudan ve ayrıntılı görev verme,

-Otoriteyi kendine merkezleştirme,

-Görevi yakından kontrol etme ve birebir denetim

-Yüksek performans için, grup üyelerini harekete geçirecek başarımların standartları oluşturma,

-Astlarını değerlendirme yetkisini ve ödüllendirme sistemini kendi tekelinde tutma,

-İşin yönetim ve teknik yönüne ağırlık verme,

-Grupun amaç ve politikalarını kendi başına belirleme Grup içinde liderden başka hiç kimse amaç, plan, program ve iş görme yöntemleri üzerinde söz sahibi değildir.

-Amaca ulaşmaya yönelik kendinin ve astlarının rollerini yapılandırma, grubun faaliyetlerini adım adım belirleyerek, sorumluluk sırasını ve görevlerin neler olduğunu açıklama,

- Görevin zamanında tamamlanması ile ilgilenme,

-Grup faaliyetlerinden kendini ayrı tutma, astları ile iletişimini sadece iş ile ilgili konularla sınırlama,

-Kararlarının astlar tarafından kabul edilmesi ve uygulanması için ödül ve cezaya başvurma,

Otoriter kişilikle, göreve yönelik liderlik arasında tam anlamıyla bir ilişki bulunmamasına rağmen, göreve yönelik tarzdaki liderlerin otoriter özellikleri ile dikkat çektiğini, yeni fikirlere, değişikliklere karşı kapalı bir tutum uyguladığını söyleyebiliriz.

2.3.2.2-İlişkiye Yönelik Liderlik

İlişki davranışı liderin kendisi ile grup üyeleri arasındaki kişisel ilişkileri haberleşme kanallarını açarak, sorumluluk devrederek ve böylece astlarına kendi güçlerini kullanma olanağı vererek sürdürebildiği, karşılıklı güven, arkadaşlık ve sosyo-duygusal destek sağlamaya çalıştığı davranışların toplamından oluşmaktadır (Eren, 1998:399).

Grup içindeki ağırlıklı davranışları daha ziyade çalışanlara yönelik olan ve astları ile kurduğu ilişkileri dikkate alan ilişkiye yönelik liderler astlarını önemser, onların duygu ve fikirlerine saygı gösterir. Astlarını örgütsel olaylardan haberdar ederek, örgütün sorunları, amaçları, ihtiyaçları hakkında tüm bilgileri onlara iletir. Astlarının hak ve çıkarlarını korur, gerektiğinde hataları üstlenir ve onların karara katılımını sağlayarak problemlerin birlikte çözülmesini sağlar. Astlarına emir verme sağlayarak problemlerinin birlikte çözülmesini sağlarlar. Astlarına emir verme yerine onlara işin yapılışını gösteren bu tür liderler, zorlama yerine işin tamamlanması için onlara yardım ettiği gibi astlarının işlerini kendilerine uygun olarak yapmalarına izin verir. Esnek davranır ve değişimlere hazırdır. Astları ile arasında karşılıklı güven ortamı kurar, onların sorunları ile ilgilenir ve her türlü desteği sağlar (Önal, 2000:100).

İlişkiye yönelik liderler astları ile iletişimleri sayesinde pek çok bilgiye ulaşabilirler. Problemleri astlarıyla tartışarak çözmeye çalışan, kararlara astlarının katılımını sağlayan ilişkiye yönelik lider bu uygulamalar sırasında da değişik deneyimler kazanabilir. Grup üyeleri arasında grup çalışmasının geliştirilmesine uğraşır. Karşıt görüşlere açıktır. Astlar arasındaki kişisel farkları kabul eder. Grup üyelerinin ve kendisinin gelişmesi için tüm gücü ile çalışır (Önal, 2000:101).

İlişkiye yönelik liderler, astların işlerini kendilerine uygun bir şekilde yapmalarına izin verirken, karşıt görüşlere de açıktırlar. Birçok işletmede, kesin olarak tanımlanmış bir hiyerarşi bulunmaktadır. Bunun yanında hangi iş görenin, hangi yöneticilere bağlı olduğu da açık bir şekilde bilinmektedir. 21. yüzyıldaki hızlı değişim nedeniyle örgütlenme ihtiyacı duyan toplumlarda ve iş hayatının bütün dallarında giderek yöneticiliğin önemi artmaktadır (Çiftçi, 2002:99).

Yöneticilerin kendilerinden beklenen görevleri en iyi biçimde yapabilmeleri ise, sahip oldukları liderlik nitelikleriyle yakından ilişkilidir. Her yöneticinin liderlik niteliklerine sahip olduğu söylenemez. Ancak iyi bir yönetici olabilmek için aynı zamanda liderlik yeteneğine sahip olunması gereği kuskusuzdur (Önal, 2000:108).

Artık modern yönetim anlayışında liderlik, yöneticilerin temel işlevlerinden biridir. Örgütlerde, liderlik gücü ve yeteneği taşıyan yöneticiler, yönetimde etkili ve başarılıdır (Peker ve Aytürk, 2000:47). Yönetici eğer liderlik özelliklerine sahip değilse bu durum örgütün performansının düşmesine neden olabilmektedir. Dolayısıyla, örgüt bürokratik özellikler sergileyeceği için ihtiyaca cevap vermekte zorlanabilir; etkinliği ve verimliliği de azalabilir (Kılıç, 2006:12).

Liderlik; çalışanları örgütsel amaçlara ulaşmak için gönüllü çabalamalarını sağlar. Yönetici ancak, kendisine bağlı insanlar; düşünce, tutum ve davranışlarını etkilemesine izin verirse onların lideri olabilir. Yönetici, onların düşünce, tutum ve davranışlarını etkilerken bundan zevk almıyorsa, bir liderin değil, ancak bir yöneticinin varlığından söz edilebilir. İdeal olanı, yöneticinin aynı zamanda liderlik sıfatını da taşımasıdır. Çünkü liderlik ve yöneticilik, başarı madalyonunun birbirini tamamlayan iki yüzüdür (Genç, 1995:30).

İşte bu nedenle, liderlik niteliğine sahip bir yöneticinin insan ve maddi kaynaklarını, iş görenlerin amaç ve ihtiyaçlarını, örgütün amaçları doğrultusunda ve bu amaçları birlikte gerçekleştirecek şekilde harekete geçirebilmesi söz konusudur. Örgütte güdülenme, moral, tatmin konularında duyarlı olan lider yönetici, iş görenleri isteklendirme, heyecanlandırma ve kendilerini tam bir coşkuyla örgüte adanma, duygularını canlı tutmaya yönelik çaba içinde olabilir ve sonuçta örgüte zaman, para ve enerjiyi en ekonomik biçimde kazandırabilir (Korkut, 1992:159).

Özellikle büyük liderler iş görenleri harekete geçirir, tutkulu ve inisiyatif kullanmaya eğilimli bireyler için bir rol modeli işlevi görebilmektedir. Böylece, bir rol model olarak çalışmada tutku ve heyecan uyandıran lider örgütsel verimliliğe de önemli bir katkı sağlamış olmaktadır (Goleman vd, 2002:15).

Blau' ya (1988) göre, yöneticilerin yeni iş görenlerin iş sorumluluklarını öğrenmelerinde yardımcı olmaları gerekir. Yeni iş gören- yönetici iş ilişkileri kalitesinin yükselmesi ile yeni iş görenlerin rollerinin açıklığı ve başarılarının artışında anlamlı bir etkisi vardır. Eğer yeni iş gören-yönetici ilişkileri iyi bir durumda ise, iş gören kendi rolünü anlar ve başarısı en üst noktaya çıkar. Bunun yanında yeni iş gören-yönetici iş ilişkileri zayıf ise, iş görenin rol açıklığı oldukça belirgin olsa da başarı artmaz. Çünkü iş görenin yöneticileri ile olan zayıf iş ilişkileri iş göreni şaşkınlığa sürükler. Kısacası yeni iş gören yönetici iş ilişkilerinin kalitesini sosyalleşmedeki önemi büyüktür (Akt. Kartal, 2007:50).

Örgüt kültürünün yeni iş görenlere aktarılmasında yönetici temel rol oynar. İşe yeni başlayanlar örgüt kültürünü, örgütün yeni üyesi olarak yöneticilerden öğrenirler. Sosyalleşme, eleme sürecinden sonra kültürün öğrenilmesi olarak düşünüldüğünde yöneticinin yeni iş görenlerin kültürü benimsemelerindeki rolü daha da önemli olmaktadır (Kartal, 2007:50).

Okul, kültür değişmesini sağlayan ve değişik kültürel değerleri bir arada bulunduran bir örgüttür. Okulun evrensel amaçlarından biri, bireyi sosyalleşmesini sağlamaktır. Okula yeni başlayan öğrencinin ve göreve yeni atanan öğretmenin sosyalleşmesinde okul kültürünün önemi büyüktür (Çelik, 2000:62).

2.3.2.3-Okul Müdürü Ve Liderlik

Eğitim yönetimi; insan davranışlarında istenilen davranış değişikliğini sağlamak için madde ve insan gücü kaynaklarını kullanma süreci olup; bu süreci yöneten de eğitim yöneticisi yani okul müdürüdür (Çelik, 2000: 28-29). Taymaz da (1995:15) eğitim yöneticisini yani okul müdürünü; eğitim örgütlerini, belirlenmiş amaçlara ulaştırmak için insan ve maddi kaynakları etkili bir şekilde kullanmak şartıyla eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun, eğitim örgütünün özel amaçları çerçevesinde belirlenmiş politikaları ve alınan kararları uygulayan ve yöneten kişi olarak tanımlamıştır.

Okul müdürlerinin liderliği ve liderlik özelliklerinin yönetimdeki önemi, 1980’li yıllardan itibaren etkili ve başarılı okullar olarak gündeme gelmeye başlamıştır. Okul; eğitim amaçlarını yerine getirmek için kurulan formal bir örgüt olup; onu diğer örgütlerden ayıran en önemli özelliği; girdi ve çıktısının insan olmasıdır. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli düzenlemeleri yapan kişi de okul müdürüdür. Bu nedenle başarılı bir okul müdürü liderlik ve yöneticilik kavramlarına eşit derecede önem vermesi gerekmektedir. Bir okulun yönetiminde rol oynayan çeşitli iç ve dış öğeler bulunmaktadır. İ öğeler; okulun yapısına ait ve okulu oluşturan personeldir (Erçetin, 2000:188).

Dış öğeler ise; okulun yapısında olmayan, fakat yönetimde rol oynayan, etkileyen merkez yöneticileri, veliler, çevredeki gruplardır. Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak i öğelerin lideri ise; okul müdürüdür (Erçetin, 2000:188). Türkiye’de okul müdürleri atama ile iş başına geldikleri için formal yetkilerle donatılmıştır (Korkmaz, 1996: 30).

Okul yöneticisi formal bir eğitim lideridir. Okul yöneticisi liderlik glerinden yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı gücü bir arada bulundurmaktadır. Bu üç gücün kullanılması, Türkiye’de okul yöneticisini formal bir lider konumuna getirmektedir ve okul müdürlerinden liderlikten çok yöneticilik yapmaları beklenmektedir (elik, 2000:6).

Ancak liderlik açısından önemli olan bu örgütsel gler yanında, kişisel glerin de kullanılmasıdır. Liderler genellikle kendine güveni çevresindekilerden daha çok olan, kişisel davranmaktan kaçınan, çevresindekilerin davranışlarına karşı duyarlı kimselerdir. Liderliğin bazı yetenekler gerektirdiği bir gerçektir. Bunlar liderin daha çok, yüz yüze ilişki durumlarında, olayların çözümlenmesinde, kitle iletişiminde ve belirli işleri yapabilecek kimselerin seçiminde yararlanabileceği yeteneklerdir. Bunlardan başka, birçok yazar ve araştırmacılar, yarım asırdan beri, liderlik özelliklerini veya kişilik öğelerini, çeşitli biçimlerde sıralamış veya gruplandırmıştır. Cesaret, direşme, kendini kontrol, bağımlılık, derin görüş, nlem ve sosyal uyum bu özellikler arasındadır. Fakat bu araştırmaların belki de en yararlı olanları, bir gruptaki liderin, diğer grupta lider olamayabileceğini gösterenlerdir (Bursalıoğlu, 1998:212-213).

Okul yönetiminde liderlik, örgüte olduğu kadar, üyelerine de dönük olmalıdır. Bu konuda yapılan araştırma, hem çevrenin okulu desteklemesini sağlayan, hem öğretmenlerin çevre baskılarına karşı koruyan yöneticilerin genellikle liderlik rolüne girebildiklerini göstermektedir. Eğer bunları gerçekleştiriyorsa okul müdürü sadece yönetici olarak nitelendirilebilir. Lider bir yönetici, örgütün işleyiş doğrultusuna ilişkin özel bir bilinç ve anlayışa sahip olan kişidir (Bursalıoğlu, 1998:209-213).

Okul müdürünün okulda lider olarak kabul edilmesi; grubun amaca ulaşmasındaki iletişim becerisi, bilgisi, sorunları çözümedeki yaklaşımı, kararlılığı, çok yönlü düşünebilmesi, anlama, açıklama, yordama ve yargılama özelliklerinin bütünleştiği yönetsel ve kişisel etkisinin okuldaki öğretmenler, öğrenciler ve diğer bireyler tarafından benimsenmesine bağlıdır. Yöneticinin lider olarak kabul edilmesi için yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede alışılmış uygulamaları ve belli otorite kaynaklarını aşabilmesi gerekir (Erkuş, 1997:12).

Müdürlerin görevi çok önemli olmasına rağmen Türkiye’de okul müdürü atamalarında gerekli hassasiyet gösterilmemektedir. Atamalardan sonra kısa süreli hizmet içi eğitimle yetinilmekte olup bu eğitimler müdürler için yeterli değildir. Oysa okul yöneticilerinin 2000’li yılların gerektirdiği iş birliğinin teşviki, öncelik kullanma, başkalarının cesaretlendirilmesi ve profesyonel yöneticiliğin ve problem çözme kapasitesinin geliştirilmesi gibi yeni akımlar konusunda bilgilendirilmeleri gerekir. Bunların yanı sıra çağın gelişen ve değişen şartlarına uyum sağlama özelliği de kazandırılmalıdır (Korkmaz, 1996:30).

Türkiye’de “sekiz yıllık kesintisiz eğitim” ve “sınıf yönetimi” uygulamalarının ardından Milli Eğitim Bakanlığının eğitimin kalitesini artırmak amacıyla yaptığı üçüncü çalışma ise; “okul yöneticilerinin yetiştirilmesi” ile ilgili düzenlemelerdir (Açıkalın, 1998:393).

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili yapılan çalışmalarla birlikte üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı “eğitim yönetimi ve denetimi” bölümündeki yüksek lisans programlarına ilgi artmıştır. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanması ile ilgili olarak yapılan çalışmaların temel hedefi okul yöneticilerine yüklenecek yeni liderlik rolleri ile örtüşmesini sağlamaktır (Bursalıoğlu, 1998: 105).

Ancak hedeflenen amacı gerçekleştirecek kadar bu çalışmada üzerinde bakanlık tarafından durulmamıştır. Dünyada görülen eğitim felsefelerindeki gelişmeler sonucunda eğitim yöneticilerine duyulan gereksinim artmakta; bu durum ise onların bu makam ve göreve daha iyi hazırlanmalarını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla okul müdürlerinden yönetimin statik boyutunun yanında dinamik boyutunda da bilgili ve becerili olmaları, rasyonel karar verebilmeleri aranmaya başlamıştır (Bursalıoğlu, 1998: 105).

Etkili bir yönetici olarak liderlik özelliğini de göstermek zorunda olan okul müdürü; okulda görev yapan öğretmen, öğrenci ve diğer personele nasıl davranacağını bilir, bunlar arasında dayanışma ortamı oluşturur, onlarla iyi diyalog kurar ve onları motive eder. Tutarlı bir disiplin çizgisine sahiptir. Kendisine verilen raporlardan destek alır. Öğretmen ve öğrencileri kazanmaya ve başarılı olmaya tevsik ederek başarılı olanları ödüllendirir (Gümüşeli, 1996: 65).

Kendisiyle görüşmeye gelenleri dikkatli bir şekilde dinler, kendi duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarırken şeffaf olmaya çalışır, gerekli bilgilendirmeleri ilgili kişilere zamanında yapar. Etik ilkelere uygun hareket eder. Personelini doğru bir şekilde görevlendirir, zaferlerini onlarla paylaşır. İşlerini severek yapar ve başkalarına da severek yaptırır. Sorumluluk duygusu asılar ve birlikte çalıştığı insanlardan destek alır. Her zaman olumlu bir tutum gösterir ve hatalarını kabullenir. Hal ve hareketlerinde çekicidir. Başkalarının deneyimlerinden yararlanarak etkili kararlar alır (Gümüşeli, 1996: 67).

Çevresine, problemlere ve insanlara karşı duyarlı bir şekilde davranır. İnsanlarla iyi iletişim kurar, risk alır, misyonunu ve vizyonunu açık bir şekilde belli eder. Aktif ve uzlaşmacı bir davranış gösterir. Yetkilerini nerede ve nasıl kullanacağını bilir ve yetkisini bile kullanmış olsa personeli ona saygı duyarak yaklaşır. Güçlü bir imaj oluşturur (Gümüşeli, 1996: 67).

Örgütlerin amaçlarına ulaşmasında biçimsel anlamda yöneticiler etkin olduğu gibi, doğal anlamda da liderler etkindir Okulları da belirlenen amaçlara uygun olarak sevk ve idare etmek, verimli bir okul iklimini oluşturmak bir liderlik işidir. Bu iş okul yönetimine verilmiştir. Yönetimin başı okul yöneticisi yani müdürdür. Türk milli eğitimince belirlenen amaçlara uygun olarak sevk ve idare edilen okullarda liderlik önemlidir. Liderlik işi okullarda okul yönetimine yani okul müdürlerine bırakılmıştır (Sabuncuoğlu, 2001:215).

Günümüz okul yöneticisinin temel görevlerinden biri de çalışanların içtenlikle konuşabildiği, tartışabildiği, önyargısız değerlendirmelerin yapılabildiği ortamları oluşturan bir lider olmaktır. Eğitim yöneticisi çalışanlarına ekonomik destek sunamasa bile okul imkanlarını iyileştirme yolları arayan, sağlıklı ve yeterli düzeyde insan ilişkilerini geliştirmenin önemine inanan, kaliteli eğitim için çaba gösteren iletişim ve personel yönetim uzmanı olmalıdır (Özden, 1999:113).

Okul müdürü, öğretmenlerini gözlemlemeli, okulda yapılan uygulamalarla ilgili olarak onların fikirlerini sormalı, gerektiğinde güvenini kazanmalı, öğretmenler arasında işbirliği gerektiren düzenlemeler yaparak onların birbirlerinden yararlanmalarına fırsat tanımalıdır. Eğitim liderlerinin, çalıştıkları kurumda, herkes tarafından paylaşılan ortak değer ve inançlar oluşturması da gerekir (Çelik, 1995:51).

Eğitim örgütlerinde önceliğin insan olması, iş görenin merkeze konulması, onun sadece ekonomik ihtiyaçlarının değil, sosyal, kültürel, psikolojik ve güven ihtiyaçlarının da dikkate alınması gerekmektedir. Eğitim topluma ve bireylere yön veren bir faaliyet olarak hiçbir şekilde rastlantılara bırakılamaz. Bunun için öncelikle okul çalışanlarını sistemle içi içe tutacak çalışma koşullarının yanı sıra, zaman geçirilmeden onları psikolojik olarak sisteme bağlayacak moral faktörlerin de devreye konması gerekmektedir (Balay, 2000:9).

Okul yönetiminin amaçlarından bir bölümü olan, öğretmenlerin iş doyumunu, performansı ve motivasyonu, okullarda etkili bir eğitim-öğretim yaşantısının gerçekleştirilmesinin ön koşulu niteliğindedir (Tanrıöven, 2001: 40).Öğretmen ve diğer eğitim çalışanlarına sürekli kendilerini geliştirebilecekleri olanak ve fırsatların sunulması, kendilerinin fark ettikleri ya da fark edemedikleri yeteneklerini geliştirebilecekleri ortamların hazırlanması, insan kaynakları yönetimi anlayışının gereklerindedir (Can, 2002:18).

Özel eğitim hizmetlerinde de aynı ihtiyaçlar geçerlidir. Özel eğitim öğretmenlerinin eğitim-öğretim sunduğu öğrenciler ve görev yaptıkları okullar düşünüldüğünde, eğitim liderlerinin daha duyarlı, bilgili, paylaşımcı ve yönlendirici olması beklenmektedir. Liderlik tarzları ya da eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bunlar içerisinde liderlik tarzlarının, örgütsel sosyalleşme ile ilişkisine ülkemiz alan yazınında pek değinilmemiştir. Oysaki örgütsel sosyalleşme üzerinde lider davranışlarının etkisi büyüktür. Liderlik tarzlarının, özel eğitim öğretmenlerinin sosyalleşmesi ile ilişkisi olarak incelemek, konuyu ayrıntılı olarak değerlendirmemizi sağlayacaktır.

Tez çalışması kapsamındaki bu araştırmada da, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmelerinin okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algılarına ve bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelenecektir.

2.4-Konu İle İlgili Araştırmalar

2.4.1.- Yurtdışında Yapılmış İlgili Araştırmalar

Kuzmic 'in (1994:25) “Öğretmenin Sosyalleşmesi, Örgütsel Kültür Düzeyi ve Yetkilendirilmesi” araştırmasında, göreve yeni başlayan öğretmenlerin sosyalleşme süreçlerinin anlaşılabilmesi için öğretmenler dönem başında ve sonunda olmak üzere iki kez gözlenmiş; kendileriyle görüşmeler yapılmış; ayrıca okul yöneticilerinin de görüşlerine başvurulmuş, okul programları incelenmiştir. Araştırmada yeni öğretmenlerin yetkilendirilmesinin sosyalleşme sürecine katkısı ele alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin eğitim programlarında örgüt kültürüne yönelik bilgilerin yer alması gerektiği ve bu yetkiyle öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının arttığı belirlenmiştir.

Quaglia ve Davis'in (1991:29), özel eğitim öğretmenlerinin sosyalleşmesinde anlayış modelini inceleyen araştırmalarında; göreve yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin çalışma ortamlarının farklılığından bahsedilerek, deneyimli öğretmenlerin destek ve denetiminin onların sosyalleşmesinde daha etkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Estep (2000) araştırmasında, Pennsylvania'daki okul yöneticilerinin işlemsel ve dönüşümsel liderlik davranışları ile yetkilendirme bakımından öğretmen algıları araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yetkilendirme algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dönüşümsel liderlik stili ile öğretmen yetkilendirmesi arasında olumlu bir ilişki bulunurken; işlemci liderlik ile yetkilendirme algıları arasında olumlu bir ilişki bulunamamıştır.

Quigney'in (2000) Ohio'da yapılan araştırmanın sonucunda; 149 eğitimciye, başarılı okul yöneticilerinin özellikleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Sonuçlarda ise yöneticilerin, güçlü bir disiplin yapısına sahip olması gerektiği belirtilmiş ve destekleyici olmanın, adaletli ve arkadaşça davranmanın, anlayışlı ve düzenli olmanın bir okul yöneticisi için önemli olduğu belirtilmiştir. Böylece de okulun daha güncel ve sosyal eğitim eğilimlerinden yararlanma imkanlarına sahip olacağı sonucuna varılmıştır.

Kallestad (2000) tarafından Norveç'te yapılan, "Okul Ortamlarının Öğretmen Sosyalleşmesinde Etkisi" adlı araştırmada, kişisel gelişim, öğrenci iletişimi, okul başarısı vb. altı genel eğitim hedefini içine alan öğretmen empati ve tutumları değerlendirilmiştir. 40 okulda iki farklı zamanda belirlenen ortamlar incelenmiştir. Ekim ayı olarak belirlenen birinci zamanda 144, ve Mayıs ayı olarak alınan ikinci zamanda 157 öğretmenlere anket uygulanmıştır. Bunun amacı dönem başında ve sonunda eğitim hedeflerinin belirlenme ve uygulanma sürecindeki tutum ve davranışları değerlendirebilmektir. Araştırmanın sonucunda, eğitim hedeflerinin doğru konulduğu ve uygulamada gerekli yönlendirmelerin ve rehberliğin yapıldığı, uygun eğitim ortamları sağlanan okullarda çalışmanın, öğretmenleri verimli kıldığı, okul başarısını artırdığı görülmüştür. Buna karşın zayıf bir istikrar gösteren okullarda sosyalizasyonun oluşmadığı tespit edilmiştir.

Angelle'nin (2002) "Değişik Okullarda Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Sosyalleşme Deneyimleri" adlı araştırmasında göreve yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin belirlenebilmesi için yeni öğretmenler, okul müdürleri ve müfettişlerle görüşmeler yapılmış, yeni öğretmenlerin sınıf içi çalışmaları da gözlenmiştir. Yapılan çalışmada yeni öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğiyle ilgili ilk deneyimleri ile ilgili veriler toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, dört yıllık bir programın, öğretmen adaylarını gerçek sınıf ortamlarına hazırlamak için yeterli olmadığı, sınıf gözlemlerinin, öğretme ve öğrenme etkinliklerinde yetersiz kaldığı, öğretim görevlerinin, öğretmen adaylarına (öğrenci öğretmenler) göre hazırlan programları uygularken, teori ve pratik arasındaki boşluğu yeterince kapatamadıkları belirlenmiştir. Eğitimsel ve sosyal destek sağlayan okullardaki yönetici ve kıdemli öğretmenlerin görüşü ise, "yeni öğretmenlerin, öğretmen yetiştiren okullardan yeterince hazırlanmış olarak mezun olsalardı, okullardaki zaman ve diğer maddi kaynaklar öteki(branş vb.) öğretmenlerin sosyalleşmesi için kullanılabilirdi" şeklinde belirlenmiştir. Yani yeni başlayan öğretmenlerin sosyalleşmelerinde üniversitede aldıkları eğitimin, görev yaptıkları okullardaki rehberlik kadar önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmalara genel olarak bakıldığında, göreve yeni başlayan öğretmenlerin sosyalleşmesine yönelik oldukları görülmektedir. İki araştırmada liderlik tarzlarının etkileri incelenirken, bir araştırmada, özel eğitim ğretmenlerinin sosyalleşmesine yardımcı olabilecek teknikleri içeren bir araştırmaya rastlanmıştır. Araştırmaların sonucunda, özellikle göreve yeni başlayan tüm öğretmenlerin okullardaki örgütsel sosyalleşmelerinde en önemli etkenin, yöneticilerin liderlik tarzlarının anlayış, adalet rehberlik etme ve güvene dayanması gerektiğine değinilmiştir.

2.4.2- Yurtiçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar

Kartal (2003), tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri incelenmiş, 138 okul yöneticisi ve 401 öğretmenin katıldığı bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre; göreve göre iş doyumunu boyutunda okul yöneticileri ile öğretmenler arasında, yöneticiler lehine olmak üzere fark varken, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarında anlamlı fark bulunmamış; cinsiyete göre, iş doyumunu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmemiştir. Branşa göre ise, sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerin iş doyumunu boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutunda sınıf öğretmenleri lehine olmak üzere anlamlı bir fark olduğu görülmüş; kıdeme göre, kabullenme boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmazken, iş doyumunu boyutunda 11-20 yıl ile 21 yıl ve üstü gruplar arasında 21 yıl ve üstü lehine olmak üzere farklılığın olduğu bulunmuş; motivasyon ve bağlılık boyutlarında 1-10 yıl kıdeminde olanlar ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar, 10-20 yıl arasında olanlar ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar lehine olmak üzere anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır.

Çelik (1998), tarafından yapılan araştırmada, alan dışından atanan aday sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde karşılaştığı sorunların neler olduğu tespit edilmeye çalışılmış, araştırmanın sonucunda aday sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun hizmet içi eğitimi yetersiz bulduğu ve öğretmenlik mesleğini bırakma eğiliminde olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesinin sağlanabilmesi için aday sınıf öğretmenin, ilköğretim müfettişi ve okul müdürünün işbirliği ile hazırlanacak olan uzun vadeli kariyer planlamasına ihtiyaç duyduğu vurgulanmıştır.

Zoba (2000), tarafından yapılan bir araştırmaya göre ise; ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okullarında var olduğu düşünülen örgütsel değerlere ilişkin algıları ve öğretmenlerin bu örgütsel değerlerle uyumlu sosyalleşme davranışlarını gösterme düzeyleri araştırılmıştır. Ayrıca okullarda var olan örgütsel değerler ile öğretmenlerin gösterdiklerini belirttikleri sosyalleşme davranışları arasında ilişki olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin, okullarında önem verildiğini düşündükleri örgütsel değerler olarak toplumsal olaylara duyarlılık göstermeyi, dürüstlüğü, yardımseverliği, görevlerin hakkıyla yerine getirmeyi, farklı görüş ve fikirlere açık olmayı, adil olmayı, işbirliğini, uyumlu çalışmayı, kararlara katılım ile cezalandırılmaktan çok ödüllendirilmeyi sıralamışlardır. Sosyalleşme davranışları ile ilgili olarak öğretmenlerin okullarında tam olarak düşündükleri davranışlar; arkadaşlık ilişkilerinde güveni esas alma, her konuda adil olmaya çalışma, ödüllendirmede başarının esas alınmasını isteme, farklı fikirlere saygılı olma, hatasını dürüstçe kabul etme, başkalarına yardımcı olmaya çalışmadır.

Özkan (2004) araştırmasında, okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecini, görevlerini gerçekleştirme düzeyleri, görev hükümlerinin açıklanması, rol açıklığının sağlanması, kültürlenme etkinlikleri ve sosyal bütünleşmeyi sağlama boyutlarında incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri “göreve yeni başlayan öğretmenlere görevleri ile ilgili hükümleri açıklama” da *yeterli*; “rol açıklığını sağlama ile ilgili görevlerinin bazılarını yerine getirme”de *yeterli*; “göreve yeni başlayan öğretmenlerin sosyalleşme sürecinde kültürlenme etkinlikleri ile ilgili görevlerini yerine getirme”de katılımın *oldukça* ve *orta düzeyde* olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri “sosyal bütünleşmeyi sağlama boyutuna ilişkin görevlerini” *orta düzeyde* yerine getirmektedirler ve katılımın orta düzeyde olması yeni öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde yaşadığı önemli bir sorun olarak belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinin görevlerinden kültürleme etkinlikleri, görev hükümlerini açıklama, rol açıklığını sağlaması ve sosyal bütünleşmenin sağlanması ile ilgili olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarında görev türüne göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Branş öğretmenlerinin algılarının, sınıf öğretmenlerinin algılarına göre daha düşük çıktığı tespit edilmiştir.

Kuşdemir (2006), yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde, sosyalleştirme stratejilerini kullanma becerilerini, çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleşme stratejilerini kullanma becerilerine ilişkin verilerde, yönetimdeki kıdemlerine, branşlarına, mesleki kıdemlerine, genel kültür ve meslek bilgisine ve mezun olunan okula göre gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Ülkemizde yapılan bu araştırmalarda, yönetici ve öğretmenlerin sosyalleşme düzeyleri, örgütsel değerler, alan dışından gelen ya da göreve yeni başlayan öğretmenlerin sosyalleşmeleri ile ilgili konulara ağırlık verildiği görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1- Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel tarama yöntemine göre yapılmıştır. Bu yöntemle bir konuda hali hazırdaki durum araştırılır, varolan bir durumu aynen betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2003:34). Betimsel modelle yürütülen bir araştırmanın başında, araştırma evreni belirlenir. Evren, araştırma bulgularının genelleneceği bireylerin tümüdür. Betimsel araştırmalarda veriler, örneklemde yer alan bireylerin kendilerinden bilgi alınarak toplanır. Katılımcılardan, anketler aracılığıyla yazılı olarak bilgi alınabileceği gibi, görüşmeler yoluyla sözlü olarak da bilgi toplanabilir (<http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/2294/unite01.pdf>).

3.2- Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evreni 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili özel eğitim okullarında görev yapan 310 özel eğitim öğretmeni ile 423 özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmen olmak üzere toplam 733 öğretmen oluşturmuştur (<http://istanbul.meb.gov.tr>, 2008). Belirtilen evrenden seçkisiz yolla belirlenen ölçekleri uygulamayı kabul eden 180 öğretmen örnekleme oluşturmuştur.

3.3-Veri Toplama Araçları

Bu tez çalışmasında, öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla “kişisel bilgi formu”, örgütsel sosyalleşmelerini belirlemek amacıyla “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği” (ÖSÖ) ve okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin öğretmen algılarını belirlemek için de “Liderlik Davranışlarını Belirleme Ölçeği” (LDBÖ) kullanılmıştır.

3.3.1- Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmanın bağımsız değişkenlerinden cinsiyet, yaş, medeni durum, bulunduğu kurumda çalışma süresi, çalışılan kurum türü (okul/sınıf) ve mesleki kıdemi belirlemek için araştırma kapsamında “kişisel bilgi formu” geliştirilmiştir (Ek-1).

3.3.2- Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği

Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği (ÖSÖ), Kartal (2003:117) tarafından 5’li Likert olarak örgütsel sosyalleşmeyi ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Ek-2). ÖSÖ, farklı dört alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Kartal tarafından yapılmıştır. ÖSÖ İş Doyumu Ölçeği’nin deneme formunda 19 madde yer almıştır. Alt ölçeğin tek boyutlu olup olmadığı faktör analizi ile sınıanmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin tek faktörde gözüktüğü, ancak beş maddenin (7, 10, 16, 17 ve 18. maddeler), .30 ve üstünde faktör yükü olan maddelerin ölçeğe alınması ölçütüne göre, birinci faktör yük değerlerinin .30’un altında kaldıkları belirlenmiştir. Bu maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra, yeniden faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda dördüncü maddenin yük değeri .30’un altında çıkmıştır. Bu nedenle dördüncü madde de ölçekten çıkarılarak asıl uygulama için 13 maddede karar kılınmıştır. İş doyumunu alt ölçeğinde yer alan maddelerin ayırt edici olup olmadıklarını incelemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda madde-toplam korelasyonlarının tümü istatistiksel olarak anlamlı($p < .05$) bulunmuştur. Madde toplam korelasyonu iki madde de .50’nin üzerinde, üç maddenin .40- .50 arası, dört maddenin .30 - .40 arası, üç maddenin ise .26- .30 arası olduğu görülmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığın göstergesi olarak hesaplanan güvenirlik katsayısı (alpha) .76’ dır. Analiz sonucunda ölçeğin tek faktörde olduğu, ancak iki maddenin (7. ve 10.), faktör yük değerlerinin .30’un altında oldukları saptanmıştır. Belirtilen iki maddenin ölçekten çıkarılması ile motivasyon boyutundaki madde sayısının 16 olmasına karar verilerek ana uygulamaya geçilmiştir (Kartal,2003:119).

Motivasyon alt ölçeğindeki maddelerin ayırt edici olup olmadıkları madde analizi ile incelenmiş ve hesaplanan tüm madde-toplam korelasyonları istatistiksel olarak anlamlı ($p<.05$) bulunmuştur. Bu alt ölçekte yer alan maddelerden üçünün korelasyonunun .60 ve üzerinde, sekizinin .50-.60 arasında, dört tanesinin .40-.50 arasında, bir tanesinin de .30- .40 arasında yer aldıkları görülmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığını gösteren alpha güvenirlik katsayısı ise, .87'dir (Kartal,2003:121).

ÖSÖ Bağlılık alt ölçeğinin ön uygulama formunda yer alan 20 madde üzerinde ölçeğin bir ya da birden fazla yapıyı ölçüp ölçmediğini tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin tek faktörlü, ancak iki madde (6. ve 13. maddeler) faktör yük değerleri .30'un altında olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. Bu iki maddenin ölçekten çıkarıldıktan sonra bağlılık alt ölçeği 18 madde ile ÖSÖ içerisinde yer almıştır. Bağlılık boyutu alt ölçeğinde yer alan maddelerin ayırt edici özelliklerinin olup olmadıkları madde analizi ile yapılmış olup, analiz ile hesaplanan tüm madde toplam korelasyonları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$).

Bu boyutta yer alan maddelerden ikisinin korelasyonunun .60 ve üzeri olduğu, iki tanesinin .50- .60 arasında yer aldığı, dördünün .40- .50 arasında yer aldığı, geri kalanların ise .30- .40 arasında olduğu görülmektedirler. Ölçeğin iç tutarlılığını gösteren alpha güvenirlik katsayısı ise .80'dir (Kartal,2003:122).

ÖSÖ Kabullenme Alt Ölçeğinin deneme formunda 17 madde yer almıştır. Ölçeğin bir veya birden çok yapıyı ölçüp ölçmediği, başka bir deyişle tek boyutu ölçüp ölçmediği faktör analizi ile saptanmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin tek faktörlü olduğu, ancak, dört madde (10,12,15 ve 16. maddeler) faktör yük değerlerinin .30' un altında olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin kalan maddeleri ile yapılan faktör analizi sonuçlarına göre, tüm maddelerin .30 yük değeri üzerinde olduklarından bu boyutun 13 maddeden oluşmasına karar verilmiştir. Kabullenme alt ölçeğinde yer alan maddelerin ayırt edici olup olmadıklarını incelemek amacıyla yapılan analiz ile hesaplanan madde toplam korelasyonlarının tümü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Madde-toplam korelasyonun üç maddede .50 'nin üzerinde, dört tanesinin .40-.50 arasında, dört tanesinin .30-.40 arasında yer aldıkları, ikisinin ise .20-.30 arasında oldukları ortaya çıkmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenirlik katsayısı(alpha) .76'dır (Kartal,2003:123). Bu bulgulara göre Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

3.3.3. Liderlik Davranışlarını Belirleme Ölçeği

Liderlik Davranışlarını Belirleme Ölçeği (LDBÖ), Hemphill ve Coones (1950) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra Halphin ve Winer (1957) LDBÖ'yü geliştirmişlerdir. Ölçek kurum çalışanları tarafından yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin değerlendirmelerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Aracın iki temel boyutunun görev ve ilişki olduğunu saptamışlardır (Akt.Önal, 1979:40). Halphin (1957), LDBÖ'nün iki boyutunu şöyle ifade etmiştir. “göreve yönelik liderlik ”; lider ile iş grubunun üyeleri arasındaki ilişkileri, iyi tanımlanmış bir örgüt yapısı kurma çabalarını, iletişim kanallarını ve iş yaptırma yollarını içermektedir. “ilişkiye yönelik liderlik”; gruptaki dostluğa ilişkin davranışları, liderle grup üyeleri arasındaki sıcaklığı, karşılıklı güveni ve saygıyı içermektedir (Akt. Alç, 1985: 64). Göreve yönelik liderlik puanı yüksek çıkan bireylerin daha çok iş yönelimli, ilişkiye yönelik liderlik puanı yüksek çıkan bireylerin ise daha çok kişi yönelimli olduğuna işaret edilmektedir.. İki boyutta 15'er maddelik toplam 30 soru bulunmaktadır. Ergun (1981), Halphin ve Winer'ın saptadıkları sorulardan yararlanmış, ancak bunları Türk Yönetimi ve Yöneticilerine uyarlamıştır.

Ergene (1990) tarafından 32 öğretmen üzerinde üç hafta arayla yapılan test-tekrar test güvenilirliği, yapı kurma boyutu (göreve yönelik liderlik) için .82($p<.001$), ilişki boyutu (ilişkiye yönelik liderlik) için .77 ($p<.001$) değerleri bulunmuştur. Yine Ergene'nin çalışmasında görev boyutu için geçerlilik katsayısı .91($p<.001$), ilişki boyutu için de .87($p<.001$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu haliyle geçerliği ve güvenilirliği kabul edilmiştir.

Çemberci (2003) ise yapı kurma ve anlayış gösterme şeklinde iki alt boyutu olan ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı yapıyı kurma boyutu için 0,82, anlayış gösterme boyutu için 0,77 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte her iki alt boyutta 15'er maddelik, toplam 30 sorudan oluşan ölçek “Hiçbir zaman (1)”, “Nadiren (2)”, “Ara sıra (3)”, “Çoğu zaman (4) ve “Her zaman (5)” şeklinde 5'li likert tipi ölçektir (Ek-3).

3.4-Verilerin Çözümlemesi

Hazırlanan veri toplama araçları araştırmacı tarafından özel eğitim okulları ziyaret edilerek, dağıtılmış ve toplanmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler kodlanarak SPSS 13.00 paket programında analiz edilmiştir.

Verilerin analizi için ikili gruplarda bağımsız gruplar için t testi, ikiden fazla gruplar için normal dağılım elde edilmesi durumunda Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA), varyansların homojen olduğu durumlarda Scheffe testi ve gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere Dunnet C testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007:67-74).

IV BÖLÜM

4.1. BULGULAR VE YORUM

Tezin bu bölümünde probleme dayalı olarak geliştirilen alt problemlere ilişkin bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1.1. BULGULAR

Araştırmanın bulguları alt problemlerin sırasına göre verilmiştir.

4.1.1.1.Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme (iş doyumu, motivasyon, kabullenme, bağlılık) puanlarının okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algılarına göre incelenmesine ilişkin bulgular.

Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme puanlarının yöneticilerinde algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (anova) yapılmıştır. Yöneticilerde algılanan göreve yönelik liderlik tarzı düzeylerinden kaynaklanan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla tamamlayıcı analizler yapılmıştır.

Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği Levene F (L_F) testi ile denetlenmiş ve homojen olmadığı bulunmuştur ($L_F= 3,239$; $p<,05$). Bu nedenle varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Dunnett C testi kullanılmıştır.

Tablo 1 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>N</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Göreve Yönelik Liderlik Algı Düzeyleri	Düşük	61	1,91	26,128	G.Arası	15221,650	2	7610,825	16,488	,000
	Orta	80	2,05	18,934	G.İçi	91856,355	199	461,590		
	Yüksek	61	2,13	19,395	Toplam	107078,005	201			
	Toplam	202	2,03	23,080						

Tablo 1’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin toplam örgütsel sosyalleşme puanları ile yöneticilerinde algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2-199)}=16,488$; $p<.01$].

Tablo 2 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Dunnet C Testi Sonuçları

Göreve Yönelik Liderlik Tarzı	Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeyi	t	sh
Düşük	Orta	-13,48627*	3,95897
	Yüksek	-22,13115*	4,16641
Orta	Düşük	13,48627*	3,95897
	Yüksek	-8,64488*	3,26318
Yüksek	Düşük	22,13115*	4,16641
	Orta	8,64488*	3,26318

(* p<.05)

Tablo 2’de özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği toplam puanlarının yöneticilerinde algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeyi değişkenine göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonucunda söz konusu farklılığın tüm gruplar arasında p<.05 düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yöneticilerinin algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeyi arttıkça örgütsel sosyalleşme puanları da artmaktadır.

Özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumu, motivasyon, kabullenme ve bağlılık alt boyut puanları, yöneticilerinde algıladıkları hem **göreve yönelik** hem de **ilişkiye yönelik** liderlik tarzı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tablo 3 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (İş Doyumu) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N , \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Göreve Yönelik Liderlik	Düşük	61	40,85	8,803	G.Arası	1334,724	2	667,362	11,635	,000*
	Orta	80	44,42	7,000	G.İçi	11414,370	199	57,359		
Algı Düzeyleri	Yüksek	61	47,46	6,944	Toplam	12749,094	201			
	Toplam	202	44,26	7,964						

(* p<.01)

Tablo 3’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin iş doyumu puanları ile yöneticilerinde algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2-199)}=11,635$; $p<.01$]. Başka bir deyişle, özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumu puanları, yöneticilerinde algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yöneticilerde algılanan göreve yönelik liderlik tarzı düzeylerinden kaynaklanan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir.

Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği Levene F testi ile denetlenmiş ve varyansların homojen olmadığı bulunmuştur ($L_F= 4,004$; $p<.05$). Bu nedenle varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Dunnett C testi tercih edilmiş, sonuçlar Tablo-4’te sunulmuştur.

Tablo 4 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (İş Doyumunu) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Dunnet C Testi Sonuçları

Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeyi (i)	Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeyi (j)	i-j	sh
Düşük	Orta	-3,573*	1,372
	Yüksek	-6,607*	1,436
Orta	Düşük	3,573*	1,372
	Yüksek	-3,034*	1,185
Yüksek	Düşük	6,607*	1,436
	Orta	3,034*	1,185

(* p<.05)

Tablo 4’de görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği iş doyumunu puanlarının yöneticilerinde algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeyi değişkenine göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonucunda söz konusu farklılığın tüm gruplar arasında p<.05 düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş doyumunu puanları arttıkça yöneticilerde algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeyi de artmaktadır.

Tablo 5 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Motivasyon) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>N</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Göreve Yönelik Liderlik	Düşük	61	51,41	8,713	G.Arası	1073,267	2	536,633	10,585 ,000*	
	Orta	80	55,39	6,488	G.İçi	10088,758	199	50,697		
Algı Düzeyleri	Yüksek	61	57,18	6,068	Toplam	11162,025	201			
	Toplam	202	54,73	7,452						

(* $p < .01$)

Tablo 5’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin motivasyon puanları ile yöneticilerinde algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2-199)}=10,585$; $p < .01$]. Başka bir deyişle, özel eğitim öğretmenlerinin motivasyon puanları, yöneticilerinde algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yöneticilerde algılanan göreve yönelik liderlik tarzı düzeylerinden kaynaklanan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir.

Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği Levene F testi ile denetlenmiş ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($L_F= 4,004$; $p > ,05$). Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe testi tercih edilmiş, sonuçlar Tablo-6’da sunulmuştur.

Tablo 6 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Motivasyon) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeyi (i)	Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeyi (j)	i-j	sh	p
Düşük	Orta	-3,978*	1,210	,005
	Yüksek	-5,770*	1,289	,000
Orta	Düşük	3,978*	1,210	,005
	Yüksek	-1,793	1,210	,336
Yüksek	Düşük	5,770*	1,289	,000
	Orta	1,793	1,210	,336

(* p<.05)

Tablo 6’da görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği motivasyon puanlarının yöneticilerinde algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeyi değişkenine göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık düşük düzeyin aleyhine p<.05 derecesinde tüm düzeyler arasında bulunmuştur. Orta düzey ile yüksek düzey arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin motivasyon puanları arttıkça yöneticilerinde algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzlarında orta ve yüksek düzeyde anlamlı fark oluşmamaktadır.

Tablo 7 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Kabullenme) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>N</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Göreve Yönelik Liderlik	Düşük	61	40,66	6,082	G.Arası	394,412	2	197,206	6,323	,002*
	Orta	80	43,04	5,159	G.İçi	6207,019	199	31,191		
Algı Düzeyleri	Yüksek	61	44,16	5,604	Toplam	6601,431	201			
	Toplam	202	42,66	5,731						

(* p<.05)

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin kabullenme puanları ile yöneticilerinde algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2-199)}=6,323$; $p<.05$]. Başka bir deyişle, özel eğitim öğretmenlerinin kabullenme puanları, yöneticilerinde algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yöneticilerden algılanan göreve yönelik liderlik tarzı düzeylerine göre kabullenme puanlarında gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir.

Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($L_F= ,451$; $p>.05$). Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe testi tercih edilmiş, sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Kabullenme) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeyi (i)	Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeyi (j)	i-j	sh	p
Düşük	Orta	-2,382*	,949	,045
	Yüksek	-3,508*	1,011	,003
Orta	Düşük	2,382*	,949	,045
	Yüksek	-1,126	,949	,496
Yüksek	Düşük	3,508*	1,011	,003
	Orta	1,126	,949	,496

(* p<.05)

Tablo 8’de görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği kabullenme puanlarının yöneticilerinde algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeyi değişkenine göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık düşük düzeyin aleyhine p<.05 derecesinde tüm düzeyler arasında bulunmuştur. Orta düzey ile yüksek düzey arasında anlamlın bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin kabullenme puanları artıkça yöneticilerinden algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzlarında orta ve yüksek düzeyde anlamlı fark oluşmamaktadır.

Tablo 9 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Bağlılık) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeyi (i)	Göreve Yönelik Liderlik Tarzı Düzeyi (j)	i-j	sh	p
Düşük	Orta	-3,554*	1,119	,007
	Yüksek	-6,246*	1,192	,000
Orta	Düşük	3,554*	1,119	,007
	Yüksek	-2,692	1,119	,058
Yüksek	Düşük	6,246*	1,192	,000
	Orta	2,692	1,119	,058

(* p<.05)

Tablo 9’da görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği bağlılık puanlarının yöneticilerinde algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeyi değişkenine göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık düşük düzeyin aleyhine p<.05 derecesinde tüm düzeyler arsında bulunmuştur. Orta düze ile yüksek düzey arasında anlamlın bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin bağlılık puanları artıkça yöneticilerinde algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzlarında orta ve yüksek düzeyde anlamlı fark oluşmamaktadır.

Tablo 10 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>N</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İlişkiye Yönelik Liderlik Algı Düzeyleri	Düşük	52	1,964	24,615	G.Arası	11642,132	2	5821,066		
	Orta	88	1,996	21,739	G.İçi	95435,873	199	479,577	12,138	,000*
	Yüksek	62	2,147	19,592	Toplam	107078,005	201			
	Toplam	202	2,034	23,080						

(* p<.05)

Tablo 10’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin sosyalleşme toplam puanları ile yöneticilerinde algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2-199)}=12,138$; $p<.05$]. Başka bir deyişle, özel eğitim öğretmenlerinin sosyalleşme toplam puanları, yöneticilerinde algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yöneticilerde algılanan ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeylerinden kaynaklanan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir.

Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($L_F=,564$; $p>.05$). Bu durumda yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo-11’de sunulmuştur.

Tablo 11 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeyi (i)	İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeyi (j)	i-j	sh	p
Düşük	Orta	-3,197	3,830	,706
	Yüksek	-18,232*	4,117	,000
Orta	Düşük	3,197	3,830	,706
	Yüksek	-15,034*	3,631	,000
Yüksek	Düşük	18,232*	4,117	,000
	Orta	15,034*	3,631	,000

(* p<.05)

Tablo 11’de görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği toplam puanlarının yöneticilerinde algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeyi değişkenine göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık yüksek düzeyin lehine p<.05 derecesinde tüm düzeyler arasında bulunmuştur. Orta düzey ile düşük düzey arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin sosyalleşme puanları azaldıkça yöneticilerinde algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzlarında düşük ve orta düzeyde anlamlı fark oluşmamaktadır.

Tablo 12 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (İş Doyumu) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	N , \bar{x} ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
İlişkiye Yönelik Liderlik Algı Düzeyleri	Düşük	52	42,08	7,189	G.Arası	1420,574	2	710,287		
	Orta	88	42,76	7,867	G.İçi	11328,520	199	56,927	12,477	,000*
	Yüksek	62	48,23	7,365	Toplam	12749,094	201			
	Toplam	202	44,26	7,964						

p<.05

Tablo 12’ de görüldüğü üzere, öğretmenlerin iş doyumu puanları ile yöneticilerinde algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2-199)}=12,477$; $p<.05$]. Özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumu puanları, yöneticilerinde algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Yöneticilerde algılanan ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeylerinden kaynaklanan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($L_F= ,008$; $p>.05$). Bu durumda yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo-13’de sunulmuştur.

Tablo 13 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (İş Doyumu) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeyi (i)	İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeyi (j)	i-j	sh	p
Düşük	Orta	-,684	1,320	,874
	Yüksek	-6,149*	1,419	,000
Orta	Düşük	,684	1,320	,874
	Yüksek	-5,464*	1,251	,000
Yüksek	Düşük	6,149*	1,419	,000
	Orta	5,464*	1,251	,000

(* p<.05)

Tablo 13’de görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği iş doyumunu puanlarının yöneticilerinde algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeyi değişkenine göre, hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık yüksek düzeyin lehine p<.05 derecesinde tüm düzeyler arasında bulunmuştur. Orta düzey ile düşük düzey arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin iş doyumunu puanları azaldıkça yöneticilerinde algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzlarında düşük ve orta düzeyde anlamlı fark oluşmamaktadır.

Tablo 14 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Motivasyon) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	N , \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
İlişkiye Yönelik Liderlik Algı Düzeyleri	Düşük	52	52,37	8,131	G.Arası	1018,540	2	509,270	9,991	,000*
	Orta	88	53,83	7,223	G.İçi	10143,485	199	50,972		
	Yüksek	62	57,98	6,050	Toplam	11162,025	201			
	Toplam	202	54,73	7,452						

(* p<.05)

Tablo 14’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin motivasyon puanları ile yöneticilerinde algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2-199)}=9,991$; $p<.05$]. Özel eğitim öğretmenlerinin motivasyon puanları, yöneticilerinde algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yöneticilerde algılanan ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeylerinden kaynaklanan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir.

Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği Levene F testi ile denetlenmiş ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($L_F= ,903$; $p>.05$). Bu durumda yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo-15’de sunulmuştur.

Tablo 15 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Motivasyon) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeyi (i)	İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeyi (j)	i-j	sh	p
Düşük	Orta	-1,464	1,249	,504
	Yüksek	-5,618*	1,343	,000
Orta	Düşük	1,464	1,249	,504
	Yüksek	-4,154*	1,184	,003
Yüksek	Düşük	5,618*	1,343	,000
	Orta	4,154*	1,184	,003

(* p<.05)

Tablo 15’de görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği motivasyon puanlarının yöneticilerinde algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeyi değişkenine göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık yüksek düzeyin lehine p<.05 derecesinde tüm düzeyler arasında bulunmuştur. Orta düze ile düşük düzey arasında anlamlın bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin motivasyon puanları azaldıkça yöneticilerinde algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzlarında düşük ve orta düzeyde anlamlı fark oluşmamaktadır.

Tablo 16 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Kabullenme) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	N , \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İlişkiye Yönelik Liderlik Algı Düzeyleri	Düşük	52	41,13	5,594	G.Arası	302,861	2	151,430		
	Orta	88	42,38	5,567	G.İçi	6298,570	199	31,651	4,784	,009*
	Yüksek	62	44,34	5,734	Toplam	6601,431	201			
	Toplam	202	42,66	5,731						

p<.05

Tablo16’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin kabullenme puanları ile yöneticilerinde algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2-199)}=4,784$; $p<.05$]. Özel eğitim öğretmenlerinin kabullenme puanları, yöneticilerinde algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yöneticilerde algılanan ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeylerinden kaynaklanan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir.

Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($L_F= ,175$; $p>.05$). Bu durumda yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo-17’de sunulmuştur.

Tablo 17 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Kabullenme) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeyi (i)	İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeyi (j)	i-j	sh	P
Düşük	Orta	-1,240	,984	,453
	Yüksek	-3,204*	1,058	,011
Orta	Düşük	1,240	,984	,453
	Yüksek	-1,964	,933	,112
Yüksek	Düşük	3,204*	1,058	,011
	Orta	1,964	,933	,112

(* p<.05)

Tablo 17’de görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği kabullenme puanlarının yöneticilerinde algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeyi değişkenine göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık yüksek düzeyin lehine $p<.05$ derecesinde düşük düzey arasında bulunmuştur. Orta düzey ile yüksek düzey arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 18 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Bağlılık) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N , \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İlişkiye Yönelik Liderlik Algı Düzeyleri	Düşük	52	60,88	7,651	G.Arası	492,362	2	246,181		
	Orta	88	60,69	6,870	G.İçi	9325,717	199	46,863	5,253	,006*
	Yüksek	62	64,15	6,051	Toplam	9818,079	201			
	Toplam	202	61,80	6,989						

p<.05

Tablo 18’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin bağlılık puanları ile yöneticilerinde algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2-199)}=5,253$; $p<.05$]. Özel eğitim öğretmenlerinin bağlılık puanları, yöneticilerinde algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yöneticilerde algılanan ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeylerinden kaynaklanan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir.

Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($L_F= ,198$; $p>.05$). Bu durumda yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo-19’da sunulmuştur.

Tablo 19 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Bağlılık) Puanlarının Yöneticilerinde Algıladıkları İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeyi (i)	İlişkiye Yönelik Liderlik Tarzı Düzeyi (j)	i-j	sh	P
Düşük	Orta	,191	1,197	,987
	Yüksek	-3,261*	1,287	,043
Orta	Düşük	-,191	1,197	,987
	Yüksek	-3,452*	1,135	,011
Yüksek	Düşük	3,261*	1,287	,043
	Orta	3,452*	1,135	,011

(* p<.05)

Tablo 19’da görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği bağlılık puanlarının yöneticilerinde algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeyi değişkenine göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık yüksek düzeyin lehine p<.05 derecesinde tüm düzeyler arasında bulunmuştur. Orta düze ile düşük düzey arasında anlamlın bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin bağlılık puanları azaldıkça yöneticilerinde algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzlarında düşük ve orta düzeyde anlamlı fark oluşmamaktadır.

4.1.1.2.Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme (iş doyumu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular.

Örgütsel sosyalleşme ölçeği sosyalleşme toplam puanları ile cinsiyete arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlemek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmıştır. Örgütsel sosyalleşme alt boyutları (iş doyumu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) için de tablolar oluşturulmuştur.

Tablo 20 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Sosyalleşme Toplam Puanları ile Cinsiyete Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	Betimsel değerler				t testi		
	N	x	ss	sh	t	sd	p
Kadın	131	2,039	22,587	1,973	,419	200	,676
Erkek	71	2,025	24,100	2,860			

p>,05

Tablo 20'de görüldüğü gibi örgütsel sosyalleşme ölçeği sosyalleşme toplam puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, bağımsız grup t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır(t=,419; p>,05). Örgütsel sosyalleşme toplam puanları özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre değişmemektedir.

Tablo 21 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (İş Doyumu) Puanları ile Cinsiyete Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	Betimsel değerler				t testi		
	N	x	ss	sh	t	sd	p
Kadın	131	44,29	7,793	,681	,067	200	,947
Erkek	71	44,21	8,327	,988			

p>,05

Tablo 21’de görüldüğü gibi örgütsel sosyalleşme ölçeği iş doyumunu alt boyutu puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, bağımsız grup t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=,067; p>,05). Örgütsel sosyalleşme ölçeği iş doyumunu alt puanları özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre değişmemektedir.

Tablo 22 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (Motivasyon) Puanları ile Cinsiyete Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	Betimsel değerler				t testi		
	N	x	ss	sh	t	sd	p
Kadın	131	54,87	7,149	,625	,368	200	,713
Erkek	71	54,46	8,026	,953			

p>,05

Tablo 22’de görüldüğü gibi örgütsel sosyalleşme ölçeği motivasyonu alt boyutu puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, bağımsız grup t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=,368; p>,05). Örgütsel sosyalleşme ölçeği motivasyonu alt puanları özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre değişmemektedir.

Tablo 23: Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (Kabullenme) Puanları ile Cinsiyete Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	Betimsel değerler				t testi		
	N	x	ss	sh	t	sd	p
Kadın	131	42,78	6,060	,529	,404	200	,687
Erkek	71	42,44	5,101	,605			

p>,05

Tablo 23’de görüldüğü gibi örgütsel sosyalleşme ölçeği kabullenme alt boyutu puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, bağımsız grup t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=,404; p>,05). Örgütsel sosyalleşme ölçeği kabullenme alt puanları özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre değişmemektedir.

Tablo 24 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (Bağlılık) Puanları ile Cinsiyete Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	Betimsel değerler				t testi		
	N	x	ss	sh	t	sd	p
Kadın	131	62,02	6,827	,596	,597	200	,552
Erkek	71	61,39	7,310	,868			

p>,05

Tablo 24’de görüldüğü gibi örgütsel sosyalleşme ölçeği bağlılık alt boyutu puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, bağımsız grup t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=,597; p>,05). Örgütsel sosyalleşme ölçeği bağlılık alt puanları özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre değişmemektedir.

4.1.1.3.Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme (iş doyumu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) puanlarının yaş değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular.

Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme toplam puanlarının ve alt boyutlarının yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşlarından kaynaklanan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş ve varyansların homojen olmadığı bulunmuştur ($L_F= 3,637$; $p<,05$). Bu nedenle varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Dunnett C testi tercih edilmiş, sonuçlar Tablo-25'te sunulmuştur.

Tablo 25 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Toplam Puanlarının Yaş Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>N</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	20-24	23	2,102	19,145	G.Arası	9797,702	4	2449,426		
	25-29	53	2,047	22,359	G.İçi	97280,303	197	493,809		
	30-34	63	1,940	27,717	Toplam	107078,005	201			
Yaş	35-39	23	2,040	14,055					4,9600	,001
	40 ve üzeri	40	2,122	16,976						
	Toplam	202	2,034	23,080						

Tablo 25'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin toplam örgütsel sosyalleşme puanları ile yaşları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-197)}=4,9600$; $p<,01$]. Özel eğitim öğretmenlerinin toplam örgütsel sosyalleşme puanları, yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tablo 26 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Toplam Puanlarının Yaşlarına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Dunnett C Testi Sonuçları

Yaş Grupları (i)	Yaş Grupları (j)	i-j	sh
20-24	25-29	5,46267	5,03684
	30-34	16,13803*	5,30390
	35-39	6,21739	4,95232
	40 ve üzeri	-2,05761	4,81058
25-29	20-24	-5,46267	5,03684
	30-34	10,67535	4,65058
	35-39	,75472	4,24524
	40 ve üzeri	-7,52028	4,07900
30-34	20-24	-16,13803*	5,30390
	25-29	-10,67535	4,65058
	35-39	-9,92063	4,55891
	40 ve üzeri	-18,19563*	4,40452
35-39	20-24	-6,21739	4,95232
	25-29	-,75472	4,24524
	30-34	9,92063	4,55891
	40 ve üzeri	-8,27500	3,97417
40 ve üzeri	20-24	2,05761	4,81058
	25-29	7,52028	4,07900
	30-34	18,19563*	4,40452
	35-39	8,27500	3,97417

(* p<.05)

Tablo 26’de görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği toplam puanlarının yaşlarına göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonucunda söz konusu farklılığın p<.05 düzeyinde 30-34 yaş grubunun aleyhine, 20-24 yaş ve 40 ve üzeri yaş grupları arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 27 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (İş Doyumu) Puanlarının Yaşa Göre Farklaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>N</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yaş	20-24	23	47,78	7,891	G.Arası	1144,515	4	286,129		
	25-29	53	44,96	6,989	G.İçi	11604,579	197	58,906		
	30-34	63	41,19	9,179	Toplam	12749,094	201			
	35-39	23	43,43	5,008					4,857	,001
	40 ve üzeri	40	46,62	7,015						
	Toplam	202	44,26	7,964						

(* p<.05)

Tablo 27’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin iş doyumu puanları ile yaşları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-197)}=4,857$; $p<.01$]. Öğretmenlerin yaşlarından kaynaklanan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir.

Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş ve varyansların homojen olmadığı bulunmuştur ($L_F= 2,676$; $p<.05$). Bu nedenle varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Dunnett C testi tercih edilmiş, sonuçlar Tablo-28’de sunulmuştur.

Tablo 28 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (İş Doyumu) Puanlarının Yaşlarına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Dunnett C Testi Sonuçları

Yaş Grupları (i)	Yaş Grupları (j)	i-j	sh
20-24	25-29	2,820	1,905
	30-34	6,592*	2,011
	35-39	4,348	1,949
	40 ve üzeri	1,158	1,984
25-29	20-24	-2,820	1,905
	30-34	3,772	1,503
	35-39	1,527	1,418
	40 ve üzeri	-1,663	1,467
30-34	20-24	-6,592*	2,011
	25-29	-3,772	1,503
	35-39	-2,244	1,558
	40 ve üzeri	-5,435*	1,602
35-39	20-24	-4,348	1,949
	25-29	-1,527	1,418
	30-34	2,244	1,558
	40 ve üzeri	-3,190	1,523
40 ve üzeri	20-24	-1,158	1,984
	25-29	1,663	1,467
	30-34	5,435*	1,602
	35-39	3,190	1,523

(* p<.05)

Tablo 28’de görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumu puanlarının yaşlarına göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonucunda söz konusu farklılığın p<.05 düzeyinde 30-34 yaş grubunun aleyhine, 20-24 yaş ve 40 ve üzeri yaş grupları arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 29 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Motivasyon) Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>N</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	20-24	23	55,43	5,775	G.Arası	615,729	4	153,932		
	25-29	53	55,57	7,960	G.İçi	10546,296	197	53,534		
	30-34	63	52,25	8,903	Toplam	11162,025	201			
Yaş	35-39	23	55,22	4,441					2,875	,024
	40 ve üzeri	40	56,82	5,477						
	Toplam	202	54,73	7,452						

(* p<.05)

Tablo 29'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin motivasyon puanları ile yaşları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-197)}=2,875$; $p<.05$]. Özel eğitim öğretmenlerinin motivasyon puanları, yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğretmenlerin yaşlarından kaynaklanan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir.

Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş ve varyansların homojen olmadığı bulunmuştur ($L_F= 4,877$; $p<.05$). Bu nedenle varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Dunnett C testi tercih edilmiş, sonuçlar Tablo-30'da sunulmuştur.

Tablo 30 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Motivasyon) Puanlarının Yaşlarına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Dunnett C Testi Sonuçları

Yaş Grupları (i)	Yaş Grupları (j)	i-j	sh
20-24	25-29	-,131	1,626
	30-34	3,181	1,646
	35-39	,217	1,519
	40 ve üzeri	-1,390	1,483
25-29	20-24	,131	1,626
	30-34	3,312	1,566
	35-39	,349	1,433
	40 ve üzeri	-1,259	1,395
30-34	20-24	-3,181	1,646
	25-29	-3,312	1,566
	35-39	-2,963	1,455
	40 ve üzeri	-4,571*	1,417
35-39	20-24	-,217	1,519
	25-29	-,349	1,433
	30-34	2,963	1,455
	40 ve üzeri	-1,608	1,268
40 ve üzeri	20-24	1,390	1,483
	25-29	1,259	1,395
	30-34	4,571*	1,417
	35-39	1,608	1,268

(* p<.05)

Tablo 30'da görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin motivasyon puanlarının yaşlarına göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonucunda söz konusu farklılığın p<.05 düzeyinde 30-34 yaş grubunun aleyhine 40 ve üzeri yaş grupları arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 31 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Kabullenme) Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>N</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Yaş	20-24	23	44,35	6,220	G.Arası	438,437	4	109,609		
	25-29	53	42,68	6,167	G.İçi	6162,994	197	31,284		
	30-34	63	40,68	5,918	Toplam	6601,431	201			
	35-39	23	43,39	4,314					3,504	,009
	40 ve üzeri	40	44,35	4,394						
	Toplam	202	42,66	5,731						

Tablo 31’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin kabullenme puanları ile yaşları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-197)}=3,504$; $p<.05$]. Özel eğitim öğretmenlerinin kabullenme puanları, yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğretmenlerin yaşlarından kaynaklanan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir.

Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($L_F= 1,809$; $p>.05$). Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe testi tercih edilmiş, sonuçlar Tablo-32’de sunulmuştur.

Tablo 32 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Kabullenme) Puanlarının Yaşlarına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Yaş Grupları (i)	Yaş Grupları (j)	i-j	sh	p
20-24	25-29	1,669	1,397	,839
	30-34	3,665	1,363	,129
	35-39	,957	1,649	,987
	40 ve üzeri	-,002	1,464	1,000
25-29	20-24	-1,669	1,397	,839
	30-34	1,997	1,043	,455
	35-39	-,712	1,397	,992
	40 ve üzeri	-1,671	1,171	,730
30-34	20-24	-3,665	1,363	,129
	25-29	-1,997	1,043	,455
	35-39	-2,709	1,363	,415
	40 ve üzeri	-3,667*	1,131	,036
35-39	20-24	-,957	1,649	,987
	25-29	,712	1,397	,992
	30-34	2,709	1,363	,415
	40 ve üzeri	-,959	1,464	,980
40 ve üzeri	20-24	,002	1,464	1,000
	25-29	1,671	1,171	,730
	30-34	3,667*	1,131	,036
	35-39	,959	1,464	,980

(* p<.05)

Tablo 32’de görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin kabullenme puanlarının yaşlarına göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın p<.05 düzeyinde 30-34 yaş grubunun aleyhine 40 ve üzeri yaş grupları arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 33 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Bağlılık) Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>N</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yaş	20-24	23	62,65	5,843	G.Arası	521,941	4	130,485		
	25-29	53	61,55	6,999	G.İçi	9296,138	197	47,189		
	30-34	63	59,95	7,848	Toplam	9818,079	201			
	35-39	23	61,96	5,764					2,765	.029
	40 ve üzeri	40	64,48	6,093						
	Toplam	202	61,80	6,989						

(* p<.05)

Tablo 33’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin bağlılık puanları ile yaşları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-197)}=2,765$; $p<.05$]. Özel eğitim öğretmenlerinin bağlılık puanları, yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğretmenlerin yaşlarından kaynaklanan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir.

Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($L_F=,639$; $p>.05$). Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe testi tercih edilmiş, sonuçlar Tablo-34’te sunulmuştur.

Tablo 34 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Bağlılık) Puanlarının Yaşlarına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Yaş Grupları (i)	Yaş Grupları (j)	i-j	sh	p
20-24	25-29	1,105	1,715	,981
	30-34	2,700	1,674	,627
	35-39	,696	2,026	,998
	40 ve üzeri	-1,823	1,798	,905
25-29	20-24	-1,105	1,715	,981
	30-34	1,595	1,280	,817
	35-39	-,409	1,715	1,000
	40 ve üzeri	-2,928	1,439	,390
30-34	20-24	-2,700	1,674	,627
	25-29	-1,595	1,280	,817
	35-39	-2,004	1,674	,838
	40 ve üzeri	-4,523*	1,389	,034
35-39	20-24	-,696	2,026	,998
	25-29	,409	1,715	1,000
	30-34	2,004	1,674	,838
	40 ve üzeri	-2,518	1,798	,743
40 ve üzeri	20-24	1,823	1,798	,905
	25-29	2,928	1,439	,390
	30-34	4,523*	1,389	,034
	35-39	2,518	1,798	,743

(* p<.05)

Tablo 34’de görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin bağlılık puanlarının yaşlarına göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın p<.05 düzeyinde 30-34 yaş grubunun aleyhine 40 ve üzeri yaş grupları arasında olduğu görülmektedir.

4.1.1.4.Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme (iş doyumu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) puanlarının medeni durumlarına göre incelenmesine ilişkin bulgular.

Örgütsel sosyalleşme ölçeği sosyalleşme toplam puanları ile medeni durum arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlemek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmıştır. Örgütsel sosyalleşme alt boyutları (iş doyumu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) için de tablolar oluşturulmuştur.

Tablo 35 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Sosyalleşme Toplam Puanları ile Medeni Durum Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Medeni Durum	Betimsel değerler				t testi		
	N	x	ss	sh	t	sd	p
Evli	110	2,035	23,07598	2,20021	,094	200	,925
Bekar	92	2,032	23,21203	2,42002			

Tablo 35’da görüldüğü gibi örgütsel sosyalleşme ölçeği sosyalleşme toplam puanları ile medeni durum arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, bağımsız grup t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,094;p>,05$). Örgütsel sosyalleşme toplam puanları özel eğitim öğretmenlerinin medeni durumlarına göre değişmemektedir.

Tablo 36: Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (İş Doyumu) Puanları ile Medeni Durum Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları

Medeni Durum	Betimsel değerler				t testi		
	N	x	ss	sh	t	sd	p
Evli	110	44,38	8,327	,794	,233	200	,816
Bekar	92	44,12	7,550	,787			

Tablo 36’da görüldüğü gibi örgütsel sosyalleşme ölçeği iş doyumu alt boyutu puanları ile medeni durum arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, bağımsız grup t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,233;p>,05$). Örgütsel sosyalleşme ölçeği iş doyumu alt puanları özel eğitim öğretmenlerinin medeni durumlarına göre değişmemektedir.

Tablo 37 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (Motivasyon) Puanları ile Medeni Durum Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

Medeni Durum	Betimsel değerler				t testi		
	N	x	ss	sh	t	sd	p
Evli	110	54,67	6,805	,649	-,114	200	,909
Bekar		54,79	8,196	,855			

p>,05

Tablo 37’de görüldüğü gibi örgütsel sosyalleşme ölçeği motivasyon alt boyutu puanları ile medeni durumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, bağımsız grup t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=, -114; p>,05). Örgütsel sosyalleşme ölçeği motivasyon alt puanları özel eğitim öğretmenlerinin medeni durumlarına göre değişmemektedir.

Tablo 38: Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (Kabullenme) Puanları ile Medeni Durum Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Medeni Durum	Betimsel değerler				t testi		
	N	x	ss	sh	t	sd	p
Evli	110	42,71	5,441	,519	,137	200	,891
Bekar	92	42,60	6,089	,635			

p>,05

Tablo 38’de görüldüğü gibi örgütsel sosyalleşme ölçeği kabullenme alt boyutu puanları ile medeni durum arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, bağımsız grup t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=,137;p>,05). Örgütsel sosyalleşme ölçeği kabullenme alt puanları özel eğitim öğretmenlerinin medeni durumlarına göre değişmemektedir.

Tablo 39 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (Bağlılık) Puanları ile Medeni Durum Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Medeni Durum	Betimsel değerler				t testi		
	N	x	ss	sh	t	sd	p
Evli	110	61,83	7,097	,677	,056	200	,955
Bekar	92	61,77	6,897	,719			

p>,05

Tablo 39’da görüldüğü gibi örgütsel sosyalleşme ölçeği bağlılık alt boyutu puanları ile medeni durumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, bağımsız grup t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,056$; $p>,05$). Örgütsel sosyalleşme ölçeği bağlılık alt boyutu puanları özel eğitim öğretmenlerinin medeni durumlarına göre değişmemektedir.

4.1.1.5.Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme puanlarının (iş doyumunu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) meslekteki kıdemlerine göre incelenmesine ilişkin bulgular.

Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme toplam puanlarının kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğretmenlerin kıdemlerinden kaynaklanan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir.

Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($L_F= ,872$; $p>,05$). Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe testi tercih edilmiş, sonuçlar Tablo-40’da sunulmuştur.

Tablo 40 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Toplam Puanlarının Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	<i>N</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kıdem	1den az	29	2,106	20,401	G.Arası	7014,298	4	1753,574		
	1-5	59	2,035	23,648	G.İçi	100063,707	197	507,938		
	6-10	61	1,964	24,774	Toplam	107078,005	201			
	11-15	19	1,998	21,199					3,452	,009
	16 ve üzeri	34	2,116	18,305						
	Toplam	202	2,034	23,080						

(* p<.05)

Tablo 40'ta görüldüğü üzere, öğretmenlerin toplam örgütsel sosyalleşme puanları ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-197)}=3,452$; $p<.05$]. Özel eğitim öğretmenlerinin toplam örgütsel sosyalleşme puanları, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tablo 41 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Toplam Puanlarının Kıdeme Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	i-j	sh	p
1den az	1-5	7,12975	5,11118	,746
	6-10	14,17976	5,08350	,104
	11-15	10,76044	6,65197	,625
	16 ve üzeri	-1,02130	5,69688	1,000
1-5	1den az	-7,12975	5,11118	,746
	6-10	7,05001	4,11533	,570
	11-15	3,63069	5,94497	,985
	16 ve üzeri	-8,15105	4,85267	,589
6-10	1den az	-14,17976	5,08350	,104
	1-5	-7,05001	4,11533	,570
	11-15	-3,41933	5,92118	,987
	16 ve üzeri	-5,20106*	4,82350	,045
11-15	1den az	-10,76044	6,65197	,625
	1-5	-3,63069	5,94497	,985
	6-10	3,41933	5,92118	,987
	16 ve üzeri	-11,78173	6,45545	,506
16 ve üzeri	1den az	1,02130	5,69688	1,000
	1-5	8,15105	4,85267	,589
	6-10	15,20106*	4,82350	,045
	11-15	11,78173	6,45545	,506

(* p<.05)

Tablo 41’de görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği toplam puanlarının kıdemlerine göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın p<.05 düzeyinde 6-10 yıl kıdeme sahip olan grubunun aleyhine, 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip grup arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 42: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyut(İş Doyumu) Puanlarının Kıdeme Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	N, \bar{x} ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Kıdem	1den az	29	47,17	6,465	G.Arası	812,371	4	203,093		
	1-5	59	45,08	7,758	G.İçi	11936,724	197	60,593		
	6-10	61	41,80	8,070	Toplam	12749,094	201			
	11-15	19	42,32	8,876					3,352	,011
	16 ve üzeri	34	45,85	7,688						
	Toplam	202	44,26	7,964						

(* p<.05)

Tablo 42’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin toplam örgütsel sosyalleşme iş bdoyumu alt boyutu puanları ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-197)}=3,352$; $p<.05$]. Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme iş doyumunu alt boyutu puanları, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğretmenlerin kıdemlerinden kaynaklanan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir.

Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($L_F=,505$; $p>,05$). Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe testi tercih edilmiş, sonuçlar Tablo-43’de sunulmuştur.

Tablo 43 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (İş Doymu) Puanlarının Kıdeme Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	i-j	sh	p
1den az	1-5	2,088	1,765	,844
	6-10	5,369*	1,756	,057
	11-15	4,857	2,297	,350
	16 ve üzeri	1,319	1,968	,978
1-5	1den az	-2,088	1,765	,844
	6-10	3,281	1,421	,259
	11-15	2,769	2,053	,769
	16 ve üzeri	-,768	1,676	,995
6-10	1den az	-5,369*	1,756	,057
	1-5	-3,281	1,421	,259
	11-15	-,513	2,045	1,000
	16 ve üzeri	-4,050	1,666	,211
11-15	1den az	-4,857	2,297	,350
	1-5	-2,769	2,053	,769
	6-10	,513	2,045	1,000
	16 ve üzeri	-3,537	2,230	,642
16 ve üzeri	1den az	-1,319	1,968	,978
	1-5	,768	1,676	,995
	6-10	4,050	1,666	,211
	11-15	3,537	2,230	,642

(* p<.05)

Tablo 43'de görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği iş doymu alt boyutu puanlarının kıdemlerine göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın p<.05 düzeyinde 6-10 yıl kıdeme sahip olan grubunun aleyhine, 1'den az yıl kıdeme sahip grup arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 44 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyut (Motivasyon) Puanlarının Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	N , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kıdem	1den az	29	55,28	7,294	G.Arası	500,745	4	125,186		
	1-5	59	54,88	7,874	G.İçi	10661,280	197	54,118		
	6-10	61	52,61	7,913	Toplam	11162,025	201			
	11-15	19	56,11	6,082					2,313	,059
	16 ve üzeri	34	57,03	5,911						
	Toplam	202	54,73	7,452						

(* p<.05)

Tablo 44'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin toplam örgütsel sosyalleşme motivasyon alt boyutu puanları ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(4-197)}=2,313; p>.05$].

Tablo 45 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyut (Kabullenme) Puanlarının Kıdeme Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	N , \bar{x} ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Kıdem	1den az	29	44,86	6,134	G.Arası	443,782	4	110,945		
	1-5	59	41,88	6,148	G.İçi	6157,649	197	31,257		
	6-10	61	41,79	5,922	Toplam	6601,431	201			
	11-15	19	40,74	3,494					3,549	,008
	16 ve üzeri	34	44,76	4,222						
	Toplam	202	42,66	5,731						

Tablo 45’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin toplam örgütsel sosyalleşme kabullenme alt boyutu puanları ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-197)}=3,549$; $p<.05$]. Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme kabullenme alt boyutu puanları, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğretmenlerin kıdemlerinden kaynaklanan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir.

Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($L_F=2,372$; $p>.05$). Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe testi tercih edilmiş, sonuçlar Tablo-46’da olarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 46 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Kabullenme) Puanlarının Kıdeme Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	i-j	sh	p
1den az	1-5	2,981	1,268	,242
	6-10	3,075	1,261	,208
	11-15	4,125*	1,650	,186
	16 ve üzeri	,097	1,413	1,000
1-5	1den az	-2,981	1,268	,242
	6-10	,094	1,021	1,000
	11-15	1,145	1,475	,963
	16 ve üzeri	-2,883	1,204	,224
6-10	1den az	-3,075	1,261	,208
	1-5	-,094	1,021	1,000
	11-15	1,050	1,469	,972
	16 ve üzeri	-2,978	1,197	,190
11-15	1den az	-4,125*	1,650	,186
	1-5	-1,145	1,475	,963
	6-10	-1,050	1,469	,972
	16 ve üzeri	-4,028	1,601	,181
16 ve üzeri	1den az	-,097	1,413	1,000
	1-5	2,883	1,204	,224
	6-10	2,978	1,197	,190
	11-15	4,028	1,601	,181

(* p<.05)

Tablo 46’de görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği kabullenme alt boyutu puanlarının kıdemlerine göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın p<.05 düzeyinde 11-15 yıl kıdeme sahip olan grubunun aleyhine, 1’den az yıl kıdeme sahip grup arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 47 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyut (Bağlılık) Puanlarının Kıdeme Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	<i>N</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kıdem	1den az	29	63,34	6,619	G.Arası	401,729	4	100,432		
	1-5	59	61,68	7,392	G.İçi	9416,350	197	47,799		
	6-10	61	60,28	6,795	Toplam	9818,079	201			
	11-15	19	60,74	7,738					2,101	,082
	16 ve üzeri	34	64,03	5,962						
	Toplam	202	61,80	6,989						

(* p<.05)

Tablo 47’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin toplam örgütsel sosyalleşme bağlılık alt boyutu puanları ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(4-197)}=2,101; p>.05$].

4.1.1.6.Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme (iş doyumu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) puanlarının aynı kurumda çalışma süresine göre incelenmesine ilişkin bulgular.

Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme toplam puanlarının okulda çalışma süresi göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğretmenlerin okulda çalışma süresinden kaynaklanan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir.

Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($L_F= 1,556$; $p>,05$). Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe testi tercih edilmiş, sonuçlar Tablo-48’de sunulmuştur. Her alt boyut için tablolar oluşturulmuştur.

Tablo 48 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Toplam Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	<i>N</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kıdem	1den az	71	2,089	21,001	G.Arası	8224,973	4	2056,243		
	1-5	81	1,978	25,037	G.İçi	98853,032	197	501,792		
	6-10	27	2,018	16,397	Toplam	107078,005	201			
	11-15	14	1,988	24,444					4,098	,003
	16 ve üzeri	9	2,222	19,588						
	Toplam	202	2,034	23,080						

(* $p<,05$)

Tablo 48’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin toplam örgütsel sosyalleşme puanları ile okulda çalışma süresi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-197)}=4,098$; $p<,05$].

Tablo 49 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Toplam Puanlarının Okulda Çalışma Süresine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe (LSD) Testi Sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	i-j	Sh	p
1den az	1-5	11,10589*	3,64177	,003
	6-10	7,06886	5,06482	,164
	11-15	10,10060	6,55056	,125
	16 ve üzeri	-13,26448	7,92604	,096
1-5	1den az	-11,10589*	3,64177	,003
	6-10	-4,03704	4,97794	,418
	11-15	-1,00529	6,48361	,877
	16 ve üzeri	-24,37037*	7,87081	,002
6-10	1den az	-7,06886	5,06482	,164
	1-5	4,03704	4,97794	,418
	11-15	3,03175	7,37748	,682
	16 ve üzeri	-20,33333*	8,62204	,019
11-15	1den az	-10,10060	6,55056	,125
	1-5	1,00529	6,48361	,877
	6-10	-3,03175	7,37748	,682
	16 ve üzeri	-23,36508*	9,57063	,016
16 ve üzeri	1den az	13,26448	7,92604	,096
	1-5	24,37037*	7,87081	,002
	6-10	20,33333*	8,62204	,019
	11-15	23,36508*	9,57063	,016

(* p<.05)

Tablo 49'da görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği toplam puanlarının okulda çalışma süresine göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın p<.05 düzeyinde 16 ve üzeri yıl okulda çalışanların lehine 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl okulda çalışanların sahip gruplar arasında olduğu; ayrıca 1 yıldan az çalışanların lehine 1-5 yıl okulda çalışanlar arasında p<.05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Tablo 50: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (İş Doyumu) Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	N , \bar{x} ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Kıdem	1den az	71	46,23	6,929	G.Arası	897,966	4	224,492		
	1-5	81	42,62	8,120	G.İçi	11851,128	197	60,158		
	6-10	27	43,74	7,481	Toplam	12749,094	201			
	11-15	14	41,29	10,231					3,732	,006
	16 ve üzeri	9	49,78	7,067						
	Toplam	202	44,26	7,964						

(* p<.05)

Tablo 50’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme iş doyumu alt boyutu ile okulda çalışma süresi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-197)}=3,732$; $p<.05$]. Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme iş doyumu alt boyutu puanları, okulda çalışma süresine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğretmenlerin okulda çalışma süresinden kaynaklanan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir.

Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($L_F= 1,332$; $p>.05$). Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe testi tercih edilmiş, sonuçlar Tablo-51’de sunulmuştur.

Tablo 51 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (İş Doyumu) Puanlarının Okulda Çalışma Süresine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe (LSD) Testi Sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	i-j	sh	p
1den az	1-5	3,608*	1,261	,005
	6-10	2,485	1,754	,158
	11-15	4,940*	2,268	,031
	16 ve üzeri	-3,552	2,744	,197
1-5	1den az	-3,608*	1,261	,005
	6-10	-1,123	1,724	,515
	11-15	1,332	2,245	,554
	16 ve üzeri	-7,160*	2,725	,009
6-10	1den az	-2,485	1,754	,158
	1-5	1,123	1,724	,515
	11-15	2,455	2,554	,338
	16 ve üzeri	-6,037*	2,985	,045
11-15	1den az	-4,940*	2,268	,031
	1-5	-1,332	2,245	,554
	6-10	-2,455	2,554	,338
	16 ve üzeri	-8,492*	3,314	,011
16 ve üzeri	1den az	3,552	2,744	,197
	1-5	7,160*	2,725	,009
	6-10	6,037*	2,985	,045
	11-15	8,492*	3,314	,011

(* p<.05)

Tablo 51’de görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği iş doyumunu alt boyutu puanlarının okulda çalışma süresine göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın p<.05 düzeyinde 1 den az yıl okulda çalışan grubunun aleyhine, 1-5 yıl ve 11-15 yıl okulda çalışan grup arasında; ayrıca 16 ve üzeri yıl çalışanların lehine p<.05 düzeyinde 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl çalışan grup arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 52 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyut (Motivasyon) Puanlarının Okulda Çalışma Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	<i>N</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kıdem	1den az	71	55,80	7,332	G.Arası	506,108	4	126,527		
	1-5	81	52,96	7,936	G.İçi	10655,917	197	54,091		
	6-10	27	55,81	5,897	Toplam	11162,025	201			
	11-15	14	54,86	6,479					2,339	,057
	16 ve üzeri	9	58,67	7,106						
	Toplam	202	54,73	7,452						

(* p<.05)

Tablo 52’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme motivasyon alt boyutu puanları ile okulda çalışma süresi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(4-197)}=2,339; p>.05$].

Tablo 53 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Kabullenme) Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	N , \bar{x} ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Kıdem	1den az	71	44,03	5,664	G.Arası	449,272	4	112,318		
	1-5	81	41,69	6,240	G.İçi	6152,159	197	31,229		
	6-10	27	41,26	4,275	Toplam	6601,431	201			
	11-15	14	41,29	4,548					3,597	,007
	16 ve üzeri	9	46,89	2,421						
	Toplam	202	42,66	5,731						

(* p<.05)

Tablo 53’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme kabullenme alt boyutu ile okulda çalışma süresi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-197)}=3,597$; $p<.05$]. Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme kabullenme alt boyutu puanları, okulda çalışma süresine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğretmenlerin okulda çalışma süresinden kaynaklanan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir.

Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($L_F= 2,652$; $p>.05$). Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe testi yapılmış ve sonuçlar Tablo-54’te sunulmuştur.

Tablo 54 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyutu (Kabullenme) Puanlarının Okulda Çalışma Süresine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe (LSD) Testi Sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	i-j	sh	p
1den az	1-5	2,337*	,909	,011
	6-10	2,769*	1,264	,030
	11-15	2,742	1,634	,095
	16 ve üzeri	-2,861	1,977	,150
1-5	1den az	-2,337*	,909	,011
	6-10	,432	1,242	,728
	11-15	,406	1,617	,802
	16 ve üzeri	-5,198*	1,964	,009
6-10	1den az	-2,769*	1,264	,030
	1-5	-,432	1,242	,728
	11-15	-,026	1,840	,989
	16 ve üzeri	-5,630*	2,151	,010
11-15	1den az	-2,742	1,634	,095
	1-5	-,406	1,617	,802
	6-10	,026	1,840	,989
	16 ve üzeri	-5,603*	2,388	,020
16 ve üzeri	1den az	2,861	1,977	,150
	1-5	5,198*	1,964	,009
	6-10	5,630*	2,151	,010
	11-15	5,603*	2,388	,020

(* p<.05)

Tablo 54'da görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği kabullenme alt boyutu puanlarının okulda çalışma süresine göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın p<.05 düzeyinde 1 den az yıl okulda çalışan grubunun lehine, 1-5 yıl ve 6-10 yıl okulda çalışan grup arasında; ayrıca 16 ve üzeri yıl çalışanların lehine 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11- 15 yıl çalışanlar arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 55 : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Alt Boyut (Bağlılık) Puanlarının Okulda Çalışma Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	<i>N</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kıdem	1den az	71	62,90	6,856	G.Arası	455,872	4	113,968		
	1-5	81	60,58	7,164	G.İçi	9362,208	197	47,524		
	6-10	27	61,07	5,449	Toplam	9818,079	201			
	11-15	14	61,43	7,491					2,398	,052
	16 ve üzeri	9	66,89	7,623						
	Toplam	202	61,80	6,989						

(* p<.05)

Tablo 55’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme bağlılık alt boyutu puanları ile okulda çalışma süresi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(4-197)}=2,398$; $p>.05$].

4.1.1.7.Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme (iş doyumu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) puanlarının çalışılan kuruma göre incelenmesine ilişkin bulgular.

Örgütsel sosyalleşme ölçeği sosyalleşme toplam puanları ile çalışılan kurum arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlemek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmıştır. Örgütsel sosyalleşme alt boyutları (iş doyumu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) için de tablolar oluşturulmuştur.

Tablo 56 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Sosyalleşme Toplam Puanları ile Çalışılan Kurum Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Çalışılan Kurum	Betimsel değerler				t testi		
	N	x	ss	sh	t	sd	P
Özel Eğitim Okulu	164	2,0372E2	23,72970	1,85298	,343	200	,732
Özel Eğitim Sınıfı	38	2,0229E2	20,28834	3,29120			

p>,05

Tablo 56’de görüldüğü gibi örgütsel sosyalleşme ölçeği sosyalleşme toplam puanları ile çalıştıkları kurum tipi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, bağımsız grup t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=,343; p>,05).

Tablo 57: Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (İş Doyumu) Puanları ile Çalışılan Kurum Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Çalışılan Kurum	Betimsel değerler				t testi		
	N	x	Ss	sh	t	sd	P
Özel Eğitim Okulu	164	44,73	7,869	,614	1,710	200	,093
Özel Eğitim Sınıfı	38	42,24	8,159	1,324			

p>,05

Tablo 57’de görüldüğü gibi örgütsel sosyalleşme ölçeği iş doyumunu alt boyutu puanları ile çalıştıkları kurum tipi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, bağımsız grup t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=1,710; p>,05).

Tablo 58 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (Motivasyon) Puanları ile Çalışılan Kurum Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Çalışılan Kurum	Betimsel değerler				t testi		
	N	x	Ss	sh	t	sd	P
Özel Eğitim Okulu	164	54,37	7,706	,602	-1,413	200	,159
Özel Eğitim Sınıfı	38	56,26	6,088	,988			

p>,05

Tablo 58’de görüldüğü gibi örgütsel sosyalleşme ölçeği motivasyonu alt boyutu puanları ile çalıştıkları kurum tipi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, bağımsız grup t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=-1,413; p>,05).

Tablo 59 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (Kabullenme) Puanları ile Çalışılan Kurum Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Çalışılan Kurum	Betimsel değerler				t testi		
	N	x	Ss	sh	t	sd	P
Özel Eğitim Okulu	164	42,62	6,012	,469	-,187	200	,852
Özel Eğitim Sınıfı	38	42,82	4,380	,710			

p>,05

Tablo 59’da görüldüğü gibi örgütsel sosyalleşme ölçeği kabullenme alt boyutu puanları ile çalıştıkları kurum tipi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, bağımsız grup t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=-,187; p>,05).

Tablo 60 : Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutu (Bağlılık) Puanları ile Çalışılan Kurum Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Çalışılan Kurum	Betimsel değerler				t testi		
	N	x	Ss	sh	t	sd	P
Özel Eğitim Okulu	164	61,99	7,113	,555	,810	200	,419
Özel Eğitim Sınıfı	38	60,97	6,449	1,046			

Tablo 60’de görüldüğü gibi örgütsel sosyalleşme ölçeği bağlılık alt boyutu puanları ile çalıştıkları kurum tipi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, bağımsız grup t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=,810;p>,05).

BÖLÜM V

5.0. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 -SONUÇ VE TARTIŞMA

Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmeleri (iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenmeleri), okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algısına ve bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, aynı kurumda çalışma süresi, çalışılan kurum) göre farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği bu araştırmanın sonuçları aşağıda özetlenmiş ve alan yazın da dikkate alınarak tartışılmıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme toplam puanları cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Elde edilen bu bulgu, Kartal (2003) tarafından yapılan araştırma sonucu ile benzerdir. Bu sonuca göre, erkek özel eğitim öğretmenleri kadın özel eğitim öğretmenleriyle aynı düzeyde örgütsel sosyalleşmeye sahiptir. Cinsiyete göre özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumu, motivasyon, kabullenme ve bağlılık durumlarında farklılık görülmemektedir. Kuşdemir'in (2006) araştırmasında ise ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bulgular soru bazında ve madde madde değerlendirilmiştir, buna göre veri toplama aracında belirtilen okul müdürlerinin davranışlarına yönelik ifadeler erkek ve bayan öğretmenler “her zaman” ve sık sık” görüşünde birleşirken, 11.,15. ve 24. maddelerde farklı görüşler belirlenmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin toplam örgütsel sosyalleşme puanları, yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu değişim $p < .05$ düzeyinde 30-34 yaş grubunun aleyhine, 20-24 yaş ve 40 ve üzeri yaş grupları arasında olduğu görülmektedir. Benzer araştırmalarda bu değişkenle ilgili bulgulara rastlanmamıştır.

Bu bulgu, öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıllarda edindikleri bilgi ve becerileri uygulama konusunda, istekle ve heyecanla çalıştıklarını daha sonra yöneticilerinin ve meslektaşlarının tutumları ile bürokrasiye uyum sağlama sürecinde sorunlar yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Yaş arttıkça uyumun da artacağı düşünüldüğünden örgütsel sosyalleşmenin yaşa bağlı olumlu yönde değişebileceği akla gelmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin medeni durumlarına göre örgütsel sosyalleşmenin toplam, iş doyumunu, motivasyon, kabullenme ve bağlılık alt boyutu puanları değişmemektedir. Uslu'nun (2005) araştırmasında ise, oryantasyon eğitiminin medeni durum değişkeni açısından evli çalışanların örgütsel sosyalleşmelerine, genel olarak olumlu etki yaptığı sonucunu bulmuştur.

Özel eğitim öğretmenlerinin toplam örgütsel sosyalleşme puanları, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu değişim $p < .05$ düzeyinde 6-10 yıl kıdeme sahip olan grubunun aleyhine, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip grup arasında olduğu görülmektedir. Kıdemi 16 yıl ve üzeri olanlar, 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olanlara göre, daha yüksek düzeyde örgütsel sosyalleşme düzeyine sahiptir. Mesleki deneyimler geliştikçe ve yeni yaşantılar kazanıldıkça öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme özellikleri de olumlu yönde değişmektedir. Kuşdemir (2006) araştırmasında, elde ettiği bulguları soru bazında değerlendirerek, ölçeğin ilköğretim okul müdürlerinin, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma becerilerine ilişkin müdür görüşleri, yönetimdeki kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir sorusuna yönelik 7, 16, 21, 25, 28 ve 29. maddelerde kıdeme göre anlamlı farklılıklar bulmuştur. Örneğin, Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için davranışlarıyla örnek olurum. şeklinde belirtilen 7. maddede yönetimdeki kıdemi 1-5 yıl olanlar ile 16 yıl üstü olanlar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu maddedeki yeterliklerini değerlendirirken, yönetimdeki kıdemleri 1-5 yıl arası olan yöneticiler, "sık sık" derecesinde, yönetimdeki kıdemleri 16 yıl üstü olan yöneticiler de "her zaman" olarak görüş belirtmişlerdir.

Özel eğitim öğretmenlerinin toplam örgütsel sosyalleşme puanları, okulda çalışma süresine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu değişim $p<.05$ düzeyinde 16 ve üzeri yıl okulda çalışanların lehine 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl okulda çalışanların sahip gruplar arasında olduğu; ayrıca 1 yıldan az çalışanların lehine 1-5 yıl okulda çalışanlar arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Özel eğitim öğretmenleri buldukları okulda çalışmaya yeni başladıklarında örgütsel sosyalleşmeleri yüksekken daha sonra bunda düşüş yaşanmakta ancak 16 ve üzeri yıl o kurumda çalışmaya devam ediyorsa artış olmaktadır.

Okula uyum sürecinde ilk yıllarda duyulan istek ve heves daha sonraki yıllarda yerini sıradanlığa ve alışma dönemine bırakırken, aynı okulda çalışılmaya devam edildiğinde okul kültürünün benimsenmesiyle birlikte örgütsel sosyalleşmede artış gözlemlenmektedir. Elde ettiğimiz sonuçların tersi bir sonuç olarak, Çelik (1998), alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun çalışmaya yeni başladıkları yıllarda verilen hizmet içi eğitimi yetersiz bularak öğretmenlik mesleğini bırakma eğiliminde olduğunu bulmuştur.

Özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları kurum tipine göre örgütsel sosyalleşme toplam, iş doyumu, motivasyon, kabullenme ve bağlılık puanları farklılık göstermemektedir. Bu sonuç araştırmada belirlenen en ilginç bulgudur. Yapılan gözlemler ve ön görüşmeler sonucunda genel olarak, ilköğretim okulları bünyesinde yer alan özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerinden ve meslektaşlarından beklentilerinin karşılanmadığı ve örgütsel sosyalleşmelerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Buna göre çalışılan kurum tipine göre farklılık çıkmaması beklenmedik bir sonuçtur. Ancak bu sonuç görüş ve şikayetlerin gerçeği yansıtmadığını göstermektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumu puanları, yöneticilerinde algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu farklılığın tüm gruplar arasında $p<.05$ düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş doyumu puanları arttıkça yöneticilerde algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeyi de artmaktadır.

Özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumunu puanları, yöneticilerinde algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu değişim yüksek düzeyin lehine $p<.05$ derecesinde tüm düzeyler arasında bulunmuştur. Orta düzey ile düşük düzey arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Beklenilenin aksine iş doyumunu puanları her iki liderlik tarzında da artış göstermiştir. Bu bulgu bize özel eğitim öğretmenlerinin, yöneticilerinde iş doyumlarını etkileyebilecek belirli bir liderlik tarzı aramadıklarını göstermektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeği iş doyumunu alt puanları cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Elde edilen bu bulgu, Kartal(2003) tarafından yapılan araştırma sonucu ile benzerdir.

Özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumunu puanları, yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu değişim $p<.05$ düzeyinde 30-34 yaş grubunun aleyhine, 20-24 yaş ve 40 ve üzeri yaş grupları arasında olduğu görülmektedir. Örgütsel sosyalleşme toplam puanlarında belirlenen bulgu ile aynıdır. Aynı şekilde öğretmenler yaşantı kazandıkça iş doyumları da artmaktadır. Benzer araştırmalarda bu değişkenle ilgili bulgulara rastlanmamıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme iş doyumunu alt boyutu puanları, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu değişim $p<.05$ düzeyinde 6-10 yıl kıdeme sahip olan grubunun aleyhine, 1'den az yıl kıdeme sahip grup arasında olduğu görülmektedir. Mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenleri, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı derecede iş doyumuna sahiptirler. Çalışma süresi arttıkça 6-10 yıl kıdeme ulaşıldığında iş doyum düzeyi düşmektedir. Kartal (2003) ise araştırmasında, iş doyumunu boyutunda 11-20 yıl ile 21 yıl ve üstü gruplar arasında 21 yıl ve üstü lehine olmak üzere farklılığın olduğunu bulmuştur. Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan yönetici ve öğretmenlerin daha çok iş doyumunu sağlayarak örgütsel sosyalleşmelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme iş doyumunu alt boyutu puanları, okulda çalışma süresine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu değişim $p<.05$ düzeyinde 1 den az yıl okulda çalışan grubunun aleyhine, 1-5 yıl ve 11-15 yıl okulda çalışan grup arasında; ayrıca 16 ve üzeri yıl çalışanların lehine $p<.05$ düzeyinde 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl çalışan grup arasında olduğu görülmektedir. Özel eğitim öğretmenleri buldukları okulda çalışmaya yeni başladıklarında iş doyum düzeyleri yüksekken daha sonra düşüş yaşamakta ancak 16 ve üzeri yıl o kurumda çalışmaya devam ediyorsa iş doyum düzeylerinde artış olmaktadır.

Özel eğitim öğretmenlerinin motivasyon puanları, yöneticilerinden algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu değişim düşük düzeyin aleyhine $p<.05$ derecesinde tüm düzeyler arasında bulunmuştur. Orta düzey ile yüksek düzey arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin motivasyon puanları, yöneticilerinden algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu değişim yüksek düzeyin lehine $p<.05$ derecesinde tüm düzeyler arasında bulunmuştur. Orta düzey ile düşük düzey arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulguda da iş doyumunu alt boyutunda olduğu gibi motivasyon puanlarını etkileyecek bir liderlik tarzı belirlenmemiştir. Öğretmenler motivasyonu sağlamak için, akranlarıyla iletişim, öğrencilerini tanıma, yöneticileriyle anlaşmaya çalışma vb. farklı etkenlerden yararlandıkları düşünülmelidir.

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre örgütsel sosyalleşme ölçeği motivasyon alt puanları farklılık göstermemektedir. Elde edilen bu bulgu, Kartal (2003) tarafından yapılan araştırma sonucu ile benzerdir. Bu sonuca göre, erkek özel eğitim öğretmenleri kadın özel eğitim öğretmenleriyle aynı motivasyon düzeyine sahiptir.

Özel eğitim öğretmenlerinin motivasyon puanları, yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu değişim $p<.05$ düzeyinde 30-34 yaş grubunun aleyhine 40 ve üzeri yaş grupları arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşı 40 ve üzerine çıktıkça motivasyon puanları da artmaktadır. Benzer araştırmalarda bu değişkenle ilgili bulgulara rastlanmamıştır. Yaş arttıkça, koşullara uyum sağlamak ve örgüt kültürünü benimsemek kolaylaştığı için motivasyon düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşıldığı düşünülmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme motivasyon alt boyutu puanları, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Kıdem değişkeni motivasyon düzeyini belirlemede etkili olmamıştır. Bu sonuç, verimliliği ve motivasyon düzeyini arttıran başka değişkenlerin ya da etkenlerin varlığını incelemek gerekliliğini göstermektedir. Bu bulgu, Kartal'ın (2003) bulgularıyla örtüşmemektedir. Kartal (2003), motivasyon boyutunda 1-10 yıl kıdeminde olanlar ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar, 10-20 yıl arasında olanlar ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar lehine olmak üzere anlamlı bir farklılığın olduğunu bulmuştur.

Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme motivasyon alt boyutu puanları, okulda çalışma süresine ve çalışılan kurum tipine göre de anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Oysa çalışma süresi ve çalışılan kurumun özel eğitim kurumu olup olmaması durumuna göre motivasyon alt boyutunda farklılık beklenmiştir. Bu durumda motivasyonu artıran etkenleri incelemek daha anlamlı görünmektedir. Benzer araştırmalarda bu değişkenle ilgili bulgulara rastlanmamıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin kabullenme puanları, yöneticilerinden algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu değişim düşük düzeyin aleyhine $p < .05$ derecesinde tüm düzeyler arasında bulunmuştur. Orta düzey ile yüksek düzey arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin kabullenme puanları, yöneticilerinden algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu değişim yüksek düzeyin lehine $p < .05$ derecesinde düşük düzey arasında bulunmuştur. Orta düzey ile yüksek düzey arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kabullenme alt boyut puanları iki liderlik tarzına göre de değişmektedir. Bu sonuç da araştırmada beklenmedik bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü ilişkiye yönelik liderlik yaklaşımını benimseyen yöneticilerin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesinde daha etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak sonuçlar her iki liderlik tarzı için de kabullenme alt boyutunda değişiklik olduğunu göstermiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları her iki liderlik tarzı da kabullenme boyutuyla ilişkilidir.

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre örgütsel sosyalleşme ölçeği kabullenme alt puanlar farklılık göstermemektedir. Elde edilen bu bulgu, Kartal (2003) tarafından yapılan araştırma sonucu ile benzerdir. Bu sonuca göre, erkek özel eğitim öğretmenleri kadın özel eğitim öğretmenlerinin örgütü kabullenme puanları arasında fark yoktur. Dolayısıyla cinsiyete göre kabullenme boyutunda fark bulunmamaktadır.

Özel eğitim öğretmenlerinin kabullenme puanları, yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu değişim $p < .05$ düzeyinde 30-34 yaş grubunun aleyhine 40 ve üzeri yaş grupları arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşı 40 ve üzerine çıktıkça kabullenme puanları da artmaktadır. Benzer araştırmalarda bu değişkenle ilgili bulgulara rastlanmamıştır. Örgütsel sosyalleşmenin kabullenme düzeyinin de yaş arttıkça ve örgüt kültürü benimsedikçe olumlu yönde değiştiği görülmüştür.

Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme kabullenme alt boyutu puanları, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu değişim $p < .05$ düzeyinde 11-15 yıl kıdeme sahip olan grubunun aleyhine, 1'den az yıl kıdeme sahip grup arasında olduğu görülmektedir. Mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenleri 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı derecede kabullenme düzeyine sahiptirler. Yine kıdem arttıkça kabullenme düzeyinin arttığı belirlenmiştir. Diğer bulgularla benzer olarak, örgüte uyum süreci geliştikçe ve öğretmenlerin verimlilikleri arttıkça kabullenme düzeyi de artmaktadır. Kartal'ın (2003) araştırmasında da benzer bulgular yer almaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin sahip oldukları kıdeme bakıldığında kıdem arttıkça ortalamaların da arttığı görülmektedir.

Buna göre, kıdem arttıkça kabullenmenin arttığı dolayısı ile, örgütsel sosyalleşmenin yükseldiği söylenebilir. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin kıdeme göre, kabullenme boyutunda örgütsel sosyalleşmelerine bakıldığında kıdem grupları arasında belirgin bir fark görülmemiştir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan yönetici ve öğretmenlerin daha çok ortalama puan ile diğer gruplara göre örgütü kabullendikleri, dolayısı ile, örgütsel sosyalleşmelerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme kabullenme alt boyutu puanları, okulda çalışma süresine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu değişim $p < .05$ düzeyinde 1 den az yıl okulda çalışan grubunun lehine, 1-5 yıl ve 6-10 yıl okulda çalışan grup arasında; ayrıca 16 ve üzeri yıl çalışanların lehine 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11- 15 yıl çalışanlar arasında olduğu görülmektedir. Özel eğitim öğretmenleri buldukları okulda çalışmaya yeni başladıklarında kabullenmeleri yüksekken daha sonra düşüş yaşanmakta ancak 16 ve üzeri yıl o kurumda çalışmaya devam ediyorsa kabullenmelerinde tekrar artış olmaktadır.

Bu da iş doyumu ve motivasyon boyutlarına benzer olarak öğretmenlerin, iş yaşamına alıştıkça, kurallar ve okul kültürü öğrenildikçe, yönetici özellikleri ve tutumları benimsedikçe kabullenmelerinin geliştiğini göstermektedir. Benzer araştırmalarda bu değişkenle ilgili bulgulara rastlanmamıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin bağlılık puanları, yöneticilerinden algıladıkları göreve yönelik liderlik tarzına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu değişim düşük düzeyin aleyhine $p < .05$ derecesinde tüm düzeyler arasında bulunmuştur. Orta düzey ile yüksek düzey arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin bağlılık puanları, yöneticilerinde algıladıkları ilişkiye yönelik liderlik tarzına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu değişim yüksek düzeyin lehine $p < .05$ derecesinde tüm düzeyler arasında bulunmuştur. Orta düzey ile düşük düzey arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre örgütsel sosyalleşme ölçeği bağlılık alt boyutu puanları değişmemektedir. Elde edilen bu bulgu, Kartal (2003) tarafından yapılan araştırma sonucu ile benzerdir. Bu sonuca göre, erkek özel eğitim öğretmenleri kadın özel eğitim öğretmenleriyle aynı bağlılık düzeyine sahiptir. Cinsiyete göre bağlılık boyutunda değişim gözlenmemektedir.

Özkan'ın (2004) araştırmasında ise araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel sosyalleşme sürecinin özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında örgütsel bağlılığa etkisi cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler lehinde anlamlı şekilde farklılaşmıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin bağlılık puanları, yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu değişim $p<.05$ düzeyinde 30-34 yaş grubunun aleyhine 40 ve üzeri yaş grupları arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşı 40 ve üzerine çıktıkça bağlılık puanları da artmaktadır. Bağlılık boyutunda da yaş arttıkça örgütsel sosyalleşmenin arttığı belirlenmiştir. Bunun nedeni de diğer bulgularda olduğu gibi öğretmenlerin artık belli bir mesleki çalışma ve deneyim dönemini tamamladıktan sonra örgüte ve iş hayatına katkılarının artması ve çalışma hayatını buldukları kurumda tamamlama isteği olabilir. Benzer araştırmalarda bu değişkenle ilgili bulgulara rastlanmamıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme bağlılık alt boyutu puanları, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesinde kıdem değişkeni, bağlılık için önemli bir değişken olmamaktadır. Bunun yerine okulun ve öğrencilerin başarısını artıracak yolları değerlendirmekle ilgili faktörlerle ilgilendikleri düşünülebilir. Kartal'ın (2003) bulgularında ise genel olarak, kıdemi düşük olan öğretmenlerin diğerlerine göre düşük bağlılık göstererek sosyalleştikleri görülmüştür. Kıdem arttıkça mesleğe olan bağlılığın arttığı dolayısı ile örgütsel sosyalleşmenin arttığı belirlenmiştir. Buna göre bağlılık boyutunda 1-10 yıl kıdeminde olanlar ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar, 10-20 yıl arasında olanlar ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar lehine olmak üzere anlamlı bir farklılığın olduğunu bulmuştur.

Özkan'ın (2004) araştırmasına göre, meslekte daha uzun süre geçiren öğretmenlerin sosyalleşme algılarının ve içselleştirme bağlılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kıdemi az olan öğretmenlerin diğerlerine göre düşük bağlılık göstererek sosyalleştikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerde kıdem arttıkça mesleğe olan bağlılığın arttığı dolayısıyla sosyalleşmenin arttığı sonucuna varılmıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme bağlılık alt boyutu puanları, okulda çalışma süresine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Bu araştırmaya göre özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmesindeki bağlılık boyutunda da diğer alt boyutlarda olduğu gibi çalışma süresine göre fark görülmemiştir. Ayıca Celep (2000: 155)'in yaptığı çalışmada hizmet süresi ile okula bağlılık arasında yüksek oranda bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Genel olarak bakıldığında bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, çalıştıkları kurum tipi-okul/sınıf) göre örgütsel sosyalleşme toplam ve alt boyut puanlarında farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu özel eğitim öğretmenlerinin yeterliliklerinin ve mesleklerine bağlılıklarının yüksek olduğu biçiminde yorumlamak akla yatkın görünmektedir.

5.2. ÖNERİLER

1- Özel eğitim bölümü ve anabilim dallarından mezun olan öğretmenlerden daha az sayıda katılımcı ile görüşme tekniklerinden yararlanılarak nitel araştırmalar yapılabilir.

2- Okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik tarzları ile özel eğitim öğretmenlerine yönelik tutumları incelenebilir.

3- Öğretmenlerin verimlilikleri ve mesleki yeterlilikleri geliştirmeleri için yaşadıkları eğitim ve uygulama sorunlarına çözüm yolları araştırılabilir.

4- 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin, 15 ve altında aynı okulda çalışan öğretmenlerin genel örgütsel sosyalleşme puanları diğer gruplara göre anlamlı derecede düşüktür. Bunun nedenlerine ilişkin nitel çalışmalar yapılabilir.

5- Genel olarak göreve yönelik liderlik tarzını benimsediğini düşündüğümüz yöneticiler, öğretmenlerine yaratıcılıklarını destekleyici yönde görevler sağlayarak onlara okulun kıymetli birer elemanı oldukları mesajını vermelidir.

6- 30-34 yaş grubundaki öğretmenlerin genel örgütsel sosyalleşme, iş doyumu, motivasyon, kabullenme ve bağlılık alt boyutu puanları diğer yaş gruplarına göre düşük düzeyde bulunmuştur. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve aynı okulda 1 yıldan az çalışan öğretmenlerin, örgütsel sosyalleşme iş doyumu alt boyut puanları düşük çıkmıştır.

Bu öğretmenlerin uyum sürecini daha kısa sürede atlatabilmeleri ve çalışma arkadaşlarıyla bütünleşmelerini sağlamak için, yöneticiler ilgi ve anlayışla yaklaşmalı, diğer öğretmenlerle samimi ve sıcak ilişkiler geliştirmelerini sağlayacak birlik duygusunu artıracak ortak etkinlikler düzenlenmelidir.

7- Öğretmenlerin, kararlara katılım sürecine dahil edilmelerini sağlamalı, onları maddi ve manevi ödülleriyle desteklemelidir.

8- Öğretmenlerin uyum sürecini daha kısa sürede atlatabilmeleri için ilgi ve anlayışla yaklaşmalı, diğeri çalışma arkadaşlarıyla samimi ve sıcak ilişkiler geliştirmelerini sağlamalı, daha verimli çalışabilmeleri için, bilgi ve görüş paylaşımı ortamları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Açıklan, T. (2002). “Lider Doğulur mu, Olunur mu?”, *Standart Ekonomik ve Teknik Dergi*, 41 (485), 63-66

Açıklan, A. (1998). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: PEGEM Yayıncılık.

Andrea, E. C. G., Colella, A. ve Goparaju, S. (2000). “Newcomer And Organizational Socialization Tactics: An Interactionist Perspective” . *Human Resource Management Review*, 10 (4), 453-474
<http://www.sciencedirect.com/science> (04/03/2008).

Angelle, P. S. (2002). “Socialization Experiences of Beginning Teachers in Differentially Effective Schools”. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (April 1-5), 3-28.
<http://SearchERIC.org/ericdc/ED465725.htm> (28/02/2008).

Akyüz, H. (1992). *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları:2320.

Alıç, M. (1985). *Okul müdürünün Liderlik Davranışları ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Alıç, M. (1992). “Eğitim örgütleri nasıl değişmelidir?”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (86), 12-17.

Alkan, C. (2000). “İki Binli Yıllarda Öğretmenlik Mesleğinin Yeniden Yapılandırılması Ve Öğretmen Adaylarının Yetiştirilmesi”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (271), 12-14.

Argüden, Y. (1997). “Değişen Yönetim Anlayışları ve Ulusal Toplam Kalite Harekati”, *Executive Excellence Dergisi*, (8), 3.

Aşkun, O. B. (2004). “İşletmelerde Toplumsallaşma Kavramının İş Göreni İşe Alıştırma Eğitimi Alanındaki Konumu ve İşlevi”. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 6 (21), 91-95.

Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, A. (2000). *Örgütsel Sosyalleşme: Kuram, Strateji ve Taktikler*. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Balcı, A. (2000). “İkibinli Yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi Ve Yönetimi”, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. (24), 495- 508.

Balcı, A. (2003). *Örgütsel Gelişme*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Başaran, İ.E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye

Başaran, İ.E. (2004). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye

Bayrak, S. (1997). Değişen Liderlik Anlayışı ve Türkiye Gerçeği, *21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu*, Bildiriler Kitabı, (1), 355-361.

Bilen, M. (2001). Kurumlarda İnsan İlişkilerinin Başarıya Etkisi. *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*, Ocak, 11-13, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları No:4, Ankara: Tekışık Yayıncılık

Bingöl, D. (1998). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım

Blau, G. (1988). “An Investigation of the Apprenticeship Organizational Socialization Strategy”. *Journal of Vocational Behavior*, (32), 176-195.

Bowles, W. B. (2004). “The Socialization Of Substitute Teachers: A Cricitical Segment Of Public School Educators”, *Department Of Educational Leadership And Policy*, Web:<http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway> , (07/03/2005)

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Veri Analizi El Kitabı*. 7.Baskı. Ankara:Pegem Yayıncılık.

Cafoğlu, Z. (1992). Başarılı Okul Yönetiminde Liderlik. *Eğitim Dergisi*. (1), 49-57.

Can, H. (1994). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Adım Yayıncılık.

Can, H. , Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (2001). *Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Can, N. (2002). Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi, *Milli Eğitim Dergisi*, (1), 55

Chao, G.T. vd. (1994). “Organizational Socialization: It’s Content and Consequences”. *Journal of Applied Pyshology* 79(5) , 730-743.

Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*, Ankara: Anı Yayıncılık

Celep, C. (2004). *Eğitim Örgütlerinde Dönüşümsel Önderlik*, Ankara: Anı Yayıncılık, <http://kutuphane.tbmm.gov.tr:8088/2005/200504798.pdf>. (21.03.2009).

Çalık, T., (2003). “İşgörenlerin Örgüte Uyumu (Örgütsel Sosyalleşme)”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1 (2), 163-177.

Çelik, V. (1995). “Eğitim Yöneticisinin Vizyonu Ve Misyonu”, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 47-52.

Çelik, V. (1998). “Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Sosyalizasyonu” *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (14), 191-208.

Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve Yönetimi* . Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme Ve İşdoymu*. Ankara: Anı Yayıncılık

Çiftçi, Y. (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çoban, S. (1999). *Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Deal, T. E. ve Chatman, R. V. (1994). “Learning the Ropes Alone: Socializing New Teachers”. In P. Hallinger ve B. Habschmidh (Eds.). *Leadership and School Culture*. 71-79.

Demir, N., (2006). *Birey, Toplum, Bilim: Sosyoloji Temel Kavramlar*, 2. Baskı, Ankara:Turhan Kitabevi.

Demirel, Ö. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Usem Yayınları.

Doğan, İ. (1997). *Sosyoloji Kavramlar Ve Sorunlar*. 2. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık,

Dönmezer, S.,(1994), *Toplumbilim*, İstanbul:Savaş Yayınları,

Durukan,T.(Ed.), (2003), *Girişimciler İçin İşletme Yönetimi*, 2. baskı. Ankara: Gazi Kitabevi

Erçetin, S . (2000), *Lider Sarmalında Vizyon*, 2. Basım, Ankara: Nobel Yayınları.

Eren, E. (1998), *Yönetim ve Organizasyon*. 4.Baskı, İstanbul:Beta Yayınları.

Ergene, T. (1990). *The leadership styles of high school administrators and relations with their Type A / Type B behavior patterns*. Unpublished Master Thesis. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Ergun, T. (1981), *Türk Kamu Yönetiminde Önderlik Davranışı*. Ankara: TOAİE Yayınları (191) 40.

Ergün, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*. 5. Baskı, Ankara: Ocak Yayınları.

Erkuş, R. (1997). *İlköğretim Okulları Müdürlerinin Liderlik Davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Estep, T. A. (2000) . *A Study of Relationships between Transformational Leadership, Transactional Leadership and Specified Demographic Factors as Enablers of Teacher Empowerment in Rural, Pennsylvania Scholl Districts in Appalachia Intermediate Unit 8, Indiana University of Pennsylvania*.

Fichter, J. (2004), *Sosyoloji Nedir*. (N. Çelebi, Çev.), 7. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Finkelstein, L.M. ve John T. K., Kelly, D. D. (2003). "Age Differences In Proactive Newcomer Socialization Strategies In Two Populations", (23/12/2004). *Journal of Business Psychogy*, 1, (4), 474-502. Web: <http://www.proquest.umi.com> (13/04/2008)

Fogarty, T.J. ve Dirsmith, M. W. (2002). "Organizational Socialization as Instrument and Symbol: An Extended Institutional Theory Perspective", *Human Research Development Quarterly*, 12, (3), 247-266.

Genç, N. (1995), *Zirveye Götüren Yol:Yönetim*. İstanbul:Timas Yayınları:226/4.

Giddens, A. (2005), *Sosyoloji*. (H. Özel ve C. Güzel çev.), 2.Baskı, Ankara: Ayraç Yayınevi

Goleman, D., Boyatzis, R. ve McKee, A. (2002). *Yeni Liderler*. (F. Nayer, ve O. Deniztekin, Çev.), 1. Basım, İstanbul:Varlık Yayınları.

Gökçe, E. (2000) "Yirmi birinci Yüzyılın Öğretmeni" *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (270), 21-26

Güçlü, N. (1996), "Öğretmen Olma Süreci: Sosyalleşme". *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 20 (99), 55-63.

Gümüseli, A. (1996). "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etmenler", *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2 (2) , 23-24

Hagemann, G.(1995) *Motivasyon El Kitabı*. (G. Aksan, çev.), İstanbul: Rota Yayınları

Hart, A.W. (1991). "Leader Succssion and Socialization: a Synthesis". *Review of Educational Research* 61 (4), 451-474.

Hartley, K.C. (1992). "Socialization by way of symbolic interactionism and culture theory: a communication perspective". *Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association* (78th, Chicago, IL, October 29-November 1, 1992) CS 508 083.

İlhan, L. (2008). "Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Beden Eğitimi Ve Sporun Sosyalleşme Düzeylerine Etkisi", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 315-324

İshakoğlu, G. (1998). *Örgüt-Birey Uyumunun Sağlanmasında Personel Seçimi ve Sosyalleşmenin Önemi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kallestad, J.H. (2000). "Teacher Emphases on General Educational Goals: an approach to teacher socialisation in Norwegian schools?", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (2), 193-205.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara:3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Karkın, N. (2004). "Motivasyon Kuramları Işığında Kamusal ve Özel Alanda Yöneticilerin Liderlik Davranışları: Bir Literatür Analizi Denemesi", *Türk İdare Dergisi*, Aralık, (445), 43-83. www.icisleri.gov.tr/tid/dergi/445_043_084.doc.

Kartal, S. (2003). *İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Sosyalleşme Düzeyi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kartal, S. (2007). *Eğitimde Örgütsel Sosyalleşme*. 1. Baskı. Ankara:Maya Akademi Yayınları.

Kılıç, G. (2006). *Eğitim Kurumlarında Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürünün Performans Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kırcaali-İftar, G. (1999). Bilim ve Araştırma, Bir, A.A. (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, 1081/601, (3-8) Eskişehir: Anadolu Ün. Açıköğretim F. Yayınları. <http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/2294/unite01.pdf>.

Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği*, 6. Baskı, İstanbul:

Korkut, H. (1992). “Üniversite Akademik Yöneticilerinin Liderlik Davranışları”, *Amme İdaresi Dergisi*, 25 (1), 159-174.

Kuşdemir, Y. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde Sosyalleştirme Stratejilerini Kullanma Becerileri (Kırıkkale Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuzmic, J. (1994). “A Beginning Teacher’s Search For Meaning: Teacher Socialization, Organizational Literacy and Empowerment”. *Teaching & Teacher Education*. 10 (1), 15-27.

Oğuzkan, F.(1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Gül Yayınevi.

Önal, G.(2000). *Temel İşletmecilik Bilgisi*. 3.Baskı, İstanbul:Türkmen Kitabevi.

Özden, Y. (2000). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Özkan, Y. (2005). *Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde Okul Yöneticilerinin Görevlerine İlişkin Algıları (Ordu İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, A. (1997). “İşletme Yönetimi-Kültür -İlişkisi ve Türk Yönetim Kültürünün Tanımlanmasına İlişkin Bir Çalışma”, *Çukurova Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 7 (1), 87-107.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* Tebliğler Dergisi, (2585), Ankara. ([http://istanbul.meb.gov.tr/ bolumler/strateji gelistirme/ istatistik.html](http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/strateji_gelistirme/istatistik.html)).

Morrison, E. W. (1993). "Longitudinal Study of the Effects of Information Seeking on Newcomer Socialization". *Journal of Applied Psychology*. 78(2), 173-183.

Peker, Ö. ve Aytürk, M. (2000). *Etkili Yönetim Becerileri*, Ankara: Yargı Yayınevi.

Preffer, J. (1997). *New Directions for Organization Theory Problems and Prospects*. New York:Oxford Universities Press.

Preffer, J. (1999). *Güç Merkezli Yönetim*. (E. Özsayar, Çev.). İstanbul: Boyner Holding Yayınları.

Robbins, P. S. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*, (S. A. Öztürk, Çev.). Eskişehir: ETAM Basım ve Yayım.

Quaglia, R. ve Davis, E. E. (1991). "The socialization of special educators: A model for understanding the beginning teacher". *Journal of Instructional Psychology*; 18 (1), 9-29

Quigney, T. A. (2000) "Effective Scholl Administration in an Age of Educational", *Mid-Western Educational Researcher* 13 (4),

Sabuncuoğlu, Z. ve Melek , T. (1998). *Örgütsel Psikoloji*. 3. Baskı, Bursa: Alfa Yayınevi.

Salancık, G.R. (1995). "Organizational socialization and commitment". (B. M. Staw, Ed.), *Psychological Dimensions of Organizational Behavior* (284-290) New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Schein, E. H. (1975). Örgütsel Sosyalleşme ve Yönetim Mesleği (H. Can,Çev). *Amme İdare Dergisi*. 8(2), 167-183

Schein, E. H. (2002). “Organizational Culture”. *American Psychologist Published*, 45 (2), 109-119. (A. Akbaba, Çev.), *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (3), 1-33.

Web:<http://www.sbe.deu.edu.tr/Yayinlar/dergi/2002sayi3PDF/akbaba.pdf>(25.03.2008)

Schermerhorn, J.R. (1996). *Management and Organizational Behavior Essentials*. New York: John Wiley & Sons.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*, 2.Baskı, İstanbul:Evrım Yayınevi.

Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. 2. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık

Tanrıöven, A. ve Çermik, H. (2002)., “Ege ve Akdeniz Bölgesi Aday Yöneticilerinin Yönetim Felsefeleri”. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 197- 206.

Taymaz, H.(2003). *Okul Yönetimi*. 8. Baskı, Ankara : Pegem Yayıncılık

Tevrüz, S., Artan, İ. ve Bozkurt, T. (1999). *Davranışlarımızdan Seçmeler*, 1. Basım, İstanbul: Beta Basın Dağıtım,

Tezcan, M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*. 10. Basım, Ankara: Bilim Yayınları.

Tierney, W. G. (1997). “Organizational Socialization in Higher Education”. *Journal of Higher Education* 68(1),1-16.

Uslu, S. (2005). *Oryantasyon Eğitiminin Örgütsel Sosyalleşmeye Etkisi*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilimdalı.

Ünüsün, Ç.(1997). “Günümüz İşletmelerinde Lider ve Güç Kavramının Pazarlama Dağıtım Kanalı Yönetimi Açısından Önemi”, Eskişehir Anadolu Üniversitesi *İ.İ.B.F. Dergisi*, 13 (1-2), 81-87

Vos A., Buyens, D., Schalk, R. (2003). “Psychological Contract Development During Organizational Socialization: Adaptation To Reality and The Role Of Reciprocity”. *Journal Of Organizational Behavior*, 24, 537-559, Web: <http://www.proquest.umi.com> (15/01/2005)

Vural, T., Gürcüm, B.ve Ağaç, S. (1999). “İşgörenlerin Motivasyonu Üzerine Bir Araştırma.” *Kamu Yönetiminde Kalite .1. Ulusal Kongresi*, Ankara: Todaye Yayınları, No: 289.

Wanous, J. P. (1980). *Organizational Entry/Recruitment, Selection, Orientation and Socialization of Newcomers*. NewYork: Addison-Wesley Publishing Company.

Yıldırım, İ., ve Yetim, A.A., (1996). “Orta Öğretimde Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Öncelikli Amaçları Üzerine Bir Araştırma”, *Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 36-43.

Yüksel, Ö. (1997). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. 2. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi

ZOBA, A. (2000). *İlköğretim Okullarında varolan Örgütsel Değerlerle Öğretmenlerin Sosyalleşmesi Arasındaki İlişki (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora tezi).

EKLER

EK-1 : KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın meslektaşım;

Özel Eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmelerini konu alan tez çalışmamda sizin yardımınıza ihtiyaç duymaktayım. Elinizdeki form, 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sizlerin demografik özelliklerinizi belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. 2. Bölümde sizlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinizi belirlemeye yönelik sorular olup, 3. Bölümde okul yöneticinizin liderlik tarzını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır

Sorular 5 seçeneklidir. Uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz. Araştırma sonucunda elde edilecek bilgiler kişisel değerlendirme amacıyla kullanılmayacağından isim belirtmenize gerek yoktur. Bu nedenle soruları içtenlikle yanıtlayacağınızı umuyorum. Teşekkür ederim.

İsenbike Güniz ÇALIŞKAN

Özel Eğitim Öğretmeni

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen size uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz.

Cinsiyetiniz? K () E ()

Medeni Durumunuz Evli () Bekar ()

Yaşınız? 20-24 () 25-29 () 30-34 () 35-39 () 40 ve üzeri ()

Mesleki Kıdem

1 yıldan az () 1-5yıl () 6-10yıl () 11-15yıl () 15 ve üzeri ()

Bulduğunuz kurumda çalışma süreniz?

1 yıldan az () 1-5yıl () 6-10yıl () 11-15yıl () 15 ve üzeri ()

Çalıştığınız kurum?

Özel Eğitim Okulu ()

Özel Eğitim Sınıfı ()

EK-2: Değerli meslektaşım,

Bu form, mesleğiniz ile ilgili durumlarınızı belirlemeye yönelik olarak yapılan bir araştırma için hazırlanmıştır. İçtenlikle cevap vereceğinizi umuyorum. Form 60 sorudan oluşmaktadır. Lütfen tüm soruları dikkatlice okuyunuz. Belirtilen ifadeleri hangi sıklıkta yaşıyorsanız o sıklık derecesini ifade eden kutucuğun içine (X)işareti koyunuz. Yardımlarınız için teşekkürler.

İsenbike Güniz ÇALIŞKAN
Yüksek Lisans Öğrencisi

İŞ DOYUMU	Hiç	Çok Az	Ara Sıra	Büyük Ölçü de	
				de	Tam
1-Yaptığım iş bana cazip geliyor.					
2-Okulum için yaptıklarım ile okulun bana verdikleri arasında bir denklik görüyorum.					
3-Zamanımın büyük çoğunluğunu okulumla ilgili konulara ayırıyorum.					
4-İstemediğim durumlarda görevimin değiştirilmesine olanak tanınmaktadır.					
5-Okulumda çalışma koşullarının yeterli olmadığını düşünüyorum.					
6-Mesleğimde kendimi güvende hissediyorum.					
7-Mesleğim bana toplumda saygınlık kazandırıyor.					
8-Okulumda başarılı olmam için gerekli olanaklar sağlanıyor.					
9-Okul ortamı meslektaşlarımla iyi arkadaşlıklar kurmamı sağlıyor.					
10-Meslekte ilerlemem için gerekli olanaklar sağlanıyor.					
11-İşimde olduğum sürece kendimi güvende hissediyorum.					
12-Yaptığım iş yenilikleri öğrenmeme imkan sağlıyor.					
13-Okulumun başarısından haz duyuyorum.					
MOTİVASYON	Hiç	Çok Az	Ara Sıra	Büyük Ölçü de	Tam
1-Okulumun başarısını artırmak için çaba harcıyorum.					
2-Mesleğim yaratıcılığımı ortaya çıkarıyor.					
3-Mesleğim beni değiştirmeye zorluyor.					
4-Mesleğim, kendimi alanımda geliştirmeme olanak sağlıyor.					

5-Mesleğimin kendime olan saygımı arttırdığını düşünüyorum.					
6-İşimin planlanması ve uygulanması aşamasında yönetim tarafından bana serbestlik tanınıyor.					
7-Yaptığım işten dolayı takdir ediliyorum.					
8-İşim bana anlamlı gelmiyor.					
9-Okulumda özel durumlarımı paylaşacağım, sorunlarımın çözümüne yardımcı olabilecek kişileri rahatlıkla bulamıyorum.					
10-Yöneticilerin bana karşı yaklaşımlarını ideal buluyorum.					
11-Okulumda sorumluluk almaktan hoşlanıyorum.					
12-Mesleğimde yükselme arzusu duymuyorum.					
13-İşimi daha çok içten gelen ödüllerle değerlendiriyorum.					
14-İşimden hoşnutluk duyuyorum.					
15-Gün geçtikçe meslek sevgim artıyor.					
16-Kendimi mesleğimde verimli bir işgören olarak görüyorum.					
BAĞLILIK	Hiç	Çok Az	Ara Sıra	Büyük Ölçü de	Tam
1-Okulum benden beklenenden daha fazlasını verme çabası içinde oluyorum.					
2-Okulumun amaçlarına karşı güçlü bir bağlılık hissediyorum.					
3-Mesleğimle ilgili araştırma, inceleme vb. çalışmalar yapıyorum.					
4-İşimi severek yapıyorum.					
5-Okula ilişkin eylem ve düşüncelere zaman ayırıyorum.					
6-Başka bir iş teklif edildiğinde mesleği bırakmayı düşünüyorum.					
7-Yaptığım işin kişisel beklentilerime uygun düşmediğini hissediyorum.					
8-Okulumun değerleri ile sahip olduğum kişisel değerler örtüşüyor.					
9-Mesleğimde yeterliliğimin gün geçtikçe arttığını düşünüyorum.					
10-Mesleğime verdiğim değere katkıda buldukları için çalışma arkadaşlarımla olumlu iletişim içerisinde oluyorum.					
11-Kanun, yönetmelik ve genelgelere uygun hareket ediyorum.					
12-Okulumun amaçlarının gerçekleşmesi için göstermem gereken rollerin kendi iyiliğim için					

olduğuna inanıyorum.					
13-Kendimi mesleğimle özdeşleşmiş olarak görmüyorum.					
14-Okulda mesleğimle ilgili iş ve işlemlere gönüllü olarak katılmıyorum.					
15-Mesleğimin yaşamımı anlamlı kıldığını düşünüyorum.					
16-Mesleğimi kendime olan özsaygının önemli bir etkeni olarak görüyorum.					
17-Kendimi değerlendirirken temel ölçüt işimdeki performansım oluyor.					
18- okulumdaki meslektaşlarımla samimim bir ilişki ve arkadaşlık bağım vardır.					
KABULLENME	Hiç	Çok Az	Ara Sıra	Büyük Ölçü de	Tam
1-Birey olarak okulumun önemini kabul ediyorum.					
2-Eğitim-öğretim işinin yürütülmesinde ayrıntıların önemli olmadığına inanıyorum.					
3-Okulumun amaçlarının gerçekleşmesi için sürekli çaba içinde olunması gerektiğine inanıyorum.					
4-Öğrenciye karşı olan sorumluluğumu zamanında yerine getiriyorum.					
5-Çalışmalarında uygulamaya önem vermiyorum.					
6-Mevcut denetim sisteminin uygunluğuna inanıyorum.					
7- Mevcut yönetim sisteminin uygunluğuna inanıyorum.					
8-Mesleğimden dolayı onur duyuyorum.					
9-Kendimi eğitim sisteminin etkin bir üyesi olarak görmüyorum.					
10-Okulumla gurur duyuyorum.					
11-Mesleğimde canlı ve hareketliyim.					
12-Mesleğimin bana güven vermediğini düşünüyorum.					
13-Mevcut öğrenciyi değerlendirme sisteminin uygunluğuna inanıyorum.					

EK-3: LİDERLİK DAVRANIŞLARINI BETİMLEME ÖLÇEĞİ

ıyın meslektaşım,

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞMELERİNİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK TARZLAR İZİNİNİN LİDERLİK DAVRANIŞINI BELİRLEMeye yönelik hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilecek bilgiler, kişisel değerlendirme aı

Kişisel tutumlarını öğretmenlere açıklar

Yeni fikirlerini öğretmenlerle birlikte dener

Okulu diktatörce yönetir

Eksik ve yetersiz işleri tenkit eder

Konuşmalarında, fikirlerini tereddüte yer bırakmayacak biçimde ifade eder

Okuldaki belirli görevleri kimlerin yapması gerektiğine karar verir ve ilgilileri görevlendirir.

Plansız çalışır.

İşlerin belirli standartlara uygun olmasına dikkat eder.

İşlerin belirli zaman içinde tamamlanmış olmasına önem verir.

İ-İşlerin yapılmasında birbirine benzer yolların takip edilmesini teşvik eder.

!-Yönetici olarak okuldaki yerinin ve rolünün öğretmenlerce anlaşılmasını sağlamaya çalışır.

!-Öğretmenlerin, mevcut yönetmelik, kural ve emirlere uymalarını ister.

!-Öğretmenlere görevleri konusunda kendilerinden neler beklediğini açıkça belirtir.

!-Öğretmenlere, görevlerini yaparken bütün güçleri ile çalışmalarını için gerekenleri yapmaya çalışır.

!-Öğretmenlerin ahenkli bir işbirliği içinde çalışmalarını için gereken herşeyi yapar.

!-Okuldaki öğretmenlere kişisel yardımlarda bulunur.

!-Küçükte olsa, bir şeyler yaparak, öğretmenlerin o okulda öğretmen olarak görevli bulunmaktan memnun olmalarını sağlamaya çalışır

!-Kolay anlaşılır bir yöneticidir.

!-Öğretmenleri dinlemeye zaman ayırır.

!-Kendi düşünce ve görüşlerini kendine saklar, öğretmenlere açıklamadan okulu yönetir.

.21-Öğretmenlerin kişisel mutluluğu ile ilgilenir.

!-Hareketlerinin sebeplerini açıklamaz.

!-Eğitimle ilgili konularda öğretmenlere danışmadan faaliyete geçer.

!-Yeni fikirleri kabulde oldukça yavaştır.

i-Bütün öğretmenlere kendi dengi gibi davranır.

i-Değişiklikler yapmaya isteklidir.

'-Davranışlarında arkadaşçadır ve diğer insanların kendisiyle kolaylıkla ilişki kurmasına müsaittir.

!-Öğretmenlerle olan görüşme ve konuşmalarında öğretmenlerin kendilerini rahat ve huzur içinde hissetmelerini sağlar.

!-Öğretmenlerce yapılan önerileri uygulamaya çalışır.

!-Eğitimle ilgili önemli konularda işe başlamadan önce öğretmenlerin onaylarını alır.

EK-3

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 3778/128770
Konu : Anket(İ.Güniz ÇALIŞKAN)

24/12/2008

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a)İ.Güniz ÇALIŞKAN'ın 19/12/2008 tarihli yazısı.
b)Valilik Makamı'nın 13/05/2008 tarih ve 580/2056/51633 sayılı Oluru.
c)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
d)Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
e)Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 23/12/2008 tarihli tutanağı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi İ.Güniz ÇALIŞKAN'ın İlimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşmelerinin Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarına İlişkin Algılarına ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu anket çalışmalarını yapma isteği ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüş olup uygulama çalışmaları bitmediğinden çalışmasını 2008-2009 eğitim öğretim döneminde de sürdürme isteği hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi İ.Güniz ÇALIŞKAN'ın İlimizde ekte adları verilen okullarda 2008-2009 eğitim-öğretim döneminde uygulanmak üzere "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşmelerinin Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarına İlişkin Algılarına ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu anket çalışmalarını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M. Ata ÖZER
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

OLUR
24/12/2008

Hikmet DİNÇ
Vali
Vali Yardımcısı



NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr Web : <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

4440632

ÖZGEÇMİŞ

ADI SOYADI: İsenbike Güniz ÇALIŞKAN

DOĞUM TARİHİ: 19.07.1972

E-MAIL: isenbikeg@gmail.com

EĞİTİM : Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü-Lisans 1994

Maltepe Üniversitesi-Eğitim Yönetimi ve Denetimi-Yüksek Lisans 2009

EĞİTİM DERESESİ: Y.L. mezunu

İŞ DENEYİMİ:

1-Ankara Göreneller İ.Ö.Okulu-Özel eğitim Öğretmeni (1994-1997)

2-Türkan Sabancı Görme Engelliler İ.Ö.Okulu-Özel Eğitim Öğretmeni
(1997-2003)-Üsküdar

3-“Gezici Öğretmenlik” Görevlendirmesi (2002-2003)

- İstanbul İlinde belirlenen İlköğretim Okullarında kaynaştırma programındaki Görme Engelli Çocuklara destek eğitim hizmeti, öğretmen ve ailelerine danışmanlık

4-Metin Sabancı Spastik Çocuklar Merkezi ve Ata İlköğretim Okulu Özel Eğitim Sınıfları- Ataşehir-Özel Eğitim Öğretmeni-(Kasım 2003’ten itibaren devam ediyor.)

KATILDIĞI ÇALIŞMALAR:

1- I. Uluslararası Görme Engelliler Konferansı-Ankara (Mayıs- 1999)

2- Azgörenlerin Eğitimi Hizmetiçi Kursu-Ankara (Haziran- 1999)

3- Özel Eğitim Hizmetiçi Kursu Anadolu Yakası Yöneticiliği-İstanbul
(Haziran- 2001)

4- I. Uluslararası Özel Eğitim Konferansı-Antalya (Haziran- 2001)

5- B.E.P. Geliştirme, Uygulama, İzleme ve Değerlendirme Komisyonu-İstanbul
(2001-2002)

6- Maltepe Bölgesi İlköğretim Okulları Müdürleri İçin B.E.P. Semineri-İstanbul
(Haziran 2002)

- 7- Üstün Özel Yetenekli Çocukların Eğitimi Semineri ve Kursu-İstanbul
(Nisan 2002)
- 8- XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi-Ankara (Kasım 2002)
- 9- Kadıköy Bölgesi İlköğretim Okullarındaki Üstün Özel Yetenekli Çocukların Belirlenmesi Çalışmaları-İstanbul (Mayıs 2002)
- 10- DEHA-Der (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Derneği) Toplantıları-İstanbul (2001-2002)
- 11-“Özel Eğitimde Etkili Kaynaştırma Yöntemleri” semineri -TOHUM Vakfı-İstanbul (Eylül 2003)
- 12- XIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi – Eskişehir (Kasım 2003)
- Bildiri:İstanbul İlinde belirlenen İlköğretim Okullarında Görme Engelli Çocukların Kaynaştırılması ve Destek Eğitim Hizmetinin Sağlanması Uygulamaları*
- 13- YA-PA Özel Öğrenme Güçlüğü ve Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite Semineri-İstanbul (Aralık- 2003)
- 14- XIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi – Bolu (Kasım 2004)
- Bildiri:Metin Sabancı Spastik Çocuklar Merkezi ve Ata İlköğretim Okulu Özel Eğitim Sınıfları Çalışmasının Değerlendirilmesi*
- 15- II. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi-Eskişehir (Mayıs 2004)
16. II. REHA FUARI (rehabilitasyon ve bakım günleri)- İstanbul (Haziran-2005)
17. İnternationaler BUND Rehabilitasyon Kurumları Eğitim ve Ziyaret Programı-Frankfurt-Almanya (Temmuz 2005)
18. I. Ulusal Cerebral Palsi Kongresi ve Gelişim Bozuklukları Kongresi -İstanbul (Kasım 2005)
19. XV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi – Ankara (Kasım 2005)
20. III. REHA Fuarı (rehabilitasyon ve bakım günleri)- İstanbul (Eylül-2006)
- 21.“Eğitimde İyi Örnekler” Konferansı – İstanbul (Mayıs 2007)

Bildiri:“Serebral Palsi’li Çocuklar Projesi”

22. I. Özürlüler Vakfı Kongresi- İstanbul (Aralık-2006)
23. IV. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi – İstanbul (Mayıs 2007)
24. II. Ulusal Cerebral Palsi ve Gelişim Bozuklukları Kongresi – İstanbul (Kasım 2007)
Bildiri: “Serebral Palsi”li Çocukların Sosyal Etkinliklerinin Değerlendirilmesi
25. XVII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi – Çeşme/İzmir (Kasım 2007)
26. II. Özürlüler Vakfı Kongresi-İstanbul (Aralık 2007)
27. VIII. Cerebral Palsy Sempozyumu- İstanbul (Ekim 2008)
28. XVIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi- Konya (Kasım 2008)
29. İstanbul Özel eğitim Günleri- İstanbul (Mayıs-2009)
30. XIX. Ulusal Özel Eğitim Kongresi- Marmaris (Ekim 2009)
Bildiri: “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşmelerinin Okul Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Tarzlarına Göre İncelenmesi”
31. III. Ulusal Cerebral Palsi Kongresi ve Gelişim Bozuklukları Kongresi - İstanbul (Kasım 2009)