

Eğitim Örgütlerinde
Yapı ve İnsan:
Bürokrasi ve Sosyalleşme İlişkisi

DOĐ. DR. UFUK ERDOĞAN

EĞİTİM
yayınevi

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE YAPI VE İNSAN: BÜROKRASI VE SOSYALLEŞME İLİŞKİSİ

Doç. Dr. Ufuk Erdoğan

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Ziya Aydođan (yza@egitimyayinevi.com)

Genel Yayın Koordinatörü: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Kübra Konca Nam

Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 76780

E-ISBN: 978-625-5971-99-9

1. Baskı, Aralık 2024

Kütüphane Kimlik Kartı

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE YAPI VE İNSAN: BÜROKRASI VE SOSYALLEŞME İLİŞKİSİ

Doç. Dr. Ufuk Erdoğan

VI+106 s., 160x240 mm

Kaynakça var, dizin yok.

E-ISBN: 978-625-5971-99-9

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM
yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah. Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42, 0 332 502 50 42
bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Eğitim Publishing Group, Inc. P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America
americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
sevkiyat@egitimyayinevi.com

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 499 90 00
bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr
+90 537 512 43 00
bilgi@kitapmatik.com.tr

 **kitapmatik**
İnternetten almanız için
en kaliteli kitapçınız

İÇİNDEKİLER

Ön Söz.....	V
1. GİRİŞ	1
2. BÜROKRASI VE EĞİTİM ÖRGÜTLERİ	8
2.1. Bürokrasi Kavramı ve Kökeni.....	8
2.2. Max Weber ve Bürokrasi.....	9
2.3. Weber'e Göre Otorite Türleri.....	11
2.3.1. Geleneksel Otorite	11
2.3.2. Karizmatik Otorite	11
2.3.4. Yasal Otorite	12
2.4. Weber'in İdeal Tip Bürokrasi Modeli	13
2.4.1. İş Bölümü ve Uzmanlaşma	17
2.4.2. Nesnellik	17
2.4.3. Otorite Hiyerarşisi	18
2.4.4. Kurallar ve Düzenlemeler	18
2.4.5. Kariyer Yönelimi.....	19
2.5. Bürokratik Modele Yönelik Eleştiriler.....	19
2.5.1. Bürokratik Modelinin İşlevsel Olan ve Olmayan Yönleri.....	19
2.5.2. Kuralların İşlevsel ve İşlevsel Olmayan Yönleri ...	21
2.5.3. İnfomal Örgütün Göz Ardı Edilmesi	23
2.5.4. Bürokratik Modelin Çift Yönlü Yapısı.....	24
2.6. Okullarda Bürokratik Yapı	25
2.6.1. Biçimlendirme	27
2.6.2. Merkezileşme.....	28
2.7. Destekleyici ve Engelleyici Okul Yapısı.....	30
3. EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME	31
3.1. Sosyalleşme Kavramı	31
3.2. Örgütsel Sosyalleşme	33
3.3. Örgütsel Sosyalleşmenin Amacı ve Önemi.....	34
3.4. Örgütsel Sosyalleşme Araştırmaları.....	36
3.4.1. Örgütsel Sosyalleşme: Aşama Modeli	37
3.4.2. Örgütsel Sosyalleşme: Taktik Modeli	43

3.4.3. Örgütsel Sosyalleşme: Çok Boyutlu, Süreç Modeli	47
3.5. Örgütsel Sosyalleşmenin Sonuçları	51
3.6. Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Sosyalleşmesi.....	53
3.7. Bürokratik Yapı ve Örgütsel Sosyalleşme İlişkisi	55
4. İLGİLİ ARAŞTIRMA SONUÇLARI.....	58
5. BÜROKRATİK OKUL YAPISI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ.....	76
5.1. Araştırmanın Amacı	76
5.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme	76
5.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	78
5.3.1. Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği	78
5.3.2. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği.....	80
5.4. Verilerin Analizi.....	83
5.5. Betimsel Analiz Sonuçları ve Yorum.....	84
5.6. Korelasyon Analizine İlişkin Sonuçlar ve Yorum.....	88
KAYNAKÇA	93

ÖN SÖZ

Bu kitap, eğitim örgütlerinin bürokratik yapıları ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme süreçleri arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik bir çalışmanın ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim örgütleri, hem bireylerin mesleki gelişimlerini destekleyen hem de toplumsal değerlerin aktarılmasında kritik bir rol oynayan kurumlardır. Ancak, bu kurumların etkili bir şekilde işleyebilmesi, bürokratik yapılarının niteliği ve çalışanlarının bu yapılara uyum sağlayabilme düzeyiyle yakından ilişkilidir.

Okulların bürokratik yapıları genellikle iki farklı perspektiften ele alınmaktadır: kolaylaştırıcı ve engelleyici. Kolaylaştırıcı bürokrasi, öğretmenlerin mesleki rollerini benimsemelerini ve örgütsel kültüre uyum sağlamalarını desteklerken, engelleyici bürokrasi bu süreçleri zorlaştırabilmekte ve öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri, okulların bürokratik yapılarının etkili bir şekilde değerlendirilmesi için önemli bir gösterge sunmaktadır.

Bu kitapta, Malatya ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin algıları ile örgütsel sosyalleşme algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, kolaylaştırıcı bürokrasi ile örgütsel sosyalleşme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu; buna karşın engelleyici bürokrasinin öğretmenlerin sosyalleşme düzeylerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuçlar, eğitim yöneticilerine yönelik önemli çıkarımlar sunmakta ve okullardaki bürokratik yapıların yeniden değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Elde edilen bulguların, eğitim yöneticilerine ve politika yapıcılara okulların yönetim süreçlerini iyileştirme konusunda yol gösterici olacağına inanıyorum.

Bu kitap, Prof. Dr. Burhanettin Dönmez'in danışmanlığında hazırladığım "İlköğretim Okullarının Bürokratik Yapısı ile Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri Arasındaki İlişki (Malatya İli Örneği)" başlıklı yüksek lisans tezine dayanmaktadır. Çalışma sürecinde değerli rehberliği ve katkılarıyla bana yol gösteren danışmanım Prof. Dr. Burhanettin Dönmez'e, çalışmamın her aşamasında desteklerini esirgemeyen jüri üyelerine ve araştırmaya katılarak bu çalışmanın gerçekleşmesine katkıda bulunan öğretmenlere teşekkür ederim. Ayrıca, bu kitabın hazırlanması sürecinde yanımda olan ve bana her zaman destek veren sevgili eşim Ebru'ya ve kızım Alya Duru'ya, sabırları ve sevgileri için minnettarlığımı sunarım. Bu kitabın, eğitim yöneticileri, araştırmacılar ve eğitim politikalarıyla ilgilenen herkes için değerli bir kaynak olmasını temenni ediyorum.

Doç. Dr. Ufuk Erdoğan

1. GİRİŞ

Örgütler toplumsal düzenin ve bireysel yaşamın kaçınılmaz, ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır (Etzioni, 1964, s.4). Toplumumuzda insanlar, büyük bir olasılıkla gözlerini dünyaya bir örgüt (hastane) içinde açmakta, eğitimlerini örgütlerde tamamlamakta ve büyük bir çoğunluk yaşamlarının önemli bir bölümünü örgütlerde çalışarak geçirmektedir. İnsanların, çalışma yaşamı dışında boş zamanlarının büyük bir kısmını yine örgütlerde geçirdikleri göz önüne alındığında, örgütlerin insan yaşamının ayrılmaz bir parçası olduğu rahatlıkla kabul edilebilir (Polatoğlu, 1984).

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

Örgütler, modern toplumların müşterek amaçlarına ulaşmalarını sağlayan çok önemli araçlardır (Scott, 2003, s.30). Her örgüt, toplumda bir ya da birkaç işlevi gerçekleştirmek için kurulur (Başaran, 1982, s.22). Belli amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulan örgütler, bu amaçları gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını sürdürebilirler (Aydın, 2007, s.15). Örgütün basit bir tanımını yapmak şaşırtıcı derecede güçtür (Ertekin, 1993). Örgüt kavramının tanımı, örgüt kuramlarının gelişimi

açısından farklılık göstermektedir. Örgüt kuramlarının incelenmesinde tarihsel açıdan ana hatlarıyla üç genel kuramdan söz edilmektedir: “rasyonel sistemler”, “doğal sistemler” ve “açık sistemler” (Scott, 2003, s.26). Bu üç gözde örgüt perspektifi, görelî olarak birbirinden farklı ancak birbiriyle örtüşen, birbirini tamamlayan ve bazen de çelişen yönlere sahiptir (Hoy ve Miskel, 2010, s.9). Rasyonel sistemler açısından örgütler şu şekilde tanımlanmaktadır:

Barnard’a (1938, s. 4) göre, “biçimsel örgüt, insanlar arasında amaca yönelik, maksatlı işbirliğinin bir türüdür” (Akt. Scott, 2003, s. 26). March ve Simon’a (1958, s.4) göre, “örgütler, birbirleriyle etkileşim halindeki insanların bir araya gelmesidir ve örgütler, toplumumuzdaki merkezi bir eşgüdüm sistemine benzer en büyük birlikteliklerdir.” Katz ve Kahn’a (1975, s.17) göre, “örgüt belli bir pratik amacı grup aracılığıyla yeterlikle gerçekleştirmenin toplumsal bir aracıdır; belli bir pratik amaç için yaratılacak bir makinenin çizimi gibidir.” Blau ve Scott’a (1962, s.5) göre, “örgütlerin ayırıcı özelliği, onların belirli amaçları başarmak gibi açık bir niyetle kurulmuş olmalarıdır; o halde bu örgütleri tasvir etmek için ‘biçimsel örgüt’ terimi kullanılabilir” (Akt. Scott, 2003, s.26). Scott’a (2003, s.27) göre, “örgütler, görece belli olan amaçları takip etmeye yönlendirilmiş ve görece yüksek biçimlenme derecesi gösteren toplumsal yapılardır.”

Bu tanımlardan ortaya çıkan iki ana unsur; belirgin amaçlar ve belirgin yapıdır (örgütsel davranışı belirleyen kurallar ve hiyerarşik yapılanma). Diğer bir deyişle, örgütleri diğer biçimlerden ayıran, amaçların yüksek oranda belirgin olması ve yapının yüksek oranda şekillendirilmiş olmasıdır (Leblebici, 2008). Rasyonel sistem perspektifi, örgütleri belirli örgütsel amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulan biçimsel bir araç olarak görmektedir. Rasyonellik, önceden belirlenen amaçların en yüksek verimlilikle gerçekleştirilmesi için örgüt etkinliklerinin düzenlenmesi, organize edilmesi ve harekete geçirilmesinin derecesidir (Scott, 2003, s.33). Rasyonel

yaklaşımın kökleri, Taylor’un bilimsel yönetimi, Fayol’un yönetim bilimi ve Weber’in bürokrasi kuramına dayanmaktadır (Scott, 2003, s.39).

Bir örgüt ve yönetim biçimi olan bürokrasi kavramının kökeni 17. yüzyıla kadar uzanmaktadır (Albrow, 1970). Bürokrasi kavramı, ilk başlarda toplumların oluşturduğu yasaları ve kuralları uygulayan idari yapıları tanımlamak için kullanılırdı (Nickinovich, 229). Bürokrasilerin ortaya çıkışları eski olmasına rağmen, bu yapıların özelliklerinin incelenmesi ve işlevleri konusundaki kuramsal çalışmalar daha çok 19. yüzyılın ikinci yarısı ile 20. yüzyılın başlarında olmuştur (Leblebici, 2008). Bürokrasi, Weber tarafından en etkili örgüt biçimi olarak nitelendirilmektedir (Weber, 1946, s.235). Bürokrasinin oluşturulmasının temelinde, insan örgütlerinin belli bir yapıya, düzene ve kararlılığa kavuşturulma isteğinin yattığı vurgulanmakta ve bu durum, insanoğlu tarafından gerçekleştirilen büyük bir başarı olarak nitelendirilmektedir (Aydın, 2000, s.88).

Bürokrasi, halen anladığımız şekliyle “bugün git-yarın gel-hiç gelme” yozlaşması değil, yönetenlerin yönetim gücünü yasal-ussal yetkiye dayandırdıkları, nesnel (kişisel eğilimlerden etkilenmeyen), yazılı kurallara ve yasalara uygun bir yönetim tarzıdır (Yüksel, 1997). Weber’e göre, bürokrasi: (1) önceden belirlenmiş kurallara dayalı, (2) sürekliliği olan, (3) yetki alanları anayasalar ve yasalarla belirlenmiş, (4) hiyerarşik olarak işleyen, (5) eğitim yoluyla beceriler kazanmış uzmanlardan oluşan bir memur kitlesi istihdam eden ve (6) yazılı kayıtlara dayalı olarak işleyen bir karar ve eylem biçimidir (Bozkurt, 1998, s. 43).

Bürokrasi, istenen sonuçlara ulaşmak için insan aktivitelerini organize eden bir proje olup, medeniyetler tarihi boyunca geliştirilen sosyolojik bir olgudur. Hayatımızın büyük bir kısmını geçirdiğimiz okullar da bürokrasinin formlarından biridir (Tyler, 1985; Yücel, 1999). Okullar, eğitim sisteminin temeli olarak belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere

oluşturulmuş bürokratik yapılarıdır (Sousa ve Hoy, 1981). Öyle ki, okullarda müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı, öğretmen ve memur gibi hiyerarşik bir yetki dağılımı söz konusudur. Günlük zaman dilimi, belirli devrelere bölünerek bu devreler içerisinde zamanın kullanımı özel bir şekilde ayarlanmaktadır. Herkesin bu belirlenmiş zamanlarda, belirli bir yerde olup belirli faaliyetlere katılması gerekmektedir. Okullarda öyle bir biçimsellik uygulanmaktadır ki, okul içinde yönetici, öğretmen ve öğrencilerin ayrı ayrı yerleri, araç ve odaları vardır (Tezcan, 1988).

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

Toplum için, üyelerinin onun yapısını doğru olarak kavramaları ve kendilerinden beklenen iş paylarını etkin biçimde yerine getirmeye hazır olmaları çok önemlidir. Bu, sosyalleşme ile gerçekleşir (Ozankaya, 1999, s.141). Sosyalleşmenin fonksiyonu, kişinin muhtaç olduğu yetenek ve disiplini sağlamak, geliştirmek; toplumun iştihak ve arzularını, değer sistemini, ideallerini ona geçirmek ve özellikle sosyal hayatta oynayacağı “rolleri” kişiye öğretmektir (Dönmezer,

1999, s.122). Emilio Williams (1961) toplumbilim sözlüğünde sosyalleşme kavramını şöyle tanımlamaktadır: “Bireyin, yalnızca biyolojik bir varlık olmaktan çıkıp belli bir topluma ve kümelere bütünleştirilmesi sürecine sosyalleşme denir. Bu süreç aracılığıyla birey, bir kişilik kazanmakta ve belli bir toplumda yaşamasını olanaklı kılan davranışları edinmektedir. Sosyalleşme en geniş anlamda çıraklık, ya da eğitim ve öğretim yoluyla olur. Bu çıraklık, bireyin dünyaya geldiği andan başlar ve yaşamını bitirip öldüğü ana değin sürer” (Akt. Ozankaya, 1999, s.41).

Sosyalleşme sayesinde insan, toplumun ortaya koyduğu tavır, hareket model, örnekler ve düşünme biçimlerini öğrenmektedir. Böylece sosyalleşme, kişinin toplumsal kültürle bütünleşmesini ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasını mümkün kılan bir mekanizmadır (Dönmezer, 1999, s.122). Sosyalleşme, kişinin çevresindekilerle etkileşim sürecidir (Fichter, 1980, s.22). Toplum açısından bakıldığında bu süreç, topluma yeni katılan bireylerin yerleşmiş kültürü ve organize yaşam biçimini benimsemelerini ve uymalarını kolaylaştırır (Özkalp, 2005, s.109). Sosyalleşme, hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bireyler, hayatları boyunca çeşitli evrelerden geçerler. Sosyalleşme sürecinde bu evreler genellikle 1) Çocukluk evresi, 2) Ergenlik evresi, 3) Yetişkinlik evresi şeklinde ele alınır (Akan, 2003, s.98). Ayrıca sosyalleşme, sadece çocukluk ve yaşlılık arasındaki farklı aşamalarla değil; bir kültürden diğerine, bir meslekten diğerine hareket eden kişilerde de görülür (Fichter, 1980, s. 22).

Bir bireyin bulunduğu toplumda sosyalleşmesi gibi, yaşamının önemli bir kısmını geçirdiği örgütlerde de sosyalleşmesi kaçınılmaz olmaktadır. Psikolojiden ve sosyolojiden ödünç alınarak örgüt yönetimine uyarlanan bu kavram, örgütsel sosyalleşme olarak adlandırılmaktadır (Çalık, 2003). Örgütsel sosyalleşme, eski tutum ve değerlerin terk edilerek yenilerinin kazanılmasını, aynı

zamanda da örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için gereken araçların, sorumlulukların, örgütsel değerlerin ve normların öğrenilmesini kapsar. Aslında örgütsel sosyalleşme, örgütsel kültürü öğrenmek ve örgütsel kültüre uyum sağlamaktır (Çelik, 1997, s.43). Örgütsel sosyalleşme, işgörenin belirli bir örgütte çalışabilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanması süreci olarak değerlendirilebilir. İşgören, bir yandan hangi işleri nasıl yapması gerektiğini öğrenirken, diğer yandan örgüt kültürüne uyum sağlamaya çalışır (Güçlü, 2004, s.17).

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

Eğitim örgütlerinde sosyalleşme, eğitim çalışanlarının okulun etkin üyesi olmaları sürecidir. Sosyalleşme, eğitim çalışanları ile okul başarısı arasında bir halkadır. Okulda örgütsel sosyalleşme, öğretmen ve yöneticilerin okuldaki rollerini edinmeleri, okul kültürünü benimsemeleri, iş tutum ve davranışlarının oluşması ve yeni görevsel kimliğin kazanılması olarak görülmektedir (Kartal, 2007, s.65). Öğretmenlerin sosyalleşmesi, öğretmenlerin bilgileri, becerileri, ilgileri, tutumları ve değerleri kazandıkları ve katıldıkları eğitim örgütünün bir üyesi oldukları karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, resmi olarak öğretmenlik eğitimleri ile başlar ve mesleki kariyerleri boyunca devam eder. Öğretmenlerin başarılı bir sosyalleşme yaşaması, onların işe bağlılığını, başarısını, iş doyumunu ve uyumunu artırabilir; yüksek performans göstermesini sağlayabilir. Buna karşılık, öğretmenlerin

başarısız bir sosyalleşme yaşantısı geçirmesi, rol belirsizliğine, çatışmalara, doyumsuzluğa ve düşük performansa neden olabilir. Bu durumdan hem birey hem de örgüt zarar görebilir.

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

2. BÜROKRASI VE EĞİTİM ÖRGÜTLERİ

2.1. Bürokrasi Kavramı ve Kökeni

Bürokrasi kavramının kökeni 18. yüzyıl Fransız literatürüne kadar uzanmaktadır (Albrow, 1970, s. 84). Ancak, bürokrasi olarak adlandırılmasa da tarihte oldukça gelişmiş büyük bürokrasilerin, eski Mısır, Çin ve Roma İmparatorluğu'nda var olduğu görülmektedir (Hicks ve Gullett, 1975, ss. 125-126). Kavramın kökeninin belirsizliği, bu konuda farklı görüşlerin ortaya atılmasına neden olmaktadır. Örneğin, Burhan Aykaç, bürokrasi kavramının ilk kez 1745 yılında Fransız fizyokrat Vincent de Gournay tarafından kullanıldığı konusunda bir görüş birliği olduğunu ileri sürmektedir (Öztürk, 2003, s. 6).

Bürokrasi kelimesi, “bureau” ve “craie” kelimelerinden oluşan ve büroların yetkilerini kullandıkları sistemi ifade eden bir terimdir. “Bureau” terimi, Latince’de “burrus”, İtalyanca’da “burro”, İspanyolca’da ise “bujo” kelimelerinden türemekte olup koyu bir rengi ifade etmektedir. Eski Fransızca’da “la bure” terimi, koyu renk çuha, bir çeşit kumaş anlamında kullanılmıştır. Kelimenin gelişimi incelendiğinde, kamu hizmetlerinin yerine getirildiği yerlerdeki devlet memurlarının masalarının bu koyu renk çuha ile kaplandığı görülmektedir. Bu nedenle, “büro” terimi başlangıçta devlet işlemlerinin yapıldığı masaları, daha sonraları ise bu masaların bulunduğu daireleri ifade etmek için kullanılmıştır. Sözcüğün ikinci kısmını oluşturan “craie”, eski Yunanca’da “hâkimiyet” veya “iktidar” anlamına gelir. Bu iki kelime birleştirildiğinde “bürokrasi”, büroların ve devlet

dairelerinin belirli bir hâkimiyete sahip olduğu sistemi ifade eder (Abadan, 1959, ss. 7-8).

Bürokrasi kavramı, yüzyıldan beri sosyal bilimlerin anahtar kelimelerinden biri haline gelmiştir (Crozier, 2002, s. 1406). Bürokrasinin bazı olumlu, çoğunlukla olumsuz anlamları bulunmaktadır (Meyer, 2002, s. 1402). Albrow (1970, s.85), bürokrasinin “modern toplum”, “örgüt”, “örgütsel verimsizlik”, “rasyonel örgüt”, “kamu yönetimi”, “memurların yönetimi” ve “memurlar topluluğu” gibi yedi farklı anlamı olduğunu ifade etmiştir. Tortop, İşbir ve Aykaç (1999, s.205) ise bürokrasi kelimesinin üç farklı anlamda kullanıldığını belirtmektedir. Birinci anlamda bürokrasi, tüm devlet örgüt ve personelini ifade etmektedir. İkinci olarak, bürokrasi kelimesi kırtasiyecilik anlamındadır. Üçüncü anlamı ise belli bir örgütlenme ve yönetim biçimini, objektif kurallara uygun olarak yönetimi düzenleme anlamına gelmektedir (Tortop, İşbir ve Aykaç, 1999, s.205).

Örgütsel bir yapı olarak bürokrasi kavramı, 20. yüzyılın başlarında Max Weber tarafından geliştirilmiştir. Weber, endüstrinin makineleşmesi ile bürokratik örgütlenme biçimlerinin yaygınlaşması arasında paralellikler gözlemlemiştir. Modern toplumun karmaşıklığına yanıt olarak örgütsel yapıların rasyonelleşmesini ve sistematikleşmesini açıklamak için teorik bir çerçeve oluşturmaya çalışmıştır.

2.2. Max Weber ve Bürokrasi

Modern Batı Avrupa’daki bürokratikleşme yönünde artan tarihsel eğilim, Karl Marx (1852), Alexis de Tocqueville (1877) ve Robert Michels’in (1949) çalışmalarında belgelenmiştir (Nickinovich, 2000, s.229). Ancak bürokrasi konusunda modern incelemelerin Weber ile başladığı kabul edilmektedir (March ve Simon, 1957, s.41). Öte yandan, Max Weber çalışmalarını 19. yüzyılın sonlarına doğru sürdürmüş olmasına rağmen, eserleri 1946 ve 1947 yıllarında İngilizceye çevrilene kadar gereken önemi görmemiştir (Scott, 2003,

s.43). Weber, endüstrinin makineleşmesi ile bürokratik örgütlenme biçimlerinin yaygınlaşması arasında paralellikler gözlemlemiştir. Modern toplumun karmaşıklığına yanıt olarak örgütsel yapıların rasyonelleşmesini ve sistematikleşmesini açıklamak için teorik bir çerçeve oluşturmaya çalışmıştır.

Weber'in örgütleri incelerken odaklandığı dört temel nokta şunlardır:

1. "Bürokrasi" olarak adlandırdığı yapının özelliklerini belirlemek
2. Bürokrasinin büyümesini ve nedenlerini betimlemek
3. Bürokratikleşme ile birlikte oluşan diğer toplumsal değişimleri ayırt etmek
4. Bürokratik amaçların gerçekleşmesinde bürokratik örgütlerin etkisini ortaya çıkarmak (March ve Simon, 1957, s.41).

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

Weber'e (1947, s.152) göre güç, "bir sosyal ilişki içinde neye dayalı olursa olsun bir kimsenin kendi isteklerini engellere (dirençlere) rağmen yerine getirebilme olasılığıdır." Weber'e (1947, s.324) göre otorite ise, "belirli içerikte bir emire boyun eğecek bir grup insanın bulunma olasılığıdır." Weber, tarihsel analizinde yasal, geleneksel ve karizmatik olmak üzere üç farklı otorite türü tanımlamıştır (Weber, 1947, s.328).

2.3. Weber'e Göre Otorite Türleri

2.3.1. Geleneksel Otorite

Geleneksel otorite, çok eski zamanlardan kalma geleneklerin kutsallığına ve bu gelenekler doğrultusunda otorite kullanan kişinin yasallığına olan inanca dayanır. Bu durumda, geleneklerle kutsanmış otorite konumundaki ve bu geleneklere uyan kişiye itaat edilir (Weber, 1947, s.328; Weber, 1978, s.212). Bireyin kişisel otoritesine uyulması gereği, kendisinin geleneksel konumundan kaynaklanır (Weber, 1947, s.341). Modern tarih öncesi dönemde geleneksel otorite, toplumsal örgütlerin başarılarının temel aracı olmuştur. Modern devlet gelişmeden önce, bütün devlet sistemlerinin geleneksel otoriteyi kullandığı bilinmektedir (Blau, 1963). Geleneksel otorite yapısı, geniş çaplı istikrarın gelişmesine yol açmış; ancak kişiler arasındaki ilişkilerdeki bağımlılık ya da sadakat, otoriteye temel oluşturmuştur (Nickinovich, 2000, s.230). Geleneksel otorite, feodalizm, patrikaryalizm (babanın, kocanın ve evin en yaşlı erkeğinin aile üzerindeki otoritesi) ve patrimonyalizm (lordun ve egemen prensin tebaası üzerindeki otoritesi) gibi yönetim yapılarının oluşmasına neden olmuştur (Scott, 2003, s.44).

2.3.2. Karizmatik Otorite

Karizmatik otorite, bir kişinin istisnai kutsallığına, kahramanlığına ya da örneklik teşkil eden özelliklerine ve onun ortaya koyduğu veya buyurduğu kuralsal yapılara dayanır (Weber, 1947, s.328). Weber'e göre (1946, s.295), "karizmatik otorite", yönetilenlerin belirli bir kişideki olağanüstülüğe inanmaları nedeniyle itaat ettikleri, insanlar üzerinde ister dış ister iç etkisi baskın olan bir hâkimiyet biçimidir. Karizmatik otorite durumunda, itaatin temelini liderin kahramanlığına veya örnek niteliklerine duyulan inanç oluşturur; diğer bir deyişle, uyulması gereken karizmatik liderin bizzat kendisidir (Weber, 1947, s.328; Blau, 1963).

Karizmatik liderler, sosyal yaşamın hemen her alanında dini önderler, askeri kahramanlar ve politik liderler olarak karşımıza çıkmaktadır (Blau, 1963). Tarihte Hitler, Gandhi, Lenin, Mao ve Martin Luther King gibi isimler, karizmatik otoritenin belirgin örnekleri olarak gösterilebilir (Scott, 2003, s.44). Bu egemenlik anlayışında yönetim aygıtı, başlangıçta oldukça gevşek, biçimselleşmemiş ve istikrarsız bir yapı sergilemekte olup, genellikle liderin yakın çevresindeki birkaç kişinin faaliyetlerinden oluşmaktadır (Leblebici, 2008).

Karizmatik otorite, oldukça istikrarsız yönetim sistemlerinin oluşmasına yol açmıştır. Bu istikrarsızlığın nedeni, söz konusu yönetim sistemlerinin, lider ve takipçileri arasındaki ilişkilerden dolayı hem zaman hem de şartlar yönünden ciddi şekilde kısıtlanmış olmasıdır (Nickinovich, 2000, s. 230). Scott'ın (2003, s.44) da belirttiği gibi, karizmatik yapılar çoğunlukla olağanüstü önlemlerin alınmasını gerektiren belirsizlik ve kriz dönemlerinde ortaya çıkmıştır.

2.3.4.Yasal Otorite

Yasal otorite, konulan kuralların yasallığına ve bu yasalar çerçevesinde otorite konumunda olan kişinin emir verme hakkına olan inanca dayanır. Bu otorite türünde, kişisel nitelikte olmayan yasal kurallara itaat edilir (Weber, 1947, s.328). Yasal otorite, içeriğine bakılmaksızın mevcut hukuk kurallarının üstünlüğüne olan inanca dayanmakta ve bu yasal kuralların ortak amaçları gerçekleştirmek için bilinçli olarak konulduğu kabul edilmektedir (Blau, 1963). İtaat, bir kişiye veya makam sahibine değil, insanların kimlere hangi ölçüde itaat etmeleri gerektiğini belirleyen kanunlara karşı bir yükümlülüktür (Hoy ve Miskel, 2010, s.205).

Weber, ussal-yasal otoritenin niteliklerini şu şekilde özetlemiştir (Weber, 1947, ss. 330-333):

- Kurallara bağlı biçimsel işlevlerin sürekli örgütlenmesi,
- Belirlenmiş bir yetki alanı,
- Görevlerin hiyerarşi ilkesine göre örgütlenmesi,

- Görev yürütülmesini yöneten kuralların teknik ya da yasal nitelikte olabilmesi,
- Ussal tipte yönetsel personelin üretim ve yönetim araçlarının sahipliğinden tamamıyla uzak tutulması,
- Ussal tipte makamı dolduran kişinin makamın sahibi olmaması,
- Yönetsel eylemler, kararlar ve kuralların biçimlendirilmiş ve yazıya geçirilmiş olması,

Hem geleneksel hem de karizmatik yönetim sistemlerinin özünde var olan kişisel otoritenin aksine, nesnel kurallara ve düzenlemelere dayanan yasal-ussal yönetim sistemi, ideal tip bürokrasinin en belirgin örneğini oluşturarak zirveye ulaşmıştır (Nickinovich, 2000, s. 230).

2.4. Weber'in İdeal Tip Bürokrasi Modeli

Max Weber, örgütlerin yapısı ve işleyişi üzerine yaptığı incelemeler sonucunda geliştirdiği bürokrasi modelini, “ideal tip” olarak kavramsallaştırmıştır (Eryılmaz, 2004: 44). Weber, ideal tip kavramını kendine özgü bir anlamda kullanmış ve bu kavramsal yapının oluşturulması yöntemini “Bilim Kuramı Üzerine Denemeler” adlı eserinde şöyle açıklamıştır:

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

İdeal tip, analitik amaçlar için yararlıdır. Alvin Gouldner'in (1950) açıkladığı gibi, ideal tip bize formal bir örgütün nasıl bürokratikleştiğini belirlemeye yardımcı olabilir (Hall, 1963; Hoy ve Miskel, 2010). Weber'e göre ideal tip, ideal form ve onun somut konumu arasındaki farkı inceleyerek sosyal olayları anlamamıza yardımcı olan kavramsal bir araçtır (Mouzelis, 2003, s.55). İdeal tip bürokrasi, gerçekte saf ve eksiksiz yönüyle gözlemlenebilen bir biçim değil, daha çok zihinsel

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

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

1. Genellikle kurallar, yasalar ya da yönetsel yönetmeliklerce düzenlenen belirli resmi yetki alanları ilkesi vardır.
 - i. Bürokratik şekilde yönetilen yapının amaçlarına ulaşması için gereken faaliyetler, resmi yükümlülükler olarak belirli bir şekilde dağıtılmıştır.
 - ii. Bu yükümlülüklerin yerine getirilmesi için gerekli emirleri verme yetkisi dengeli biçimde dağıtılmış ve görevlilerin kullanımına verilen fiziksel şiddet araçlarına ilişkin kurullarla kesin olarak sınırlandırılmıştır.
 - iii. Bu görevlerin sürekli ve düzenli yürütülmesi ve karşılıkları olan yetkilerin kullanılması, sistematik hükümler altına alınmış; yalnızca genel kurallara bağlanmış nitelikleri taşıyan kişiler istihdam edilmiştir.

2. Görev hiyerarşisi ve sıralı yetki düzeylerine ilişkin ilkelere göre, küçük görevlilerin yüksek görevlilerce denetlenmesini sağlayan, iyice belirlenmiş bir ast-üst ilişkisi vardır.
3. Çağdaş bürokrasinin yönetimi, ilk ya da müsvedde biçimlerinde saklanan yazılı belgelere dayanır.
4. Daire ya da büro yönetimi, daha doğrusu uzmanlık isteyen tüm çağdaş iş yönetimi, genellikle, çok esaslı bir uzmanlık eğitimi gerektirir.
5. Daire ya da büro iyice geliştikten sonra, resmi faaliyet, görevlinin tüm çalışma kapasitesini gerektirir.
6. İşyeri yönetimi, belli bir istikrarı ve kapsamı olan, öğrenilebilir genel kurallara bağlıdır (Weber, 1946, ss. 196-199; Weber, 2006, ss. 956-960).

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

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

- 1) Uzmanlaşmaya dayalı işbölümü,
- 2) İyi şekilde belirlenmiş otorite hiyerarşisi,

- 3) Her konumun haklarını ve görevlerini tanımlayan bir kural sistemi,
- 4) Çalışma şekillerini belirleyen bir prosedür sistemi,
- 5) Kişilerarası ilişkilerde nesnellik,
- 6) Yeterliğe dayalı terfi ve personel seçimi

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

Tablo 1. Araştırmacılar Tarafından Belirtilen Bürokrasinin Özellikleri

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

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

* : Araştırmacıların belirttiği özellikler

- : Araştırmacıların belirtmediği özellikler

Hall (1963) çalışmasında sadece otorite hiyerarşisinin dokuz araştırmacı tarafından, bürokrasinin bir özelliği ya da boyutu olarak belirtildiğini bulmuştur. Bürokrasinin boyutları

farklı yazarlar tarafından üçten ona kadar farklı sayılarda belirtilmiş olmasına rağmen, Hoy ve Miskel (2010, ss. 83-85) bürokrasinin önemli olan beş tane temel boyutunu şu şekilde belirtmiştir:

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

2.4.1. İş Bölümü ve Uzmanlaşma

Weber (1946) işbölümünü şu şekilde tanımlamıştır: “Bürokratik şekilde yönetilen yapının amaçlarına ulaşması için gereken faaliyetler, resmi yükümlülükler olarak belirli bir şekilde dağıtılmıştır” (s.196). Bu amaçlar doğrultusunda görevlerin belirlenmiş şekilde dağıtılması ve işgörenin bu alanda çalışması, beraberinde uzmanlaşmayı getirecektir (Pugh vd., 1966; Pankake ve Kallio, 2006). Çoğu örgütte görevler tek bir kişi tarafından yapılamayacak kadar karmaşık olduğundan, makamlar arasındaki iş bölümü verimliliği sağlar (Hoy ve Miskel, 2010). Belirli bir uzmanlık alanında çalışma, dikkatin az sayıda problem üzerinde yoğunlaşmasına ve bu sınırlı alanda tecrübenin artmasına yol açmakta, böylece iş görenin bu sorunlarla uğraşmadaki becerisini geliştirmektedir (March ve Simon, 1958). İşbölümü, hükümet, eğitim ve endüstri örgütlerinin tümünde ve bu örgütlerin her seviyesinde ortaya çıkmaktadır (Porter vd., 1975).

2.4.2. Nesnellik

Weber (1947) nesnelliği, görevlerin kişisellikten, sevgiden ve kinden uzak olarak yürütülmesi şeklinde belirtmiştir (s.340). Bürokrasi görevler ya da roller arasında bir ilişkiler bütünüdür (March ve Simon, 1958). Bu yüzden görevlilerin, örgütteki diğer işgörenlerle ve örgütün hizmet sunduğu insanlarla ilişkilerinde, nesnel bir tutum içinde olmaları beklenir (Aydın,

2007). Nesnellik kararların gerçeklere göre alınmasını sağlar, duyguların karar alma sürecine katılmasını engeller (Pankake ve Kallio, 2006). Nesnellik, yöneticiler ve astlar arasında sosyal bir mesafenin oluşmasını sağlar ve bu sosyal mesafe, saf tutma ya da önyargılı olma yerine ussal düşüncelerin karar alma sürecinin temelini oluşturmasına olanak sağlar (Lunenburg ve Ornstein, 1999). Resmi işlerde, kişisel düşünceleri bir tarafa bırakmak, tarafsızlık olduğu kadar, verimlilik bakımından da ön şart niteliğindedir (Eryılmaz, 2004).

2.4.3. Otorite Hiyerarşisi

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

2.4.4. Kurallar ve Düzenlemeler

Örgütlerin basit ve rutin işlemlerinin kabul edilebilir şekilde yapılabilmesi temel olarak kurallar sistemine bağlıdır (Scott, 2003). Kurallar sistemi, her konuma özgü hak ve görevleri kapsar ve hiyerarşi içindeki etkinlikleri kontrol etmek için kullanılır. Bu sistem, örgütsel süreçlerde standartlaşmayı sağlarken, aynı zamanda kişilerin değişmesi durumunda da işlerin sürekliliğini garanti altına alır (Hoy ve Miskel, 2010). Örgütsel kurallar ve düzenlemeler, çalışanların davranışlarını yönlendiren, karar alma süreçlerini yapılandıran ve örgütsel

faaliyetleri düzenleyen temel mekanizmalardır (Blau ve Scott, 2003). Etkili bir kural sistemi hem yeterince katı olmalı hem de değişen koşullara uyum sağlayabilecek esnekliği barındırmalıdır. Aşırı katı kurallar bürokrasinin işleyişini yavaşlatabilir ve yenilikçiliği engelleyebilirken, çok esnek kurallar da örgütsel düzeni ve standardizasyonu tehlikeye atabilir.

2.4.5. Kariyer Yönelimi

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

2.5. Bürokratik Modele Yönelik Eleştiriler

Weber (1947) en yüksek yönetsel etkililiğe bürokrasi ile ulaşılabileceğini iddia etmiştir. Ancak bürokratik yapıların aşırı katılık ve aşırı uyum yaratması (Merton, 1968: 235) iletişimi engellemesi ve bozması (Blau, 1968), çalışanları yabancılaştırması (Aiken ve Hage, 1966) informal örgütü göz ardı etmesi (Selznick, 1943) nedeniyle çoğu araştırmacı tarafından eleştirilmiştir. Weber' in bürokrasi modeli birçok yönden eleştirilmiştir. Öncelikle Weber, modelin formülleştirilmesinde işlevsel olmayan özellikleri dikkate almamasıyla eleştirilmiştir. İkinci olarak model, informal örgütü göz ardı etmesi yönünden eleştirilmiştir. Üçüncü eleştiri, Weber' in, modeldeki öğeler arasındaki potansiyel içsel çelişkiyle ilgilenmediğine dairdir (Hoy ve Miskel, 2010).

2.5.1. Bürokratik Modelinin İşlevsel Olan ve Olmayan Yönleri

İşbölümü, uzmanlığı sağlamasına rağmen, monotonluğu beraberinde getirebilir. Literatür bu durumun düşük üretime,

devamsızlığa ve iş devri oranının yükselmesine sebep olduğu, örneklerle ya da çalışanlar yönünden iş yaşamlarını daha ilginç hale getirmek için giriştikleri arayışlarla doludur (Hoy ve Miskel, 2010; Lunenberg ve Ornstein, 1999). Bendix'e (1947) göre işbölümü, kırtasiyeciliğe ve monotonluğa da yol açmaktadır. Weber, işbölümüne dayalı uzmanlığın, resmi hiyerarşik otoriteyi etkisiz hale getirebileceğinin farkına varamamıştır. Üst düzeydeki resmi otorite, uygulamada teknik konularda uzman olan astlara bağımlı hale gelmektedir (Eryılmaz, 2004, s.68).

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

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

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

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

olması gibi bir eğilim ortaya çıkmıştır (Lunenberg ve Ornstein, 1999, s.29).

Tablo 2. Weber Modelinin İşlevsel ve İşlevsel Olmayan Yönleri

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

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

2.5.2. Kuralların İşlevsel ve İşlevsel Olmayan Yönleri

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

Örgütsel kurallar, açık bir işleve sahiptir, yani astlarla ilgili belirli zorunlulukları, oldukça kısa ve açık terimlerle ortaya koyar. Kurallar rutin emirleri tekrar etmeyi gereksiz kılar; dahası bunlar, anlık verilen emirlerden nettir ve dikkatli olarak düşünülmüştür (Hoy ve Miskel, 2010, s.87). Ancak her şeyden önce, ayrıntılı kurallar ve resmi işlemlerin bunlara aynen uydurulması gayretleri, işgörenlerin girişim gücünü ve takdir yetkilerini sınırlamakta ve yönetimin değişen şartlara uyum sağlamasını engelleyebilmekte (Eryılmaz, 2004, s.68) davranışlarda katılığa neden olmakta ve örgütsel etkinliği azaltmaktadır (Katz ve Kahn, 1977, s.81). Aynı zamanda kurallar, örgüt üyelerine, otoritelerin beklediklerinin

ötesinde bazı ipuçları da sağlamaktadırlar. Kurallar özellikle, kabul edilmeyen davranışları tanımlamak suretiyle kabul edilebilir asgari davranış standartları konusunda bilgiyi de genişletmektedir (March ve Simon, 1958, s.50). Kurallar, onaylanır nitelikteki davranışın en alt düzeyini açıklayarak, kayıtsızlığı korur ve güçlendirir ya da pekiştirir (Aydın, 2007, s.93). Böylece, örgüt amaçlarının düşük bir düzeyde benimsenmesi ve kabul edilebilir asgari davranışın belirlenmesi birleşince, örgüt amaçları ile bunların gerçekleşmesi arasındaki açıklık, davranışın asgari düzeyde tutulması yüzünden artmaktadır (March ve Simon, 1958, s.50).

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

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

Tablo 3. Bürokratik Kuralların Çift Yönlü Doğası

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

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

2.5.3. İnfomal Örgütün Göz Ardı Edilmesi

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

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

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

önce Weber tüm dikkatini sırf örgütün (ya da onu yönetenlerin) gereksinmelerine yöneltti, personelin gereksinmelerini bir yana bıraktı. Biçimsel örgütü bütün analizlerinin odağı olarak aldı ama biçimsel olmayan ağı görmedi, her örgütün içinde bulunan beşeri ve informal öğeleri hesaba katmadı (Akt. Gülmez, 1975). Bu noktada March ve Simon (1957, 41) da Weber' in birçok bakımdan “makine” modelinin ötesine geçtiğini ancak yine de bürokrasiyi, genellikle uzmanlaşmış yeteneklerin kullanımı için uygun bir araç gibi görmekte olduğunu ve insan örgenliğinin (organizma) niteliğine dikkat etmediğini söylemektedir.

2.5.4. Bürokratik Modelin Çift Yönlü Yapısı

Weberci modele bir eleştiri de belli bürokratik örgüt ilkeleri arasındaki iç çelişkilere yöneliktir. Weber' e göre ideal tipin bütün özellikleri, mantıksal olarak tutarlı ve etkileşim içinde en üst düzeyde örgütsel etkililik için gereklidir. Fakat hem teorik hem de deneysel analizler, bu özelliklerin örgütlerin gerçek yaşamlarındaki işleyişinde bu kadar düzgün olmadığını ve bütünlük sağlamadığını göstermektedir (Hoy ve Miskel, 2010, s.95). Weber' in otoriteye ilişkin görüşleri onun yönetim sisteminin analizinde merkezi bir yer tutmaktadır. Parsons ve Goulter' a göre Weber iki tür temele dayandırdığı otoriteyi bir arada sunmuştur (Blau, 1968; Scott, 2003).

Weber bir yandan otoritenin teknik yeterliğe dayandığını, diğer yandan otoritenin hiyerarşik konumdaki göreve dayandığını ileri sürmüştür (Parsons 1947, ss.59-60). Uzmanlığa dayalı otorite, diğerlerinin gönüllü olarak emirlerine uymasını sağlayan uzmanın üstün yeteneklerine olan inanca dayanır. İşgörenler emirlere uymanın kendileri için iyi olacaklarını düşündüklerinden dolayı emirlere itaat ederler. Hiyerarşiye dayalı otoritede ise astlar tehditkâr yaptırımlar altında, bulunduğu konumdan dolayı otoriteye sahip olan üstün verdiği emirlere uymak için zorlanır (Blau, 1968).

Görüldüğü gibi, Weber hem konumdan kaynaklanan otoritenin hem de uzmanlığın önemini vurgulamaktadır. Bu

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

2.6. Okullarda Bürokratik Yapı

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

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

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

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

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

Adler ve Borys (1996), bürokrasiye ilişkin var olan olumlu ve olumsuz görüşü uzlaştırmak için ideal tip bürokrasinin temel

özelliği olan biçimlendirmeyi örgütsel bir teknoloji şeklinde yorumlamış, engelleyici ve kolaylaştırıcı biçimlendirme şeklinde sınıflandırmıştır. Daha sonra yapılan çalışmalarda Hoy ve Sweatland (2000, 2001), Sinden, Hoy ve Sweatland (2004), Adler ve Borys (1996) tarafından öne sürülen yaklaşımı temel alarak bürokrasiyi merkezileşme ve biçimlendirme olarak ele almışlardır.

2.6.1. Biçimlendirme

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

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

Engelleyici Biçimlendirme. Astların uyum göstermedikleri zaman uyum göstermeleri için güç kullanılmasına ve cezalandırmaya dayanan bir kurallar ve prosedürler sistemidir. Böyle kurallar ve prosedürler, iş verimliliğini engeller ve bağlılığı artırmak yerine işgörenleri yabancılaştırır (Sinden,

Hoy ve Sweatland, 2004). Örgütsel öğrenmeyi ve esnekliği teşvik etmek yerine, isteksiz çalışanları kurallara uymak ve kabullenmek için zorlar (Hoy, 2003), verimli etkinlikleri ve farklı uygulamaları teşvik etmek yerine, standartlardan sapmalar için asırları cezalandırır (Hoy, 2003; Hoy ve Sweatland, 2001). Engelleyici kurallar otokratik olduğu için çift yönlü iletişimi olumsuz etkiler, problemleri engel olarak görür, güvensizliği artırır, hataları cezalandırır, beklenmeyen durumlardan korkar. Özetle, kurallara körü körüne bağlanmayı bekler (Hoy, 2003).

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

2.6.2. Merkezileşme

Merkezileşme işgörenlerin karar alma sürecine katılma düzeyidir (Aiken ve Hage, 1966; Hall, 1982; Pugh vd., 1968). Yüksek düzeyde merkezileşmiş örgütlerde, karar alma sürecine katılma örgütün üst kademesinde bulunan azınlığın elindeyken, düşük düzeyde merkezileşmiş örgütlerde karar alma sürecine katılma çoğunluk içinde dağıtılmış ve paylaşılmıştır (Hoy, 2003). Yüksek düzeyde merkezileşmiş otorite hiyerarşisi bürokratik yapının temel özelliklerindedir, otorite örgütün üst

kısımında toplanmıştır ve yukarıdan aşağıya doğru tek yönlü olarak ilerlemektedir (Sinden, Hoy ve Sweatland, 2004). Yüksek düzeyde merkezileşme engelleyicidir. Üstler tarafından verilen emirler sorgulanmaksızın uygulanır. Hiyerarşinin temel amacı uyumu garanti altına almaktır (Hoy ve Sweatland, 2001). Biçimlendirme gibi benzer şekilde merkezileşme de engelleyici ya da destekleyici olabilir.

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

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

2.7. Destekleyici ve Engelleyici Okul Yapısı

Biçimlendirme ve merkezileşme iki farklı boyut olarak ifade edilmesine rağmen yapılan faktör analitik çalışmalarda bu durumun okullar için geçerli olmadığı görülmüştür. Aslında iki değişkende tek bir boyutta birlikte değişim göstermektedir (Hoy ve Sweatland, 2001). Okullarda biçimlendirme (kurallar, düzenlemeler ve prosedürler) ve merkezileşme (yetkinin kademeleştirilmesi) arasında yakın bir ilişki olması şaşırtıcı değildir. Yani kurallar ve prosedürler, yetki verdiğinde karşılıklı olarak hiyerarşide yetki verir. Bu yüzden, okul yapıları, yetkilendirmekten yetkiyi önlemeye kadar uzanan bir çizgide tanımlanır (Hoy ve Miskel, 2010, s.103). Bu yüzden engelleyici merkezileşme ve engelleyici biçimlendirme, okullardaki engelleyici yapıyı, destekleyici merkezileşme ve destekleyici biçimlendirme okullardaki destekleyici yapıyı oluşturmaktadır.

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

Engelleyici bir okul yapısı, ise zorlayıcı kurallar ve düzenlemelerle engel olan bir hiyerarşidir. Hiyerarşinin temel amacı öğretmenlerin sıkı bir biçimde uyumunu sağlamaktır. Hiyerarşi ve kurallar, kontrol ve uyumu sağlamak için kullanılır. Bu tür yapı, isteksiz, yetersiz ve sorumsuz öğretmenlerin, yöneticilerin emrettiği şekilde davranmasını temin etmek için kullanılır. Müdürün gücü artırılmıştır, fakat öğretmenlerin çalışmaları azaltılmıştır (Hoy ve Miskel, 2010: 103). Tablo

4' te destekleyici ve engelleyici okul yapısının özellikleri verilmiştir.

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

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

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

3. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Sosyalleşme

3.1. Sosyalleşme Kavramı

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

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

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

Sosyalleşme süreci sadece çocukları veya topluma yeni gelenleri etkilemez, toplumdaki tüm kişileri etkiler. Kişiler üzerinde eylemde bulunur; kişilere toplumun ve kültürün sürekliliği için gerekli olan davranış örüntülerini temin eder. Sosyalleşme toplum açısından bir sosyal kontrol süreci ve grup yaşamında düzenlilik sağlama yoludur (Fichter, 1980, ss.22-23). Sosyalleşme, bireyin doğumu ile başlayıp, ölümü ile sona eren bir süreçtir. Birey yaşantısı boyunca toplumsal ilişkilerde bulunur. Bu ise bireyin sosyalleşme olgusu ile iç içe olduğunun bir belgesidir. Bu süreç, bilinçli ya da bilinçsiz, bireyin isteği ile ya da isteğine karşın sürüp gidecektir (Aziz, 1982, s.22).

Sonuç olarak sosyalleşmenin temel işlevleri şöyle sıralanabilir:

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

3.2. Örgütsel Sosyalleşme

Örgütler, karmaşık sosyal sistemlerdir. Hem örgütün hem de işgörenlerin kendilerine özgü tutum, değer ve davranışları bulunmaktadır. Örgütsel amaçların başarılması (örgütsel etkililik) ise örgütsel ve bireysel tutum, değer ve davranışların uzlaştırılmasıyla olanaklı olabilir. Bu uzlaştırma süreci ise örgütsel sosyalleşme olarak bilinen bir dizi faaliyetle başarılı (Can, 2002, s.342). Örgütsel sosyalleşme, örgütteki rolleri üstlenebilmek için gerekli olan tutumları, davranış kalıplarını ve değer sistemlerini öğrenme, bilgileri ve becerileri kazanma sürecidir (Fisher, 1986; Van Maanen ve Schein, 1979; Louis, 1980). Bu yüzden, örgütsel sosyalleşme sıklıkla bireylerin yeni işine ve örgütüne ilişkin rollerine uyum sağladığı temel bir süreç olarak tanımlanır (Chao ve diğerleri; 1994). Örgütsel sosyalleşme, yeni bilgilerin, becerilerin, tutumların, değerlerin, ilişkilerin gelişmesini ya da değişmesini uygun mantıksal çerçevelerin gelişmesini içerir (Thomas ve Anderson, 1998; Cooper-Thomas ve Anderson, 2006).

Örgütler bireysel inanç ve değerlerin, örgütsel değerlerle uyumlu olmasını sağlamak için bireylerin davranışlarını

sistemli olarak biçimlendirir. Örgütsel sosyalleşme, örgütün bireysel boyutunun formal boyutuyla kaynaştırılması sürecidir. Bu süreçte işgörenler, örgütsel değer ve normları kabullenmeye ikna edilir. Değerler, normlar, beklentiler, özendiriciler ve bürokratik yaptırımlar örgütsel sosyalleşme sürecinde kullanılan mekanizmalardır. Örgütsel sosyalleşme aslında örgüt kültürünü öğrenme, örgüt kültürüne uyum sağlamadır (Çelik, 1993). Örgütsel sosyalleşme hem değişimi (eski tutum, değer ve davranışların terk edilerek yenilerin kazanılması), hem de öğrenmeyi (örgüt amaçlarının, bu amaçları başarmak için gereken araçların, görevsel sorumluluklarının, örgütsel norm ve değerlerin vb. öğrenilmesini) içerir (Can vd, 2001, s.154).

Örgütsel sosyalleşme ile işgören;

- ◆ Örgütün temel amaçlarını
- ◆ Bu amaçlara ulaşmak için tercih edilen araçları,
- ◆ Örgütün bir üyesi olarak üstlenmesi gerekli rol sorumluluklarını,
- ◆ Rolünü etkili bir şekilde başarabilmesi için istenilen davranış kalıplarını,
- ◆ Örgütün kimliği ile bütünleşmeyi sağlayan kural ve ilkeleri,
- ◆ Örgütteki sembol ve seremonileri,
- ◆ Olayların anlamlarını öğrenir (Gordon, 1993, Akt. Yüksel, 1997, s.127).

3.3. Örgütsel Sosyalleşmenin Amacı ve Önemi

Örgütsel sosyalleşmenin temel amacı işgöreni örgütün etkili bir üyesi haline gelmesidir (Can vd, 2001, s.154). Genel olarak sosyalleşme süreci, yeni durumun bir parçası olmayı; dışarıdan bir olmaktan çıkarak içeriden biri olmayı sağlayan bir değişim sürecidir. Sosyalleşme, yeni gelenin “diğerlerinin gördüğü gibi görebilmek için” algılarını değiştirdiği bir süreçtir (Balıcı, 2000, s.11). Örgütsel sosyalleşme hem işgören hem de örgüt

açısından birçok sebep yüzünden önem verilmesi gereken bir süreçtir (Cooper-Thomas ve Anderson, 2006). Örgütsel sosyalleşmenin örgüt ve birey açısında önemi şu şekilde sıralanabilir.

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

Sosyalleşme, bir kez uygulanıp biten bir süreç değildir. Bireyin örgütte çalıştığı sürece devam eder ve bireyin örgüt içinde her iş veya görev değiştirmesinde yeniden başlar. Bireyin inanç, tutum ve davranışlarında örgütsel amaçlara uygun şekilde değişim yaratmayı hedefleyen sosyalleşme süreci, işgörenin mesleki kariyerini, güdülenmesini ve gelecekteki başarısını etkileyeceğinden örgüt tarafından ihmal edilmemelidir (Yüksel, 1997, s.129).

3.4. Örgütsel Sosyalleşme Araştırmaları

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

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

Bu araştırmada ise literatürde en fazla üzerinde durulan örgütsel sosyalleşme modelleri incelenmiş ve tarihsel süreç içerisinde gelişimleri göz önünde bulundurularak ilk önce

örgütsel sosyalleşmenin aşama modeli, sonra örgütsel sosyalleşme taktikleri ve daha sonra ise örgütsel sosyalleşmenin içerik modeli ele alınmıştır.

3.4.1. Örgütsel Sosyalleşme: Aşama Modeli

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

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

Aşama modeline ilişkin literatürde farklı sınıflandırmalar olsa da, en çok kabul gören aşama modeli Feldman’ ın (1976, 1981) geliştirdiği, üç aşamadan oluşan modeldir. Feldman (1976, 1981) sosyalleşme sürecinin, *ön sosyalleşme, karşılaşma ve değişim-kazanım* aşamalarından oluştuğunu ileri sürmüştür.

Ön Sosyalleşme Aşaması. Sosyalleşme sürecinin ilk aşaması, işgörenin örgüte katılmadan önceki tüm öğrenmelerini kapsar (Asforth vd, 2007; Van Maanen, 1975). Bireyler yeni bir örgüte katılmadan veya yeni bir konuma geçmeden önce, yeni olan örgütleri ve pozisyonları hakkında bir grup değerleri, tutumları ve beklentileri vardır (Porter, Lawler ve Hackman, 1975, s.163). Bireylerin bu aşamada uğraştıkları temel eylemler, işleri hakkında beklentilerini biçimlendirmek ve o işte çalışıp çalışmama doğrultusunda karar vermektir (Feldman, 1976). Bireylerin beklentileri, işle ilgili araştırmalar, arkadaşlar, aileye sorulan sorular, temaslar, yazılı medya ve örgütün imajı tarafından etkilenir. Benzer şekilde bu aşamada örgüt (basın

bültenleri, işe alma-seçme eylemleri ve stajyerlik ile) kendi hakkında idealist ve gerçekçi bir imaj sağlar (Asforth vd, 2007).

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

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

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

Karşılaşma Aşaması. Sosyalleşme sürecinin ikinci aşaması karşılaşma aşamasıdır (Porter vd., 1975, s.163; Van Maanen, 1975). İlk olarak Feldman (1976) tarafından uyum şeklinde tanımlanmış olsa da daha sonra karşılaşma aşaması olarak adlandırılmıştır (Feldman, 1981). Bu aşamada işgören, örgütün gerçek yüzünü görür (Feldman, 1981) çeşitli eylemler yoluyla örgütün bir parçası olmak için uğraşır (Feldman, 1976). Ayrıca işgören örgütün gerçek yüzüyle karşılaşınca

beklentileri ve deneyimleri arasındaki çelişikler ile mücadele eder (Asforth ve diğerleri, 2007). Nelson ve Quick'e (1997) göre beklentilerin karşılandığı ya da karşılanmadığı, belirsizliklerle ve çatışmalarla karşılaşılana, performansın birey ve örgüt tarafından değerlendirildiği ve karşılaştırıldığı ikinci aşama hem birey hem de örgüt için kritik önem taşır (Akt. Çalık, 2003).

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

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

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

Değişim ve Kazanım Aşaması. Sosyalleşmenin üçüncü aşaması değişim ve kazanım aşamasıdır (Porter vd., 1975, s.163). Bu aşamada oldukça kalıcı değişimler meydana gelir, yeni işgören, işi için gerekli olan görevlerde yetkinleşir, yeni rolleri başarılı bir şekilde yerine getirir, grup değerlerine ve normlarına uyum sağlar (Feldman, 1981). Esasen bu aşama

açık, sonu olmayan, sürekli bir süreç olarak nitelendirilebilir. Bu aşamada birey “dışarıdan biri” olmaktan çıkıp “içeriden biri” olmayı başarmış demektir (Balcı, 2000, s.85).

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

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

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

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

Başlangıç modelleri sosyalleşmeyi doğrusal ilerleyen, değişmez bir dizi aşama olarak betimle eğilimi göstermişlerdir

(Wanous, 1992). Başlangıç modelleri sosyalleşmenin ne zaman başlayıp ne zaman bittiğini belirlemek konusunda güçlük yaşamıştır. Bazı araştırmacılar ön sosyalleşmeyi, sosyalleşme sürecine dahil ederken diğerleri dahil etmemiştir ve bazı araştırmacılar istikrar (stabilizasyon) aşamasını sosyalleşmenin bir parçası olarak düşünürken bazı araştırmacılar bunu kabul etmemişlerdir (Asforth vd., 2007).

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

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

Tablo 5. Örgütsel Sosyalleşme Aşama Modelleri

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

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

3.4.2. Örgütsel Sosyalleşme: Taktik Modeli

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

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

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

Van Maanen ve Schein (1979) tarafından önerilen sosyalleşme taktikleri çift kutupludur, bir uçtan diğer diğer uca doğru süreklilik göstermektedir (Asforth ve diğerleri, 1997).

Van Maanen ve Schein taktikleri şu şekilde açıklamaktadırlar (1979: 232-254):

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

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

Formale Karşı İnfomal Sosyalleşme Süreci. Formal sosyalleşme yeni işgörenin, kendisi için uygun hale getirilmiş bir grup deneyimi geçirirken, kısmen örgütün diğer çalışanlarından ayrıldığı süreçleri ifade etmektedir. Bu süreçler polis akademileri, meslek okulları, resmi olarak ve açıkça ilgilenecekleri etkinliklerin belirtildiği çıraklık ve stajyerlik türleri tarafından kullanılan sosyalleşme programlarında görülmektedir. İnfomal sosyalleşme süreci, yeni işgörenin ne rolünü özel olarak ayırt eder ne de yeni işgörenleri daha tecrübeli işgörenlerden ayırt etmek için katı sosyalleşme programları yapmak için çaba sarf eder. Örnek olarak, infomal taktikler yeni işgörenlerin rollerini deneme yanılma yöntemiyle öğrendiği bırakınız yapsınlarca bir sosyalleşme türü sağlar. “İş başında eğitim” görevleri, yeni işgörenlerin rollerinin çok sıkı şekilde belirlenmediği çıraklık programları ve daha genel olarak, yeni işgörenin başlangıçta en azından çalışma grubunun geçici bir üyesi olarak kabul edildiği ve resmi olarak özel işaretlerle, üniformalarla, görevler ya da başka sembolik araçlarla yeni işgörenlerin diğerlerinden ayrılmadığı durumlar bu sürece örnek olarak verilebilir.

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

Sabite Karşı Değişken Sosyalleşme Süreci. Sabit sosyalleşme, belli bir süreci tamamlamasının tam olarak ne kadar zaman alacağı hakkında yeni işgörene bilgi sağlama sürecidir. Böylece, örgütler farklı programlara ilişkin farklı kariyer yolları belirleyebilirken, bu yolların tümü yeni işgörenin belirli programları takip etme derecesi yönünden sabit olabilir. Değişken Sosyalleşme Süreci, yeni işgörene belirli bir aşamayı ne zaman geçeceği hakkında çok az ipucu verir. Bu yüzden, sadece gerçeği söyledikleri zaman serbest bırakılacakları söylenen savaş esirleri ve tekrar normal bir ruh sağlığına kavuştuğu hükmedilinceye kadar eve dönemeyeceği söylenen psikiyatri hastaları değişken sürecin en iyi örnekleri olarak verilebilir.

Seriye Karşı Ayrık Sosyalleşme Süreci. Seri sosyalleşme süreci bir örgütteki deneyimli üyelerin örgütte kendilerine benzer konumda olacak yeni üyeleri yetiştirmeleri sürecidir. Aslında, bu deneyimli üyeler yeni işgörenler için rol model olurlar. Yeni işgörenler kendilerinden önce gelenlerin izlerini takip etmediklerinde ve yeni işgörenlerin ilerleyecekleri rolde nasıl ilerleyecekleri hakkında onlara bilgi sağlayacak rol modeller olmadığında, sosyalleşme süreci ayrık sosyalleşme olarak tanımlanır. Örneğin daha önce itfaiyeci olan siyah bir insanın tamamı beyaz olan bir makine şirketine girmesi ya da daha önce sadece ev kadını olan birinin bir şirkette yönetsel düzeyde bir işe girmesi bu sürece örnek olarak verilebilir.

Atamaya Karşı Yoksun Bırakma Sosyalleşme Süreci. Atama süreci, yeni işgörenlerin kendileriyle birlikte örgüte getirdikleri kişisel özelliklerinin yararlı ve uygulanabilir olduğunun onaylanması ve desteklenmesi sürecidir. Atama sürecinde yeni işgörene “Seni tam olduğun gibi istiyoruz” denir. Aslında örgüt bu taktiği kullanarak yeni işgörenin değişmemesini arzu eder. Örgüt yeni işgörenin becerilerini, değerlerini ve tutumlarını avantaj olarak görür ve bunlara sahip olmayı düşünür. Yoksun bırakma süreci, atamanın aksine, yeni bir işgörenin belirli kişisel özelliklerini inkâr eder ve bunlardan

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

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

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

Tablo 6. Örgütsel Sosyalleşme Taktiklerinin Sınıflandırılması

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

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

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

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

3.4.3. Örgütsel Sosyalleşme: Çok Boyutlu, Süreç Modeli

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

Örgütsel sosyalleşme süreci, yeni işgören içerinden biri olduğunda ve örgüt içinde belli bir statü kazandığında sonlanmaz, bu süreç işgörenin mesleki kariyeri boyunca

devam eder (Chao, 1996, s.131). Örgütsel sosyalleşme, bireyin örgütteki yeni ya da değişen rolünü öğrenmesi olarak ifade edilir (Chao vd., 1994) öğrenme sosyalleşme sürecinin merkezinde yer alır (Asforth vd., 2007) ve sosyalleşme sırasında nelerin öğrenildiği ise sosyalleşmenin boyutlarını ya da içeriklerini oluşturur (Taormina, 1994, 1997).

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

Tablo 7. Örgütsel Sosyalleşmenin Boyutları

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

Kaynak: Ashforth, B. E., Sluss, D. M., ve Harrison, S. H. (2007). Socialization in organizational contexts.

International Review of Industrial and Organizational Psychology, 22, 1–70.

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

- 1) Mesleki yeterlik,
- 2) Kişiler,
- 3) Politika,
- 4) Örgüt dili,
- 5) Örgütsel amaç ve değerler,

6) Örgüt tarihi şeklinde belirlemiştir.

Mesleki Yeterlik. Farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmış olsa da temel olarak yapılan işe ilişkin olan bilgi ve becerilerin (Morrisson, 1993; Taormina, 1994; Hauter ve diğerleri, 2003; Ostroff ve Kozlowski, 1992) kazanılması sürecini ifade etmektedir. Fisher (1986) bir işi yerine getirebilmek için gereken sorumlulukları öğrenmenin, örgütsel sosyalleşme sürecinin çok önemli bir boyutu olduğunu ileri sürmüştür (s.171). Feldman (1981) ise bir işgörenin ne kadar güdülenmiş olursa olsun, gerekli mesleki becerileri kazanmadan başarılı olma şansının çok az olduğunu söylemiştir. Bir işi iyi şekilde yapmak doğrudan örgütsel sosyalleşme (eğitim programları, önceki iş deneyimleri, eğitim vb. gibi) ile ilişkili olmamasına rağmen, öğrenilmesi gereken görevlerin neler olduğu, işgörenin gerekli olan bilgileri, becerileri ve yetenekleri nasıl iyi şekilde öğreneceği doğrudan örgütsel sosyalleşme sürecinden etkilenebilir (Chao vd., 1994).

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

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

Örgüt Dili. Bu boyut bireyin mesleğine ilişkin teknik dilin yanı sıra örgüte özgü kısaltmalara, kodlamalara ve örgütün

jargonuna ilişkin bilgisini ifade eder (Chao ve diğerleri, 1994). Macoby (1984) çocukların sosyalleşmesinde dil gelişiminin önemini vurgulamaktadır. Ona göre çocukların dili öğrenmesi ana ve babaların yönlendirmelerini, açıklamalarını anlamalarını olanaklı kılar. Chao vd. (1994) de bu görüşü örgütlere uyarlamışlar ve kendine özgü ortak bir dili olan örgütte, üyelerin birbirleriyle etkili iletişim kurmalarının ve birbirlerini anlamlarının örgüt dilinin öğrenilmesiyle olanaklı olabileceğini belirtmişlerdir.

Örgütsel Amaç ve Değerler. Sosyalleşme tanımlarının çoğunda sosyalleşmenin bir boyutu olarak örgütün belirli amaç ve değerlerinin öğrenilmesi vurgulanmıştır (Chao vd., 1994). Örgüt amaç ve değerlerin öğrenilmesi, güçlü ya da yönetim konumunda bulunan üyeler tarafından benimsenen yazılı olmayan, informal, açıkça belirtilmeyen amaç ve değerlerin benimsenmesinde kapsar (Fisher, 1986). Feldman (1981) işgörenlerin arkadaşları tarafından sevilmesinin ve güvenilmesinin, grubun normlarına ve değerlerine iyi bir şekilde uyum sağlanmasıyla olabileceğini belirtmektedir.

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

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

3.5. Örgütsel Sosyalleşmenin Sonuçları

Örgütsel sosyalleşme ile ilgili yapılan araştırmaların çoğu, aslında sosyalleşmeyi belirlemek için iş doyumu,

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

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

3.6. Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Sosyalleşmesi

“Sosyalleşme” kavramının öğretmen sosyalleşmesi araştırmalarında kullanımı oldukça yenidir (Zeichner ve Gore, 1990). Öğretmen sosyalleşmesi araştırmaları, bireylerin katıldığı öğretmen topluluğunun bir üyesi olma sürecini anlamaya çalışan bir çalışma alanıdır (Danzinger, 1971: Akt: Zeichner ve Gore, 1990). Öğretmenlerin sosyalleşmeleri, öğretmenlerin değerleri, tutumları, normları, bilgileri, becerileri, öğretmenlik mesleğinin ve çalışmak istedikleri yerdeki okul ya da eğitim kültürünün gerektirdiği davranışları kazandıkları karmaşık bir süreçtir (Staton, 2008). Resmi olarak hizmet öncesi eğitimle başlar ve mesleki kariyerleri boyunca devam eder (Staton ve Hunt, 1992). Genel anlamda öğretmenlerin sosyalleşmesi, öğretmenlerdeki her türlü değişmeyi ifade eder. Dar anlamda ise, göreve yeni başlayan öğretmenin okuldaki öğretmen arkadaşlarıyla, yöneticileriyle etkileşimleri sonucu geliştirdikleri değerler, davranışlar, tutumlar (Güçlü, 1996). Lacey’e (1988) göre, öğretmenin sosyalleşmesi, bir sosyal kişi olarak deneyim kazanarak değişime uğramasıdır. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri, onların öğretmenlik mesleğinin bir üyesi olarak kimlik kazanmalarını, bu süreçte mesleki rollerini benimsemelerini ve mesleki gelişimlerini sürdürmelerini ifade etmektedir (Akt. Kartal, 2007, s.99). Örgütsel sosyalleşme süreci, öğretmenlerin yalnızca mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda örgüt kültürünü benimsemelerini ve bu kültüre uyum sağlamalarını da kapsamaktadır. Bunun yanı sıra, örgütsel sosyalleşme sürecinin öğretimsel süreçler üzerinde olumlu etkiler yarattığı ve bu süreçte aktif rol oynayan öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının da arttığı belirtilmektedir (Eroğlu, Erdoğan ve Özbek, 2018). Bu durum, öğretmenlerin hem bireysel performanslarını hem de öğrenciler üzerindeki etkilerini güçlendirmekte ve eğitim-öğretim süreçlerinin daha verimli hale gelmesine katkı sağlamaktadır.

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

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

Feiman-Nemser (1983) öğretmenlerin sosyalleşmesini öğretmeyi öğrenme şeklinde kavramsallaştırmış ve sosyalleşme sürecini formal eğitim öncesi, formal eğitim dönemi, meslekte ilk yıl ve öğretmenlik mesleğinin ilerleyen yılları şeklinde dört aşamadan oluştuğunu öne sürmüştür. Zeichner ve Gore (1990) öğretmenlerin sosyalleşmeleri ile ilgili yapılan araştırmaları

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

3.7. Bürokratik Yapı ve Örgütsel Sosyalleşme İlişkisi

Bürokrasi, bireylerin davranışlarını sistemli bir şekilde biçimlendirerek bireysel inanç ve değerlerin formal örgüt değerleri ile uyumlu hale gelmesini sağlar (Aydın, 2007, s. 238). Bu durum, özellikle eğitim örgütleri gibi bürokratik yapıya sahip kurumlarda daha belirgin bir şekilde ortaya çıkar. Balcı (2000) da benzer bir görüşü dile getirerek okul bürokrasisinin öğretmenlerin sosyalleşme sürecini etkileyen önemli faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir.

Balcı'ya göre, okul bürokrasisi yeni öğretmenlere kurallar ve düzenlemelere uymayı, geleneksel öğretim yöntemlerini ve değerlerini kabul etmenin kabul ve ödül getireceğini öğretir. Bu durum, öğretmenlerin okul kültürüne uyum sağlamalarını kolaylaştıran bir mekanizma olarak değerlendirilebilir.

Hoy ve Rees (1977), aday öğretmenlerin sosyalleşmeleri üzerine yaptıkları çalışmalarında bürokratik yapının bireylerin kişilik özelliklerini dahi değiştirebileceğini ifade etmektedirler. Bu bulgu, bürokrasinin bireyler üzerindeki güçlü etkisini vurgulamakta ve örgütsel sosyalleşme sürecinde bürokratik yapıların önemini ortaya koymaktadır. Eğitim örgütlerinde, bürokrasinin kolaylaştırıcı ya da engelleyici özellikler göstermesi, öğretmenlerin sosyalleşme düzeylerini doğrudan etkileyebilecek bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim örgütlerinde kolaylaştırıcı bürokrasi, öğretmenlerin mesleki rollerini benimsemelerini ve örgütsel kültüre uyum sağlamalarını destekleyen bir yapı sunar. Kolaylaştırıcı bürokrasi, esnek kurallar ve prosedürler aracılığıyla öğretmenlere rehberlik ederken sorunları çözme fırsatları sunar, güven ortamını teşvik eder ve yenilikçi yaklaşımları destekler (Hoy ve Sweetland, 2001). Bu tür bir yapı, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini artırmak için destekleyici bir unsur olarak işlev görebilir. Buna karşın, engelleyici bürokrasi ise katı kurallar ve prosedürlerle bireylerin inisiyatifini sınırlayan, yaratıcılığı engelleyen ve güvensizlik ortamı yaratan bir yapıdır (Adler ve Borys, 1996). Engelleyici bürokrasinin hakim olduğu okullarda, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme süreçlerinin olumsuz yönde etkilenmesi beklenebilir. Bu tür bir yapı, öğretmenlerin okul kültürüne uyum sağlamalarını zorlaştırabilir ve mesleki bağlılıklarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Okulların bürokratik yapısı genellikle olumsuz yönleriyle eleştirilse de araştırmalar bu yapının hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğunu göstermektedir (Sinden, Hoy ve

Sweetland, 2004). Olumlu yönleriyle bürokrasi; ihtiyaç duyulan rehberliği sağlama, sorumlulukları açıkça tanımlama ve rol stresini azaltma gibi işlevler sunarken; olumsuz yönleriyle yaratıcılığı engelleme, katı kurallarla bireyleri sınırlandırma ve memnuniyetsizliği artırma gibi sonuçlar doğurabilir (Adler ve Borys, 1996). Örgütsel sosyalleşme süreci açısından bakıldığında, kolaylaştırıcı özellik gösteren bürokratik yapıların öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklediği; buna karşın engelleyici özellik gösteren yapıların ise bu süreci zorlaştırdığı görülmektedir.

Örgütsel sosyalleşme sürecinde bireyler:

- ◆ Örgütün temel amaçlarını,
- ◆ Bu amaçlara ulaşmak için tercih edilen araçları,
- ◆ Örgütün normlarını ve değerlerini,
- ◆ Mesleki rollerini öğrenir ve benimserler (Çelik, 1997).

Bu süreçte kolaylaştırıcı bürokrasinin sunduğu esnek kurallar sistemi ve destekleyici hiyerarşi, bireylerin örgüte uyumunu kolaylaştırırken; engelleyici bürokrasinin katı kuralları ve otoriter yapısı bu uyumu zorlaştırabilir.

Bürokrasinin eğitim örgütlerinde oynadığı rolün çift yönlü doğası dikkate alındığında, kolaylaştırıcı özellik gösteren bürokratik yapıların teşvik edilmesi gerektiği açıktır. Eğitim yöneticileri, okullardaki bürokratik yapıyı yeniden düzenleyerek kolaylaştırıcı unsurları artırmalı; böylece öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin yükselmesine katkıda bulunmalıdır. Engelleyici bürokrasinin olumsuz etkilerini en aza indirmek için ise daha esnek yönetim modelleri benimsenmeli ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımı sağlanmalıdır. Bu yaklaşım hem bireysel hem de kurumsal düzeyde olumlu sonuçlar doğuracaktır.

4. İLGİLİ ARAŞTIRMA SONUÇLARI

Bu başlık altında bürokrasi ve örgütsel sosyalleşme konularıyla ilgili eğitim örgütleri bağlamında yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Özer (2010) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan toplam 3057 öğretmen, örneklemini ise kota örnekleme yöntemine göre seçilen 1018 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okullar İçin Örgütsel Diriklik Ölçeği”, “Örgüt Normları Ölçeği” ve Hoy ve Sweatland tarafından geliştirilen “Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi, etki büyüklüğü katsayısı, çoklu doğrusal regresyon analizi gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel diriklik ölçeğinin destekleyici liderlik, okul geliştirme çabaları ve okul olanaklarını boyutlarında yer alan ifadelere çoğunlukla katıldıkları, ancak aile katılımı ve değişime açıklık boyutlarında yer alan ifadelere ise bazen katıldıkları belirlenmiştir. Benzer biçimde öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasi ve örgüt normları ölçeklerinde yer alan ifadelere çoğunlukla katıldıkları, ancak engelleyici bürokrasi boyutunda yer alan ifadelere ise nadiren katıldıkları belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından; araştırmaya

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

Çiftçi (2009) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin öğretmen morali üzerindeki etkilerini belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarındaki öğrenciler ve öğretmenler, örneklemini 2008-2009 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 467 öğretmen ve bu okullarda okuyan 367 öğrenci oluşturmaktadır. Okulların bürokratikleşme düzeyini ölçmek için öğretmenlere Ermeç (2007) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği” ile öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi, doğrusal regresyon analizi gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin algıları “orta üstü” düzeyde olduğu, öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı, öğretmenlerin çalıştıkları okulların türüne göre bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları “orta” düzeyde olduğu, öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları arasında cinsiyet ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı, ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin, öğrenci yabancılaşmasının “sosyal soyutlama” boyutu hariç tüm alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordayabildiği görülmüştür.

Gönüllü (2009) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin görüşlerine göre bürokrasi ile öğretmen yeterliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın evreni 2007-2008 öğretim yılında Uşak il merkezinde bulunan 61 ilk ve orta dereceli okulda görev yapan 181 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini de evrendeki bütün

okul yöneticileri oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından “bürokrasiyi tasvip” ile “bürokratikleşmeyi tasvir” anketleri Yücel (1999)’in geliştirdiği “bürokratikleşme anketi”nden uyarlanarak geliştirilmiştir; “öğretmen yeterlikleri anketi” ise Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün 2006 yılında hazırladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” raporu ile literatürdeki ilgili verilerden yararlanılarak geliştirilmiştir. Faktör analizi, ortalama, standart sapma, anova, Tukey ve t- testleriyle veriler analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmen yeterliği üzerinde bürokratikleşmenin etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin, en çok kuralcılığı ve kuralları önemsedikleri, yaşları ilerledikçe öğretmenleri yeterli görme eğilimlerinin de arttığı belirlenmiştir. Hiyerarşik otorite kullanımının önemsenmesi, öğretmenlerin iletişim ve etkileşim becerilerini düşürdüğü, okuldaki bürokratikleşmenin artmasının ise öğretmen yeterliğini artırdığı görülmüştür.

Ermeç (2007) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin öğretmen morali üzerindeki etkilerini belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 436 öğretmen oluşturmuştur. Okulların bürokratikleşme düzeyini ölçmek için öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen ve “İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği” ile moral düzeylerini belirlemek için 96 sorudan oluşan “İlköğretim Okulları Öğretmenleri Moral Anketi” uygulanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi, doğrusal regresyon analizi gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin algılarının “orta üstü” düzeyde olduğu, öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında cinsiyet, kıdem, yaş, eğitim durumu ve kademe

değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı, öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarının “orta üstü” düzeyde olduğu, öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, yas, eğitim durumu, kademe değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı, ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutu hariç tüm alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordayabildiği görülmüştür.

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

Dönder (2006) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre bürokrasinin örgütsel

vatandaşlık davranışlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın evreni 2005-2006 öğretim yılında Uşak ili merkezi, merkeze bağlı köyleri ve ilçe merkezlerinde bulunan beşten fazla öğretmenin çalıştığı 64 ilköğretim okulundaki 1355 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise 26 okuldaki 538 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yücel (1999) tarafından geliştirilen “Bürokratikleşme Ölçeği” ve “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma ve örgütsel vatandaşlık ile bürokrasi arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek için korelasyon, bürokrasinin, örgütsel vatandaşlık davranışını hangi oranda etkilediğini belirlemek için regresyon analizi kullanılmıştır. Kıdem, cinsiyet ve branşa göre öğretmen görüşlerini karşılaştırmak için Anova ve t- testi uygulanmıştır. Araştırmada örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde bürokrasinin etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bürokrasinin örgütsel vatandaşlık davranışının bütün boyutlarını etkilediği görülmüştür. Okulun kuralcı bir tarz ile yönetilmesinin okulun atmosferini olumsuz olarak etkilediği, öğretmenlerin görüşlerine göre otoritenin hiyerarşik kullanımının artmasının ilişkilerin resmileşmesine neden olduğu belirlenmiştir.

Akıl (2005) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre, ilköğretim okullarındaki bürokrasi ile örgütsel sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini, 2004–2005 öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkezinde bulunan beş veya daha fazla öğretmenin çalıştığı 71 resmi ilköğretim okulundaki 1380 öğretmen, örneklemini ise 40 okuldaki 400 öğretmenden oluşturmuştur. Araştırmada Yücel (1999) tarafından geliştirilen ‘bürokratikleşme anketi’ ile Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından geliştirilen “İlkokullar için Örgütsel Sağlık Envanteri” kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, korelasyon, t-testi, regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada bürokrasinin örgütsel sağlık

üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bürokrasinin örgütsel sağlığın bütün boyutlarını etkilediği görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre bürokratik okulun sağlıklı okul olduğu, örgütsel sağlık üzerindeki etkili bürokrasi boyutunun ise kuralların takibi olduğu belirlenmiştir.

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

Watts (2009) tarafından yapılan “Kolaylaştırıcı Okul Yapısı, Farkındalık ve Öğretmen Güçlendirmesi: Bir Kuramın Testi” isimli araştırmasında öğretmen güçlendirmesi, kolaylaştırıcı bürokrasi ve farkındalık arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2008- 2009 yılında

23 okulda görev yapan 1100 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öngörüldüğü gibi kolaylaştırıcı bürokrasi ile farkındalık arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Hem kolaylaştırıcı bürokrasi hem de duyarlık ile öğretmen güçlendirmesi ölçeğinin alt boyutları ilişki olmasına rağmen, analizler sonucunda anlamlı ilişki bulunmamıştır.

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

Guldan (2004) tarafından yapılan “Katolik İlköğretim Okullarında Kolaylaştırıcı Bürokrasi, Örgütsel Güven, Kolektif Yeterlik” isimli çalışmada kolaylaştırıcı bürokrasi, örgütsel güven ve kolektif yeterlik arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bürokrasi; kolaylaştırıcı ve zorlayıcı olmak üzere iki boyutta, güven ise meslektaşlara güven, müdüre güven, öğrencilere ve velilere (müşterilere) güven olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 50 Katolik ilköğretim okulunda görev yapan rasgele seçilen 150 öğretmen oluşturmuştur. İlişkileri test etmek için korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırmada güven ölçeğinin boyutlarının birbirleri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve daha önce yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bulguların aksine kolaylaştırıcı bürokratik yapı ile güven ve kolektif öğretmen -yeterliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

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

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

Geist (2002) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Örgütsel Güvenin Yordayıcıları: Kolaylaştırıcı Bürokrasi, Akademik Baskı, Öğretmen Profesyonelliği” isimli çalışmada çalışanların müdüre, meslektaşlarına ve öğrenci-velilere (okul müşterilerine) olan güveninin yordayıcılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ohio eyaletindeki 146 okul oluşturmuştur. Veriler 4096 öğretmenden toplanmasına rağmen, analizler her okula göre yapılmıştır. Araştırma

sonucunda, öğretmenlerin müdüre karşı duydukları güvenin en iyi yordayıcısının kolaylaştırıcı bürokratik yapı olduğu; meslektaşlara karşı duyulan güvenin en iyi yordayıcısının öğretmenlerin profesyonel davranışları olduğu, öğrenci-velilere karşı duyulan güvenin en iyi yordayıcısının akademik baskı olduğu bulunmuştur. Ayrıca okul büyüklüğünün örgütsel güven üzerinde büyük bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

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

Anderson (1973) tarafından yapılan “Okulların Bürokratikleşmesi ve Lise Öğrencilerinin Okuldan Yabancılaşması” isimli araştırmanın temel amacı bürokrasi ve yabancılaşmanın boyutlarını belirlemek ve bu boyutlar arasındaki ilişki incelemektir. Araştırmanın örneklemini 18 lisede görev yapan 860 öğretmenden ve öğrenim gören 3790 öğrenciden oluşturmuştur. Araştırma sonucunda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin okuldaki bürokratikleşmeye

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

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

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

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

Elçi (2008) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin; iş doyumu, motivasyon, örgütsel bağlılık ve örgütsel kabullenme boyutları esas alınarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın evrenini Konya ilinin Meram, Selçuklu ve Karatay ilçelerinde yer alan resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenler, örneklemini ise rasgele seçilen 834 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem grubuna Kartal (2003) tarafından geliştirilen Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada örgütsel sosyalleşme düzeylerinin; cinsiyet, branş (sınıf öğretmeni- branş öğretmeni) ve kıdem (1-10 yıl, 11-20 yıl, 21 yıl ve üstü) değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Cinsiyet ve branşa göre gruplar arasındaki fark t-testi ile test edilirken, kıdemler arasındaki fark, varyans analizi ile test edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin iş doyumu ve motivasyon boyutlarında farklılaştığı, branş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin, iş doyumu, motivasyon, örgütsel bağlılık

ve örgütsel kabullenme boyutlarında farklılaştığı, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin motivasyon, örgütsel bağlılık ve örgütsel kabullenme boyutlarında farklılaştığı görülmüştür.

Özkan (2005) tarafından yapılan çalışmada, örgütsel sosyalleşme sürecinin öğretmenlerin örgüte bağlılıklarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın evrenini Ordu ilindeki ilköğretim okulları örneklemi ise araştırmaya katılan 408 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen sosyalleşme ölçeği ve Balay (2002) tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık ölçeği uygulanmıştır. Örgütsel sosyalleşme sürecinin öğretmenlerin örgüte bağlılıklarına etkisinin cinsiyet, branş, kıdem ve mezun olunan kurum değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre;

1. Örgütsel sosyalleşmenin ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği saptanmıştır. Örgütsel sosyalleşmenin sosyal bütünleşme ve rol açıklığı boyutları ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıları, örgütsel sosyalleşme sürecinin uyum boyutundaki örgütsel bağlılığa etkisi cinsiyet değişkenine göre, anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin sosyalleşme algıları kadın öğretmenlerden daha yüksek olmasına karşın, örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.
3. Örgütsel sosyalleşme sürecinin uyum boyutundaki örgütsel bağlılığa etkisinin görev türü değişkenine ilişkin öğretmenlerin algısı branşa göre farklılık göstermiştir. Buna göre, sosyalleşme sürecinin uyum bağlılığı üzerindeki etkisinin araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinde, branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4. Örgütsel sosyalleşme sürecinin uyum boyutundaki örgütsel bağlılığa etkisinin mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin kıdemleri ile orantılı olarak sosyalleşme puanlarının artması gözlenmekle birlikte, uyum bağlılığında azalma tespit edilmiştir.
5. Örgütsel sosyalleşme sürecinin uyum boyutundaki örgütsel bağlılığa etkisinin mezun olunan kurum değişkenlerine ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre anlamlı bir fark göstermiştir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde, diğer öğretmenlere göre sosyalleşme algısının daha düşük ve uyum bağlılığının ise daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

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

arasında anlamlı bir fark bulunmazken, iş doyumu boyutunda 11- 20 yıl ile 21 yıl ve üstü gruplar arasında 21 yıl ve üstü lehine olmak üzere farklılığın olduğu belirlenmiştir. Motivasyon ve bağlılık boyutlarındaki 1-10 yıl kıdeminde olanlar ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar, 10- 20 yıl arasında olanlar ile 21 yıl kıdeme sahip olanlar lehine olmak üzere anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır.

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

Çelik (1998) tarafından yapılan “Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşmesi” isimli çalışmada, alan dışından ilköğretime öğretmen olarak atanan aday sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmeleri sürecinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 294 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmada, alan dışından gelen aday sınıf öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitimi ne derece yeterli gördükleri, toplumun kendilerine yönelik bakış açısını nasıl buldukları, kendilerini geliştirmelerini etkileyen faktörlerin neler olduğu, görev ve sorumluluklarını ne derece bildikleri, meslekten ayrılmalarına ilişkin görüşlerin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleğe ilişkin olumlu görüşler taşıdıkları, ancak kendilerine verilen hizmet içi eğitimi yetersiz buldukları, grubun %60'ından fazlasının meslekten ayrılma eğilimi taşıdığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada alan dışından gelen aday sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalizasyonlarının uzun vadeli bir kariyer planlamasını ve yönetimini gerektirdiği belirtilmiştir.

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

Papalardo (1996) tarafından yapılan “Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Formal ve İnfomal Sosyalleşme Süreci” isimli araştırmada öğretmenlerin mesleki sosyalleşmelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini yaşları 22 ile 43 arasında değişen 15 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerle bir eğitim yılı içerisinde beş defa görüşme yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Üç süreç değişkeni (öğretmenlerin gösterdikleri tepkiler, beklentiler ve gerçekler) ve dört içerik değişkeni (adaylı eğitimi, oryantasyon eğitimi, teknik bölüm ve okul çevresi) araştırmanın genel temasını oluşturmuştur. Araştırma sonucunda yeni gelen öğretmenlerin sorumluluklarını tam olarak almaya hazır olmadıkları için, işlerinden tatmin sağlayamadıkları, işlerinden tatmin sağlayamayan öğretmenlerin meslekte kalma olasılıklarının düşük olduğu, adaylık eğitimlerinin öğretmenleri tam olarak karmaşık olan rollerine hazırlamadığı, yeni gelen öğretmenlerin nasıl öğreteceklerini ve örgüt normlarının neler olduğunu meslektaşlarından yardım alarak öğrendikleri belirlenmiştir.

Adkins (1995) tarafından yapılan “Önceki İş Deneyimi ve Örgütsel Sosyalleşme” isimli araştırmada, önceki iş deneyimi ile görev ve sosyalleşme sürecinin sonuçları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmada şu hipotezlere cevap aranmıştır: (1) önceki iş deneyimleri ve sosyalleşme arasındaki ilişkinin derecesi (2) sosyalleşme süreçleri; göreve bağlılık duygusu geliştirme, rol açıklığı geliştirme, iş hakkında gerçekçi beklentiler geliştirme ve kişiler arası ilişkiler geliştirme konuları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda şu bulgular elde edilmiştir: (1) iş görenin önceki iş deneyimleri ile iş hakkında gerçekçi beklentileri, yeterlilik duygusu, performans, iş doyum ve örgütsel bağlılık arasında pozitif, çatışma ile rol belirsizliği arasında negatif ilişki vardır. (2) iş görenin önceki iş deneyimindeki gerçekçi iş beklentileri, yeterlilik duygusu, kişiler arası ilişkiler, performans, iş doyum ve örgütsel bağlılık

arasında pozitif, rol belirsizliği ve rol çatışması ile performans, iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasında negatif ilişki vardır. Sonuçta örgüte giriş aşamasındaki deneyimler ile sosyalleşme değişkenleri arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Yine sosyalleşmenin sürekli bir süreç olduğu araştırma bulguları arasında yer almıştır.

Kirby, Stringfield, Teddlie ve Robert (1992) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Sosyalleşmelerine Okulun Etkisi” isimli çalışmada Louisiana eyaletindeki tarihsel olarak etkili ve daha az etkili okullarda görev yapan mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin sosyalleşme deneyimlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 16 okulda göreve yeni başlamış olan 38 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin 20 tanesi tarihsel olarak daha az etkili okulda çalışmakta iken, 18 tanesi ise tarihsel olarak daha etkili okulda çalışmaktadır ve okullar etkililik biçiminde sınıflandırılırken öğrenci başarısı temel alınmıştır. Araştırmada sınıf gözlemleri ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve ikiye ayrılan öğretmen grubundan “Göreve Yeni Başlayan Öğretmenler” (ölçeğin boyutları: yardımcı olma, rehber olma ve takım oluşturma) ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerinin sosyalleşmelerinde, okullarını genellikle destekleyici olarak algıladıkları, ancak daha etkili okulların daha destekleyici olduğu belirlenmiştir.

Hoy ve Woolfolk (1990) tarafından yapılan “Aday Öğretmenlerin Sosyalleşmesi” isimli çalışmada, aday öğretmenlerin uygulama öğretimlerini tamamladıktan sonra kendi bakış açılarında değişme olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini üç gruptan oluşmuştur. a) Sömestr boyunca işe alınan öğrenciler (36’sı ilkökul, 21’i ortaokul öğretmeni olacak). b) Üç farklı öğretim yöntemi kurslarındaki 66 öğrenci (47’si ilkökul, 19’u ortaokul öğretmeni olacak). c) Gelişim psikolojisi kursu alan öğrenciler. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Etkililik” ölçeği ve “Okulda Problem” ölçeği kullanılmıştır. Bu öğretmenlerin uygulama

öğretimlerini tamamladıktan sonra kendi bakış açılarına daha çok hakim oldukları görülmüştür. Aday öğretmenler, öğrencilerin kontrol edilmesinde ve sosyal problemlerinin çözümünde daha etkin hale gelmişlerdir. Zor öğrenen öğrencilerin kişisel yeteneklerinin motivasyonu konusundaki iyimser inançları hafiflemiştir. Araştırma sonucunda örgütsel sosyalleşmede kontrolün uyum derecesini yükseltmek açısından önemli olduğu ve öğretmenlerin sosyal problemlerinin çözümünde daha çok kontrol edilmeleri gerektiği, ortaya çıkan önemli sonuçlardır.

5. Bürokratik Okul Yapısı ile Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu bölümde, okulların bürokratik yapısı ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir.

5.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okullarının bürokratik yapısına ilişkin algıları ile kendilerinin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemektir. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile kendilerinin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okullarının bürokratik yapısına ilişkin algıları ile kendilerinin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Malatya ili şehir merkezinde bulunan kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler

oluşturmaktadır. Araştırma evreninin tümüne ulaşmanın güç olması ve çok zaman alması nedeniyle, örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem alınırken tabakalı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Tabakalı örnekleme, genelde pratik nedenlerle planlanan ve evrendeki alt grupların örneklemede temsil edilmelerinin güvence altına alınmasını sağlayan bir yöntemdir (Balci, 2010, s.93). Tabakalı örnekleme yönteminde araştırmanın problemi üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir faktöre (değişkene) göre evren içinde homojen alt grupların belirlenmesi gerekir (Büyüköztürk vd, 2010, s.85). Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeye ve bürokratik yapıya ilişkin algılarının okul büyüklüğüyle ilişkili olabileceği düşünüldüğü için evren okul büyüklüklerine göre alt evrenlere ayrılmış ve bu sayede farklı büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin örneklem grubu içerisinde yer alması sağlanmıştır.

Veri toplama işlemleri sonucunda 483 katılımcıdan veri elde edilmiştir. Ancak yapılan incelemelerde eksik ve hatalı doldurulmuş veya bazı sorular için birden fazla yanıt seçeneği işaretlenmiş olan anket formları elenmiştir. Bu işlemler sonucunda, toplam 398 öğretmenden elde edilen veriler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken	Frekans (n)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kadın	214	53.8
	Erkek	184	46.2
	Toplam	398	100
Mesleki Kıdem	1- 10 yıl	116	29.1
	11- 20 yıl	173	43.5
	21 ve üzeri yıl	109	27.4
	Toplam	398	100

Branş	Sınıf Öğretmeni	177	44.5
	Branş Öğretmeni	221	55.5
	Toplam	398	100
Okul Büyüklüğü	1- 500	77	19.3
	501- 1000	123	30.9
	1001-1500	102	25.6
	1501 ve üstü	96	24.1
	Toplam	398	100

5.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin algılarını belirlemek için Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği, örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla ise Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği kullanılmıştır.

5.3.1. Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği

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

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

Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek formu, geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında 130 kişilik bir sınıf öğretmeni grubuna uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi

sonucunda, ölçeğin tek boyutlu bir faktör yapısına sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır (Buluç, 2009). Ancak Özer (2010) tarafından yapılan çalışmada ise, Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin faktör yapısını incelemek için aynı ölçek formu 1,018 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Bu aşamadan sonra ölçeğin yapı geçerliliğini belirleyebilmek amacıyla, elde edilen veriler üzerinden temel bileşenler analizi yöntemi ile açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda, ölçeğin iki faktöre göre kümülatif varyansı açıklama oranı % 53.76 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları birinci boyut için 0.83, ikinci boyut için ise 0.81 olarak hesaplanmıştır (Özer, 2010).

Buluç (2009) ve Özer (2010) tarafından yapılan çalışmalarda kullanılan ölçeğin birbirinden farklı faktör yapıları gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, hangi faktör yapısının kullanılacağına karar verilirken, asıl uygulama sonucunda elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, ölçeğin iki faktöre göre kümülatif varyansı açıklama oranı % 47.76 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi, Özer (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmayı destekleyici nitelikte olduğundan, Buluç (2009) tarafından uyarlanan ölçek iki boyutlu olarak kullanılmıştır.

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

5.3.2. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından bu çalışma kapsamında geliştirilen Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği kullanılmıştır.

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

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

Oluşturulan ölçeğin faktör yapısını test etmek amacıyla, 416 öğretmenden elde edilen veriler ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçekte yer alan bazı maddelerin faktör yüklerinin düşük olduğu, bazı maddelerin aynı anda birden fazla faktörde yüksek faktör yüküne sahip olduğu ve bazı maddelerin yer aldıkları faktörler açısından anlamlı ve tutarlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu gerekçelere bağlı olarak, 21 madde ölçekten çıkarılmış ve açımlayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçekte yer alan maddelerin özdeğerinin 1'den büyük 5 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör ortak varyansı	Madde Toplam korelasyonu
31	.727					.596	.482
4	.712					.595	.536
35	.690					.676	.578
40	.666					.679	.621
22	.659					.508	.460
2	.591					.493	.502
8		.841				.736	.483
9		.839				.764	.508
17		.788				.671	.475
45		.747				.598	.446
3			.721			.609	.503
1			.710			.591	.477
23			.692			.612	.467
24			.597			.511	.440
42			.526			.460	.358
30				.714		.630	.475
27				.672		.620	.524
26				.668		.618	.592
39				.650		.647	.586
5				.459		.497	.560

36					.639	.566	.493
7					.597	.490	.306
4					.518	.509	.496
38					.510	.471	.567
Özdeğer	7.5	2.281	1.92	1.267	1.067		
Açıklanan Toplam Varyans (% 58,518)	31.25	9.5	8	5.31	4.47		
Cronbach Alfa	.83	.85	.78	.81	.72	.89	

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

Birinci faktörde yer alan 6 maddenin (2, 4, 22, 31, 35, 40) faktör yükleri 0.591 ile 0.727 arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları ise 0.460 ile 0.621 arasında değişmektedir. İkinci faktörde yer alan 4 maddenin (8, 9, 17, 45) faktör yükleri 0.747 ile 0.841 arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları 0.446 ile 0.508 arasında değişmektedir. Üçüncü faktörde yer alan 5 maddenin (1, 3, 23, 24, 42) faktör yükleri 0.526 ile 0.721 arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları 0.358 ile 0.503 arasında değişmektedir. Dördüncü faktörde yer alan 5 maddenin (5, 26, 27, 30, 39) faktör yükleri 0.459 ile 0.714 arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları ise 0.475 ile 0.592 arasında değişmektedir. Beşinci faktörde yer alan 4 maddenin (7, 36, 38, 44) faktör yükleri 0.510 ile

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

0.639 arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları 0.306 ile 0.567 arasında değişmektedir.

Faktör analizi sonucu elde edilen her bir faktör, faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri göz önünde bulundurularak isimlendirilmiştir. Yapılan incelemelerde, ilk faktörde yer alan maddelerin tamamı kişilerarası ilişkilerle ilgili olduğu için bu faktör “kişilerarası ilişkiler” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörde yer alan maddeler, örgüt tarihine ve örgüt diline ilişkin olduğu için “örgüt tarihi ve dili” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktörde yer alan maddelerin tamamı mesleki yeterlikle ilgili olduğu için “mesleki yeterlik” olarak adlandırılmıştır. Dördüncü faktörde yer alan maddelerin tamamı örgütsel amaç ve değerlerle ilgili olduğu için bu faktör “örgütsel amaç ve değerlere uyum” olarak adlandırılmıştır. Beşinci faktörde yer alan maddelerin tamamı örgüt politikası ile ilgili olduğu için bu faktör “örgüt politikası” olarak adlandırılmıştır.

5.4. Verilerin Analizi

Analiz sürecinin ilk aşamasında, katılımcılardan elde edilen veriler incelenmiştir. Bu kapsamda, ilk olarak veri seti içinde uç değerler olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bunu yapmak için, ölçeklerde yer alan her bir madde ve faktör için z puanları hesaplanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda, uç değerler içerdiği saptanan ölçek formları elenmiştir. Bu aşamadan sonra, veri setindeki kayıp veriler kontrol edilmiştir. Kayıp verilerin rastgele ortaya çıkmadığına karar verilen durumlarda, ölçek formları elenmiştir. Ardından, verilerin dağılımı incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında yer aldığı belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi için, öğretmenlerin bürokratik yapı ve örgütsel sosyalleşme ölçeklerinden ve bu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla, Pearson Momentler Çarpımı analizi yoluyla korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

5.5. Betimsel Analiz Sonuçları ve Yorum

Araştırmada, öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları en düşük puanlar, en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Betimsel istatistik hesaplamalarına ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Ölçeklere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek	Boyut	En Düşük	En Yüksek	Ortalama Puan	SS
Bürokratik Yapı	Engelleyici	1.20	4.16	2.18	0.65
	Bürokrasi				
	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	2.33	5.00	3.73	0.53
Örgütsel Sosyalleşme	Mesleki Yeterlik	3.20	5.00	4.32	0.47
	Kişiler arası İlişkiler	2.50	5.00	4.08	0.51
	Dil- Tarih	1.50	5.00	3.58	0.75
	Politika	2.75	5.00	4.10	0.53
	Amaç ve Değerlere Uyum	2.60	5.00	4.18	0.57
	Toplam	2.91	5.00	4.05	0.40

Tablo 10'da yer alan bulgular, engelleyici bürokrasi boyutu açısından incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları en düşük puanın 1.20, en yüksek puanın 4.16 olduğu, öğretmenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 2.18 ve standart sapmasının ise 0.65 olduğu görülmektedir. Bulgular kolaylaştırıcı bürokrasi boyutu açısından incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları en düşük puanın 2.33, en yüksek puanın 5 olduğu, öğretmenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 3.73, standart sapmasının ise 0.53 olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin okullarındaki bürokratik yapıyı çoğunlukla kolaylaştırıcı ve nadiren engelleyici algıladıkları söylenebilir. Özer (2010) tarafından ilköğretim okullarında yapılan araştırmada, öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısını çoğunlukla kolaylaştırıcı, nadiren engelleyici olarak algıladıkları belirlenmiştir. Bu durum, araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Tablo 10’ daki bulgular, Mesleki yeterlik boyutu açısından incelendiğinde alınan en düşük puanın 3.20 en yüksek puanın 5 olduğu, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 4.32 standart sapmasının ise 0.47 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenler, mesleki yeterlik boyutunda yer alan ifadelere tamamen katılmaktadırlar. Öğretmenlik mesleğinin bir profesyonellik mesleği olması, sadece öğretmenlik mesleğinin öğrenimini görmüş veya yeterliklerini kazanmış olanların öğretmenlik yapmaya hak ve yetkilerinin olması, öğretmenlerin mesleki yeterlik boyutundan yüksek puanlar almalarını sağlamış olabilir. Özkan (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki yeterlikleri görevde uzmanlaşma boyutu adı altında incelenmiş ve genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinin görevde uzmanlaşma boyutu ile ilgili olan ifadelere katılımlarının “oldukça katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında araştırmanın sonuçları birbiriyle benzerlik göstermektedir.

Bulgular, kişilerarası ilişkiler boyutu açısından incelendiğinde, alınan en düşük puanın 2.50, en yüksek puanın 5.00 olduğu, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 4.08 ve standart sapmasının ise 0.51 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kişilerarası ilişkiler boyutundan yüksek puan almaları, öğretmenlerin okullarında meslektaşlarıyla ve diğer çalışanlarla olumlu ilişkiler içinde olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin aldıkları puanlar açısından bakıldığında, kişilerarası ilişkiler boyutunda sosyalleşme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Örgütsel amaçları gerçekleştirmek için gerekli olan ilişkilerdeki yakınlık, örgütten örgüte değişir. Okul, bu ilişkilerin çok yakın ve candan olduğu ya da olması gereken bir örgüttür (Aydın, 2007, s. 187). Okulun örgüt özellikleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin meslektaşlarıyla, yöneticileriyle ve yardımcı personelle devamlı bir ilişki içinde olmaları ve işbirliği içinde bulunmalarını gerektiren görevlerinin olması, öğretmenlerin

kişilerarası ilişkiler boyutunda yüksek düzeyde sosyalleşme göstermelerinin bir nedeni olabilir. Kartal (2009) tarafından yapılan çalışmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin meslektaşlarıyla “çok” düzeyinde olumlu ilişki içerisinde oldukları belirlenmiştir.

Bulgular, Dil-Tarih boyutu açısından incelendiğinde, alınan en düşük puanın 1.50, en yüksek puanın 5 olduğu, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 3.58 ve standart sapmasının ise 0.75 olduğu görülmektedir. Eğitim örgütlerinin kendine özgü mesleki dilinin, bazı mesleklerde olduğu gibi çok özel kavramlardan ve sözcüklerden oluşmaması ile çok fazla uzmanlık isteyen bir dil olmaması, öğretmenlerin genel olarak bu boyuttan yüksek puan almalarını sağlamış olabilir. Bu sonuç, eğitim örgütlerindeki mesleki dilin öğrenilmesinin ve kullanılmasının öğretmenler açısından önemli bir zorluk oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bulgular, politika boyutu açısından incelendiğinde, alınan en düşük puanın 2.75, en yüksek puanın 5 olduğu, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 4.10 ve standart sapmasının ise 0.53 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenler politika boyutunda yer alan ifadelere çok katılmaktadırlar. Eğitim örgütlerinin bürokratik yapıda olmaları, yani hiyerarşik bir otorite yapısına göre düzenlenmiş yetki alanlarının bulunması ve bu hiyerarşinin açıkça görülmesi, işgörenlerin davranışlarını düzenleyen açık, kesin ve katı kuralların varlığını sağlamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin okullardaki güç yapılarını ve sosyal iletişim örüntülerini anlamalarını kolaylaştırmakta ve okuldaki güç yapılarını öğrenmek için fazla çaba harcamalarını gerektirmemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin politika boyutundan yüksek puan almaları beklenen bir durumdur.

Bulgular, Amaç ve Değerlere Uyum boyutu açısından incelendiğinde, alınan en düşük puanın 2.60, en yüksek puanın 5 olduğu, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların

aritmetik ortalamasının 4.18 ve standart sapmasının ise 0.57 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin amaç ve değerlere uyum boyutunda yer alan ifadeler yüksek düzeyde katıldıkları ifade edilebilir. Örgütsel amaç ve değerlerin işgörenler tarafından anlaşılması ve benimsenmesi, bireylerin örgüte daha etkili bir şekilde uyum sağlamalarını kolaylaştırabilir. Bu durum, öğretmenlerin okullarının genel amaçları ve değerleriyle özdeşleşme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Özkan (2005) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde, öğretmenlerin okullarının amaç ve değerlere uyumlarının genel olarak yüksek olduğu ve bu uyumun örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunun güçlü bir yordayıcısı olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, elde edilen bulgular literatürdeki önceki çalışmaları destekler niteliktedir.

Tablo 10'daki bulgular, Örgütsel Sosyalleşme ölçeğinin geneli açısından incelendiğinde, alınan en düşük puanın 2.91, en yüksek puanın 5 olduğu, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ölçeğinin genelinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 4.05 ve standart sapmasının ise 0.40 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ölçeğinde yer alan ifadeler çok katıldıkları ve kendilerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerini yüksek olarak algıladıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlik mesleğinin doğasına ilişkin teorik çerçeveye uyumludur. Lortie (2002) ve Woolfolk ile Hoy (1990) tarafından yapılan çalışmalarda belirtildiği gibi, öğretmenler mesleki yaşamlarına başlamadan önce uzun yıllar boyunca kendi öğretmenlerini gözlemleme fırsatı bulmaktadırlar. Bu süreçte yaklaşık 13,000 saatlik bir gözlem süresi, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, davranış kalıpları ve ideal öğretmen imajı gibi konularda bir temel oluşturmasına yardımcı olmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki sosyalleşme süreçlerine diğer meslek gruplarına kıyasla daha avantajlı bir başlangıç yapmalarını sağlamaktadır. Sonuç olarak, bu bulgular eğitim yöneticileri için önemli çıkarımlar sunmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel

sosyalleşme düzeylerini artırmak için mevcut olumlu algıları güçlendirecek uygulamalara ağırlık verilmesi önerilebilir. Özellikle oryantasyon programları, mesleki gelişim etkinlikleri ve işbirliğini teşvik eden uygulamalar bu sürece katkı sağlayabilir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden yararlanarak yeni katılan öğretmenlere rehberlik etmeleri sağlanabilir; böylece örgütsel sosyalleşme süreçleri daha etkili hale getirilebilir.

5.6. Korelasyon Analizine İlişkin Sonuçlar ve Yorum

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algıları arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Değişkenler Arasındaki İkili Korelasyon Katsayıları

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

** $p < .001$

Bulgular engelleyici bürokrasi ile kolaylaştırıcı bürokrasi arasında ($r = -.461, p < .01$). negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Engelleyici bürokrasi ile kolaylaştırıcı bürokrasi arasındaki negatif ve orta düzeydeki ilişki, okulların bürokratik yapısının tamamen olumlu veya olumsuz olmadığını, her iki özelliği de belirli ölçülerde bulunabileceğini göstermektedir. Bu durum, Weber’in bürokrasi modelinin çeşitlileştirilmesini doğrulamaktadır. Örneğin, kurallar bir yandan

açıklık sağlarken diğer yandan kayıtsızlığı pekiştirebilir. Bu çift yönlü doğa, kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokrasi arasındaki orta düzeyde negatif ilişkiyi açıklayabilir. Sonuç olarak, bu bulgu okulların bürokratik yapısının karmaşık doğasını yansıtmakta ve eğitim yöneticileri için önemli çıkarımlar sunmaktadır. Okullardaki bürokratik yapı, kolaylaştırıcı ve engelleyici özellikleri bir arada barındırabilir ve bu dengenin etkili bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir.

Bulgular örgütsel sosyalleşme ölçeğinin geneli ile alt boyutları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Örgütsel sosyalleşme ölçeğinin boyutları arasındaki yüksek düzeyde pozitif ilişkiler, diğer endüstri örgütlerinde olduğu gibi eğitim örgütleri bağlamında da örgütsel sosyalleşmenin bütünleşik ve çok boyutlu doğasını ortaya koymaktadır. Bu durum, sosyalleşme sürecinin birbiriyile etkileşim halinde olan ve birbirini destekleyen boyutlardan oluştuğunu göstermektedir. Boyutlar arasındaki güçlü ilişkiler, öğretmenlerin bir alandaki sosyalleşmesinin diğer alanlardaki sosyalleşmeyi etkileyebildiğini göstermektedir. Örneğin, mesleki yeterlilik boyutunda sosyalleşen bir öğretmenin, kurumun tarihini ve değerlerini daha iyi kavraması ve meslektaşlarıyla daha etkili ilişkiler kurması beklenebilir. Bu bulgu, eğitim yöneticileri için önemli çıkarımlar sunmaktadır. Öğretmenlerin sosyalleşme sürecinde herhangi bir boyutun ihmal edilmesi, diğer boyutlardaki sosyalleşmeyi de olumsuz etkileyebileceğinden, sosyalleşme sürecinin tüm boyutlarına bütüncül bir yaklaşımla eşit önem verilmelidir.

Bulgular, okullardaki bürokratik yapının öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleriyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu anlamaya yönelik önemli bilgiler sunmaktadır. Korelasyon analizi sonuçları, engelleyici bürokrasi ile örgütsel sosyalleşme arasında negatif ve küçük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r = -.186, p < .01$). Benzer şekilde, engelleyici bürokrasinin mesleki yeterlik boyutuyla ($r = -.136, p < .01$) ve amaç-değerlere uyum boyutuyla ($r = -.136, p < .01$)

negatif yönlü anlamlı ilişkiler sergilediği görülmektedir. Bu durum, engelleyici bürokrasinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme süreçleri ve belirli boyutları ile olumsuz yönde bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öte yandan, kolaylaştırıcı bürokrasi ile örgütsel sosyalleşme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = .329, p < .01$). Kolaylaştırıcı bürokrasinin mesleki yeterlik boyutuyla ($r = .329, p < .01$), kişilerarası ilişkiler boyutuyla ($r = .226, p < .01$), dil-tarih boyutuyla ($r = .227, p < .01$), politika boyutuyla ($r = .274, p < .01$) ve amaç-değerlere uyum boyutuyla ($r = .428, p < .01$) pozitif yönlü anlamlı ilişkiler sergilediği belirlenmiştir. Bu bulgular, kolaylaştırıcı bürokrasinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme süreçlerini destekleyen bir yapıda olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin artmasıyla okulların bürokratik yapısının daha kolaylaştırıcı olarak algılandığı; aynı şekilde kolaylaştırıcı bir bürokratik yapının varlığında öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu durum, eğitim yöneticilerine okullardaki bürokratik yapıyı kolaylaştırıcı bir yönde düzenlemenin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve örgüte uyumlarına katkı sağlayacağına işaret etmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, okullardaki bürokratik yapının daha kolaylaştırıcı olarak algılanması ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme süreçlerini desteklemek amacıyla uygulayıcılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Oryantasyon Eğitimleri:

Oryantasyon eğitimleri yalnızca yeni katılan öğretmenlere yönelik olmamalı, mevcut öğretmenlerin de okul kültürüne daha iyi uyum sağlaması için düzenli olarak gerçekleştirilmelidir. Bu eğitimlerde, okulun misyonu, vizyonu, değerleri ve ilkeleri hakkında bilgi verilmesi önem taşımaktadır. Eğitimlerin içeriği, kolaylaştırıcı bürokrasinin unsurlarını tanıttak şekilde tasarlanmalı, yöneticilerin ve öğretmenlerin bu yapıyı nasıl

destekleyebileceği somut örneklerle açıklanmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini destek içerikler eklenerek öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik bir yaklaşım benimsenmelidir.

2. Sosyalleşme Etkinlikleri:

Sosyalleşme etkinlikleri yalnızca mesleki değil, sosyal ve kültürel içeriklerle de zenginleştirilmelidir. Örneğin, meslektaş dayanışmasını artıracak atölye çalışmaları, sosyal etkinlikler veya ekip oluşturma faaliyetleri düzenlenebilir. Farklı branşlardan öğretmenlerin bir araya gelmesini sağlayacak etkinlikler planlanarak işbirliği ve iletişim güçlendirilebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi hem bireysel hem de örgütsel düzeyde desteklenerek mesleki gelişim işbirlikli bir süreç haline dönüştürülebilir (Eroğlu ve Özbek, 2020). Mentorluk programları ve meslektaş gözlem çalışmaları, öğretmenler arası bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik eden etkili uygulamalardır (Erol ve Özdemir, 2018). Bu tür uygulamalar, özellikle yeni öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek, deneyimli öğretmenlerin bilgilerini paylaşmalarını sağlamak ve okul kültürünü güçlendirmek açısından kritik bir öneme sahiptir. Mentorluk programları kapsamında, deneyimli öğretmenlerin yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etmesi sağlanabilir. Bu süreçte, sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri ve öğrenci ilişkileri gibi konularda bilgi aktarımı yapılabilir. Ayrıca, meslektaş gözlem çalışmaları ile öğretmenlerin birbirlerinin derslerini izleyerek geri bildirimde bulunmaları sağlanabilir. Bu tür uygulamalar, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda okul genelinde işbirliği kültürünü de güçlendirebilir.

3. Katılımın Teşvik Edilmesi:

Öğretmenlerin okul karar alma süreçlerine daha aktif katılımını sağlamak için yapılandırılmış mekanizmalar oluşturulmalıdır. Örneğin, öğretmen liderliği uygulamaları veya çalışma grupları aracılığıyla öğretmenlerin fikirlerini ifade etmeleri desteklenebilir. Katılımın özendirilmesi için ödüllendirme sistemleri uygulanabilir. Bu yaklaşım hem

öğretmenlerin örgüt amaç ve değerlerine uyumunu artırabilir hem de kolaylaştırıcı bir bürokrasi algısını güçlendirebilir. Şeffaflık sağlanarak katılım süreçlerinin etkileri düzenli olarak paylaşılmalı ve bu süreçlere ilişkin geri bildirimler alınmalıdır.

4.Geri Bildirim Mekanizmalarının Geliştirilmesi:

Okulun mevcut bürokratik yapısının kolaylaştırıcı ya da engelleyici olarak algılanma düzeyini ölçmek için düzenli olarak anketler yapılmalıdır. Anketlerin yanı sıra odak grup görüşmeleri veya bireysel görüşmelerle gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak eylem araştırmaları yapılabilir. Öğretmenlerden alınan geri bildirimler doğrultusunda bürokratik yapı ve sosyalleşme süreçlerinde iyileştirme çalışmaları yapılmalı ve bu çalışmalar somut eylem planlarına dönüştürülmelidir.

Sonuç olarak, oryantasyon eğitimleri, sosyalleşme etkinlikleri, katılımın teşvik edilmesi ve geri bildirim mekanizmalarının geliştirilmesi başlıklarında ifade edilen öneriler, okullardaki bürokratik yapının kolaylaştırıcı özelliklerini güçlendirmeyi ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini artırmayı hedeflemektedir.

KAYNAKÇA

- Abadan, N. (1959). *Bürokrasi*. Ankara: AÜSBF Yayınları.
- Adkins, C.L. (1995). Previous Work Experience and Organizational Socialization: A Longitudinal Examination. *The Academy of Management Journal*, 38(3), 839-862.
- Adler, P., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: enabling and coercive, *Administrative Science Quarterly*, 41, 61-89.
- Adler, P.S. (1999). Building better bureaucracies. *The Academy of Management Executive*, 133, 36-49.
- Aiken, M., & Hage, J. (1966). Organizational Alienation: A Comparative Analysis, *American Sociological Review*, 31(4), 497-507.
- Albrow, M. (1970). *Bureaucracy*. New York: Praeger Publishers
- Allen, N. J., Meyer, J. P. (1990). Organizational socialization tactics: A longitudinal analysis of links to newcomers' commitment and role orientation. *Academy of Management Journal*, 33, 847-858.
- Allen, D. G. (2006). Do organizational socialization tactics influence newcomer embeddedness and turnover? *Journal of Management*, 32, 237-256.
- Akan, V. (2003). *Birey ve Toplum: Sosyolojiye Giriş*. İhsan Sezal (ed), Ankara: Martı Kitap Yayınevi.
- Akıl Ü.G. (2005). *Bürokrasi ve İlköğretimde Örgütsel Sağlık*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Anderson, B. D. (1973). School bureaucratization and alienation from high school. *Sociology of Education*, 46 (3),315-334.
- Anderson, N., & Thomas, H. D. C. (1996). Work group socialization. In M. A. West (ed.), *Handbook of work group psychology* (423-450). Chichester, England: John Wiley & Sons Ltd.

- Anderson, N., & Ostroff, C. (1997). Selection as socialization. In N. Anderson & P. Herriot (eds), *International handbook of selection and assessment* (413–440). Chichester, England: John Wiley & Sons, Ltd.
- Ashford, S. J., & Taylor, M. S. (1990). Adaptation to work transitions: An integrative approach. In G.R. Ferris & K.M. Rowland (eds), *Research in personnel and human resources management* (Vol. 8, 1–39). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ashforth, B. E., & Saks, A. M. (1996). Socialization tactics: Longitudinal effects on newcomer adjustment. *Academy of Management Journal*, 39, 149–178.
- Ashforth, B. E., Sluss, D. M., & Harrison, S. H. (2007). Socialization in organizational contexts. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 22, 1–70.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi* (7. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım San. Tic. Ltd. Şti.
- Aziz, A. (1982). *Toplumsallaşma ve Kitleli İletişim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basın Yayın Yüksek Okulu Yayınları No: 2
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (8. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel Sosyalleşme: Kuram Strateji ve Taktikler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış* (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Bauer, T. N., Morrison, E.W., & Callister, R. R. (1998). Organizational socialization: A review and directions for future research. In G. R. Ferris (ed.), *Research in personnel and human resources management* (Vol. 16, 149–214). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bendix, R. (1947). Bureaucracy: The Problem and Its Setting, *American Sociological Review*, 12(5), 493-507.

- Blau, P. M. (1963). Critical Remarks on Weber's Theory of Authority, *The American Political Science Review*, 57(2), 305-316.
- Blau, P. M. (1968). The Hierarchy of Authority in Organizations, *The American Journal of Sociology*, 73(4), 453-467.
- Blase, J. (1986). Socialization as humanization: One side of becoming a teacher. *Sociology of Education*, 59, 100-113.
- Bozkurt Ö., & Ergun T. (1998). Kamu Yönetimi Sözlüğü, (Ed. S. Sezen), Ankara: TODAİE Yayın No: 283.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki, *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management* (3rd edition). CA: Sage Publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, H., Akgün, A., & Kavuncubaşı, Ş. (2001). *Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J., & Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 730-743
- Chao, G. T. (1996). Unstructured training and development: The role of organizational socialization. In S. W. J. Kozlowski, K. Kraiger, E. Salas ve M. S. Teachout (eds), *Improving*

- training effectiveness in work organizations (129–151). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cooper-Thomas, H. D., Van Vianen, A., & Anderson, N. (2004). Changes in personorganization fit: The impact of socialization tactics on perceived and actual P-O fit. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13, 52–78.
- Cooper-Thomas, H.D., & Anderson, N. (2006). Organizational socialization: a new theoretical model and recommendations for future research and HRM practices in organizations. *Journal of Managerial Psychology*, 21(5), 492-516.
- Crozier, M. (2002). *Sociology of Bureaucracy*. In N.J. Smelser & P.B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (1406–1410). Oxford, England: Elsevier Science.
- Çalık, T. (2003). İş görenlerin Örgüte Uyumu (Örgütsel Sosyalleşme). *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*. 1(2), 163-177.
- Çelik, V. (1993). Eğitim yönetiminde örgütsel kültür ve önemi. *Verimlilik Dergisi*, 1, 15-27.
- Çelik, V. (1998). Alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin sosyalleşme süreci. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 14(4), 191-208.
- Çelik, V. (1997). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çıvıgın, İ., & Yardımcı, R. (2007). *Sosyolojiye Giriş*, Ankara: Nobel Yayınları
- Çiftçi, G. (2009). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Denizli.
- Dönder, H. H. (2006). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve bürokrasi*, Yayımlanmamış yüksek lisans

- tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü-Afyonkarahisar.
- Dönmezer, S. (1999). *Toplumbilim*, (12. Baskı). İstanbul: Beta yayınları
- Elçi, D. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin incelenmesi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü- Konya.
- Ermeç, E. G. (2007). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Denizli.
- Erol, Y. C.& Özdemir, Y. T. (2018). Öğretmen adaylarının okul tabanlı mentorluk ve özyeterlik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 874-894.
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73-92.
- Eroğlu, M., Erdoğan, U., & Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(30), 4379-4388.
- Eryılmaz, B. (2004). *Bürokrasi ve siyaset* (2. Baskı). İstanbul: Alfa Basın Yayımları Ltd. Şti.
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice- Hall.
- Feldman, D. C. (1976). A contingency theory of socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21, 433-452.
- Feldman, D.C. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academy of Management Review*, 6(2), 309-19.

- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman and G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (150-170). New York: Longman.
- Fichter, J. (1980) *Sosyoloji Nedir?*, (Çev: Nilgün Çelelebi). Ankara: Toplum Kitabevi,
- Fisher, C. D. (1986). Organizational socialization: An integrative review. In K. M. Rowland & G. R. Ferris (eds), *Research in personnel and human resources management* (Vol. 4. 101–145). Greenwich, CT: JAI Press.
- Geist, J. R. (2002). Predictors of faculty trust in elementary schools: enabling bureaucracy, teacher professionalism, and academic press. Unpublished master thesis. The Ohio State University- Columbus, OH. [UMI Number: 3179683].
- Gruman, J. A., Saks, A. M. ve Zweig, D. I. (2006). Organizational socialization tactics and newcomer proactive behavior: An integrative study. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 90–104.
- Guldan, E. A. (2004). *Enabling bureaucracy, faculty trust, and collective efficacy in selected Catholic elementary schools. . Unpublished doctoral dissertation*, St. John’s University- Jamaica, New York. [UMI Number: 3148953].
- Güçlü, N. (1996). Öğretmen Olma Süreci: Sosyalleşme. *Eğitim ve Bilim*, 20(99), 55-63.
- Güçlü, N. (2004). “Öğretmenlik Mesleğine Başlarken Yeni Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri”. İlk Günden Başöğretmenliğe. (Ed. Erçetin, Ş.): 17 – 39. Ankara: Asil Dağıtım.
- Gülmez, M. (1975). Weber ve ideal tip bürokrasi anlayışı. *TODAY dergisi*, 8(1), 47-73.
- Güney, S. (2006). *Davranış Bilimleri* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Hage, J. and Aiken, M. (1970). Relationship of Centralization to Other Structural Properties, *Administrative Science Quarterly*, 12(1), 72-92.

- Hall, R. H. (1962). Intraorganizational Structural Variation: Application of the Bureaucratic Model. *Administrative Science Quarterly*, 7(3), 295-308.
- Hall, R. H. (1963). The concept of bureaucracy: An empirical assessment. *American Journal of Sociology*; 69 (1), 32-40.
- Hall, R.H. (1982). *Organizations; Structures, processes, and outcomes*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Harper, D. (1965). The Growth of Bureaucracy in School Systems. *American Journal of Economics and Sociology*, 24(3), 261-271.
- Haueter, J. A., Macan, T. H. ve Winter, J. (2003). Measurement of newcomer socialization: Construct validation of a multidimensional scale. *Journal of Vocational Behavior*; 63, 20-39.
- Hicks, G.H., ve Gullet, C.R. 1975. *Organizations: Theory and Behaviour*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hoy, W. ve Rees, R. (1977). The bureaucratic socialization of student teachers. *Journal of Teacher Education*, 28(1), 23-26.
- Hoy, W., Blazovsky, R. ve Newland, W. (1983). Bureaucracy and alienation: a comparative analysis, *The Journal of Educational Administration*, 21, 109-21.
- Hoy, W.K., Woolfolk, A.E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal* 27(2), 279-300.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research, and practical consideration. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-108.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (7. Baskıdan Çeviri)*, S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Hoy, W.K. ve Sweetland, S.R. (2000), “School bureaucracies that work: enabling, not coercive”, *Journal of School Leadership*, Vol. 10, 525-41.
- Hoy, W. K., ve Sweetland, S.R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.
- Jablin, F. M. (1987). *Organizational entry, assimilation, and exit*. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts & L. W. Porter (eds), *Handbook of organizational communication* (679–740). Beverly Hills, CA: Sage.
- Jacob, J. A. (2003). *A study of school climate and enabling bureaucracy in select New York City public elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, St. John’s University-Jamaica, New York. [UMI Number: 3166881].
- Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers’ adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*, 29, 262–279.
- Kahn, R.L. ve Katz, D. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi* (Çevirenler: Halil Can ve Yavuz Bayar) Ankara: Doğan
- Kartal, S. (2005). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşmeleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 99-112.
- Kartal, S. (2007). *Eğitimde Örgütsel Sosyalleşme*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Kartal, S. (2009). Eğitim Fakülteleri Dışındaki Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerindeki Değerlere Uyumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21, 283-293.
- Kim, T.-Y., Cable, D. M. ve Kim, S.-P. (2005). Socialization tactics, employee proactivity, and person-organization fit. *Journal of Applied Psychology*, 90, 232–241.
- Kirby, P., C., Stringfield, S., Teddlie, C., ve Wimpelberg, R., (1992). School Effects on Teacher Socialization, *School Effectiveness and School Improvement*, 3(3), 187-203.

- Kotnis, B. (2004). *Enabling bureaucracies in education: A case study of formalization in an urban district and schools*. Unpublished doctoral dissertation, The State University of New York at Buffalo- Buffalo, NY. [UMI Number: 3081919].
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Leblebici, Doğan N. (2008) Örgüt Kuramının Temelleri, *Cumhuriyet Üniversitesi İİBF Dergisi*, 9(1), 111-129.
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: A sociological study* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, M. R. (1980). Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative Science Quarterly*, 25, 226–251.
- Lunenburg F. and Ornstein C. (1999). *Educational administration concepts and practices*, (3rd Ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- March, J.G. ve Simon, H.A. (1975). *Örgütler*. (Çev. Ö. Bozkurt ve O. Onaran). Ankara: TODAİE yayınları No: 144, Sevinç matbaası.
- McGuigan, L. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth*, Unpublished doctoral dissertation The Ohio State University- Columbus, OH. [UMI Number: 3179683]
- Merton, R. (1968). *Social Theory and Social Structure*, New York, NY: Free Press,
- Meyer, M. (2002). *Bureaucracy and Bureaucratization*. In N.J. Smelser & P.B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (1402–1407). Oxford, England: Elsevier Science.
- Moeller, G. H. (1964). Bureaucracy and Teachers' Sense of Power. *The School Review*, 72 (2), 137-157

- Moeller, G. H. and Charters, W. W. (1966). Relation of bureaucratization to sense of power among teachers. *Administrative Science Quarterly*, 11(1), 444-465
- Morrison, E. W. (1993). Longitudinal study of the effects of information seeking on newcomer socialization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 173-183.
- Mouzelis, N. P. (2004). Örgüt ve bürokrasi: modern teorilerin analizi (Çev. H. B. Akın) (İkinci Baskı). Konya: Çizgi kitapevi.
- Nickinovich, D. (2000). "Bureaucracy" in *Encyclopedia of Sociology*, ed. Edgar F. Borgatta (New York: Macmillan Reference USA), Vol.1, 233-34.
- Ozankaya, Ö. (1999). *Toplumbilim*. İstanbul: Cem Yayınları
- Ostroff, C., Kozlowski, S. W. J. (1992). Organizational socialization as a learning process: The role of information acquisition. *Personnel Psychology*, 45, 849-874.
- Ömeroğlu, Ö. (2006). *Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü-İzmir.
- Özer, N. (2010). *İlköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından analizi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü- Malatya.
- Özkalp, E. (2005). *Sosyolojiye Giriş* (Yenilenmiş 14.Baskı). Bursa: Ekin Kitabevi.
- Özkan, Y. (2004). *Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde Okul Yöneticilerinin Görevlerine İlişkin Algıları (Ordu İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, N. (2001). *Liselerde bürokratikleşme ve öğretmenlerin stres düzeyleri* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-İzmir.

- Page, C. H. (1946). Bureaucracy's Other Face, *Social Forces*, 25(1), 88-94.
- Pankake, A. M. ve B. R. Kallio. "Bureaucracy." *In Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*, Fenwick W. English, ed. Thousand Oaks: Sage
- Papalardo, R. (1996). *The formal and informal socialization process of first years teachers. Unpublished doctoral dissertation*, Arizona State University, Arizona. [UMI Number: 9631430].
- Parsons, T. (1947). "Introduction" to *The Theory of Social and Economic Organization*, 3-86, by Max Weber. Glencoe, IL: Free Press.
- Peterson, K. J. D. (2001). *Suprise and sensemaking: The organizational socialization of first years teachers in intermediate grades four through six. Unpublished doctoral dissertation*, Omaha: University of Nebraska.
- Polatoğlu, A. (1984). Örgüt Kuramları ve İletişim. *Amme İdaresi Dergisi*, 17(4), 62-76.
- Porter, L. W., Lawler, E. E., III ve Hackman, J. R. (1975). *Behavior in organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Pugh, D. S., Hickson, D. J., Hinings, C. R. ve Turner, C. (1968). Dimensions of Organization Structure. *Administrative Science Quarterly*, 13(1), 65-105
- Robbins, S. P. (1983). *Organization theory: the structure and design of organizations*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc
- Saks, A. M. ve Ashforth, B. E. (1997). Organizational socialization: Making sense of the past and present as a prologue for the future. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 234-279.
- Schein, E. H., (1975). Örgütsel Sosyalleşme ve Yönetim Mesleği (Çev. Halil Can). *Amme İdare Dergisi*. 8(2), 167-183.

- Scott, W. R. (2003). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems* (5th Ed.) New Jersey: Prentice Hall.
- Selznick, P. (1943). An Approach to a Theory of Bureaucracy, *American Sociological Review*, 8(1), 47-54.
- Silah, M. (2005). *Sosyal Psikoloji* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları
- Sinden, J. (2002). *Enabling bureaucratic behaviors and structures in schools*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University- Columbus, OH.
- Sinden, J. E., Hoy, W.K., ve Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462-478
- Sousa, D.A. ve Hoy, W.K. (1981). Bureaucratic structure in schools: A refinement and synthesis in measurement. *Educational Administration Quarterly*, 17, 21- 39.
- Staton-Spicer, A. Q. ve Darling, A. L. (1986). Communication in the socialization of preservice teachers. *Communication Education*, 35, 215-230.
- Staton, A. Q. ve Hunt, S. L. (1992). Teacher socialization: Review and conceptualization. *Communication Education*, 41, 109–137.
- Staton, A. Q. (2008). Teacher Socialization. *The International Encyclopedia of Communication*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 4990-4995.
- Taormina, R. J. (1994). The organizational socialization inventory. *International Journal of Selection and Assessment*, 2, 133–145.
- Taormina, R. J. (1997). Organizational socialization: A multidomain, continuous process model. *International Journal of Selection and Assessment*, 5, 29–47.
- Taormina, R. J. (2004). Convergent validation of two measures of organizational socialization. *International Journal of Human Resource Management*, 15, 76–94.

- Tezcan, M. (1988). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Olgaç Matbaası.
- Thomas, H.D.C. ve Anderson, N. (1998). Changes in newcomers' psychological contracts during organizational socialization: a study of recruits entering the British Army. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 745-67.
- Tolan, B. (1985). *Toplum Bilimine Giriş*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını.
- Tyler, W. B. (1985). The Organizational Structure of the School. *Annual Review of Sociology*, 11, 49-73.
- Udy, S. Jr. (1959). Bureaucracy and rationality in Weber's organizational theory: an empirical study. *Administrative Science Quarterly*, 24(6), 791-795.
- Van Maanen, J. & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In B.M. Staw (ed.), *Research in Organizational Behavior Vol. 1*, 209-264. Greenwich, CT: JAI Press.
- Van Maanen, J. (1975). Police socialization: A longitudinal examination of job attitudes in an urban police department. *Administrative Science Quarterly*, 20, 207-228.
- Yücel, C. (1999). *Bureaucracy and teachers' sense of power*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University- Virginia.
- Yüksel, Ö. (1997). Örgüt Kuramlarındaki Gelişmelerin İnsan Kaynakları Yönetimine Etkileri, *Amme İdaresi Dergisi*, 30(2), 31-43.
- Yüksel, Ö. (1997). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Wanous, J.P. (1992). *Organizational entry: Recruitment, selection, orientation, and socialization of newcomers* (2nd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Watts, D. M. (2009). *Enabling school structure, mindfulness, and teacher empowerment: Test of a theory*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Alabama-Tuscaloosa, Alabama.

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