

# Öğretmenlerin Bürokratik Sosyalleşme Düzeyleri\*

## Bureaucratic Socialization Levels of Teachers

Ayşe OTTEKİN DEMİRBOLAT\*\*

**Özet:** Bu çalışma, öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme eğilimlerini ve bu eğilimlerin kıdem ve cinsiyet değişkenleri ile ilişkilerini saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın evrenini Ankara ili Sincan ilçesi ilköğretim okulu öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini bulabildiğine örnekleme yöntemiyle oluşturulmuş, veriler kolay ulaşılabilen ve katılıma istekli olan toplam 358 öğretmenin cevaplarından elde edilmiştir. Ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve güvenilirlik düzeyi 0.86 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi için her faktörü temsil eden maddelerin faktör puanları aritmetik ortalama alınarak hesap edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre görüş farklılığının incelenmesinde t-testi, kıdem değişkenine göre görüş farklılığının incelenmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığı ise LSD çoklu karşılaştırma testi ile yapılmıştır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme eğilimlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Kadın öğretmenler, okulun bürokratik yapı ve özelliklerini benimseme konusunda erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bir benimseme eğilimi göstermelerine karşın, bürokratik yapının kurumsal kimliğine ve kurumsal değerlerine uygun davranma konusunda erkeklerle göre daha düşük düzeyde bir davranış eğilimi göstermektedirler. Ayrıca 5 yıl ve daha az kıdeme sahip olan grup ile 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan grup; 11-15 yıl kıdeme sahip olan gruba göre, “bürokratik yapının kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama konusunda” daha yüksek düzeyde bir eğilimle dikkat çekmişlerdir. Araştırma, öğretmenlerin kuramsal farkındalık düzeylerinin yüksek, farkındalığın eyleme dönüşme düzeylerinin ise düşük olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonuca yönelik bir alt hedefi olmamasına karşın, farkındalıklar ile davranışlar arasındaki tutarsızlık anılmaya değer bulunmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Bürokratik yapı, bürokratik sosyalleşme, mesleki sosyalleşme, öğretmen sosyalleşmesi, kurum kimliği

**Abstract:** This is a descriptive study conducted to determine the bureaucratic socialization tendencies of teachers, as well as the relationship between these tendencies and the seniority and gender variables. The population of the research is composed of elementary school teachers from the Sincan district of the province of Ankara. Data have been collected by means of a bureaucratic socialization scale developed by the researcher. The reliability level of the scale has been calculated as 0.86. The research data have been compiled from the replies of 358 available and voluntary teachers.

To analyse the data, the score of each item representing a factor has been calculated by taking the arithmetical average of the scores of that item. To analyse the difference of viewpoints, t-test has been used for the gender variable and One Way Analysis of Variance (ANOVA) has been used for the seniority variable. To determine which group or groups involved significant differences, LSD multiple comparison test has been conducted.

\* Bu çalışma 5. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Doç. Dr. Ayşe Ottekin Demirbolat Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Denetimi Anabilim Dalı, ademir@gazi.edu.tr

The research findings show that the bureaucratic socialization tendency of teachers is at the level of 'I agree'. Compared to male teachers, female teachers have a higher tendency to adopt the bureaucratic structure and characteristics of the school, whereas, they have a lower tendency to behave in compliance with the institutional identity and values of bureaucratic structure. Furthermore, when a comparison is made between different groups of seniority, it is noted that the group with 5 years and less seniority and the one with 21 years and above seniority have a higher tendency for "not behaving according to the values and rules of the institution" than the group with 11-15 years of seniority.

It is remarkable that the theoretical awareness level of teachers is high while the level of converting this awareness into activity is low. This result has been shared although it was not among the targets of the research as it has been deemed important.

**Keywords:** Bureaucratic structure, bureaucratic socialization, professional socialization, teachers' socialization, institutional identity

## Giriş

Bir örgüte henüz katılan birey çoğu kez bürokratik yapının değerlerini bilmez. Bu nedenle çoğu kez bireylerin öznelliği otoriteyi göz ardı etme eğiliminde bir görüntü verebilirken, örgütsel yapıların kollektifliği otoriteye dayalı hiyerarşik yapıyı güçlü kılma eğiliminde bir görüntü verebilir.

Örgütsel yapıların temel öge ve özellikleri var olma felsefelerinden doğar. Kurum bir taraftan var olma felsefesini kendine özgü bir kimlik dizaynı ile sembollerle somutlaştırır, diğer taraftan çalışanlarını sembollerle somutlanan bu yapıyla uyumlu kılmaya çalışır.

Eğitim kurumları var olma nedenleri açısından temel değerler ve ilkeler bağlamında ödün vermeyen ama üyelerinden bağlılık ve benimseme düzeyinde ilgi bekleyen bürokratik, uniter ve normatif yapılardır. Kurumla uyumlu olmak isteyen bir öğretmenin, kurumsal kimliği öncelikli görmesi; kurum değer ve normlarını benimsemesi gerekir. Çünkü bürokratik yapılar güçlerini usa dayalı yasalardan alırlar. Ussal yasalar karşısında geleneklerin, kişisel farklılıkların hiçbir anlamı yoktur. Herkesi eşitleyen kurallar ve değerler bütünü bürokratik yapıları kişisellikten uzaklaştırıp, kurumsallaştırırlar.

Bürokrasi çoğunlukla bir slogan olarak kırtasiyeciliği ve kamu yönetimini ifade etmek için kullanılsa da, asıl anlamı yasal-ussal egemenliğe dayalı yönetsel yapılardır. Max Weber' in yaptığı analitik çözümleme, görevlerin işlevsel açıdan bölündüğü, standartlaşmanın sağlandığı, ussal kuralların egemen kılındığı, kişisellikten arınılılığın esas alındığı tam zamanlı bir mesleği ve bu mesleğin icra edildiği yapıyı anlatır. Bu meslek hayat boyu istihdamı, organize kariyeri, maaş ve emeklilik maaşını, biçimsel eğitime dayalı ödül özelliklerini güvence altına alır (Olsen, 2004). Kısmen özerk bir kurum olarak bürokrasi, yöneticilerin emirlerine ve çevresel taleplere uymama konusunda meşru gerekçelere sahiptir. Bürokratik yapı, bireysel inançların, değerlerin, kurumsal inanç ve değerlerle uyumlu olmasını sağlamak üzere, çalışanların rol ideolojisini ve rol performansını şekillendirmeye çalışır. Bu süreç bürokratik sosyalleşme süreci denilir (Aina ve Obokoh, 2003). Bürokratik yapılar bu değişmez özellikleri ile bazen demokratik bir yönetsel anlayışın bazen de otokratik bir yönetsel anlayışın temsilciliğini yapıyor olabilirler. Her ne kadar yeni kamu yönetimi reformcuları, çok merkezli ağ sayısının artması ile hiyerarşik ve kurala bağlı yönetim döneminin sona erdiğini ve yeni bir yönetim biçiminin kaçınılmaz olduğunu savunuyorlarsa da bu hipotezi destekleyen deneysel

gözlemler bulunmamaktadır (Osborn ve Gacbler 1992, Aktaran: Olsen 2004). Kısaca dünya yönetim sistemleri üzerinde oluşan küresel baskılara yanıt verecek bürokratik yapıları dışarıda bırakan ortak bir yönetsel yapı örneği henüz oluşturulmuş değildir (Welch ve Wong 2001, Aktaran: Olsen 2004). Hatta giderek toplumların heterojenleşmesi, insan hakları konusundaki gelişmeler, artan farklılıklar, yenilenen talepler yasal-bürokratik yapıya ihtiyacı daha da arttırmaktadır (Olsen, 2004).

## Kurumsal Kimlik ve Eğitim Kurumlarının Kurumsal Kimlik Özellikleri

Kurumların kurumsal kimlik özellikleri örgütlenme biçimleriyle somutlanır (Olins, 1990). Ancak örgütlenme biçimi ne olursa olsun, otoritenin genel beklentisi çalışanların belli davranış standartlarına uygun hareket etmeleridir. Çalışanların bürokratik kural ve kontrolü kabul etmesi, örgütsel yapıya uyum sağlaması örgütsel verimlilik açısından önemli sonuçlar yaratır (Natoli, 2001). Çünkü kurallar çelişik dünyaların yorumunu kolaylaştıran anlam kodları sunar, sözleşmeleri güçlendirir, yıkıcı çatışmalardan uzak kalınmasını sağlar ve pazarlıkları kısıtlar. Ayrıca genel kurallar demokratik eşitliğe de katkıda bulunurlar. Ancak kurallar katılığı ve esnek olmamayı da ifade etmez. Çünkü iyi işleyen bir sistemin esnekliğe ihtiyacı vardır. Kuralların kısa ve uzun dönemdeki etkileri farklı olabilir (Olsen, 2004). Önemli olan kuralların değişim sürecinde ortak iyunin ne olduğunu saptayabilmektir.

Kurum kimliğinin çekirdek unsuru kurum felsefesidir ve diğer bütün unsurların yapı taşı gibidir. Kurum sahip olduğu temel felsefeye göre kimliğini geliştirir. Özellikle yazılı olarak ifade edilen kurum felsefesi, kurumun varlık nedenini, kurumun temel amacını, tarihsel gelişimini, değerlerini yansıtır (Okay, 2003). Kurum felsefesi, çalışanların kurumlarını daha iyi anlamalarına ve kurumla bütünleşmelerine aracılık eder. Eğitim örgütlerinin kurum felsefesi, eğitim sisteminin temel felsefesinden bağımsız olmayan, tüm eğitim kurumları tarafından paylaşıldığı var sayılan ortak bir felsefeyi ifade eder.

Kurumsal davranış, kurum felsefesi gibi, kurum kimliğinin en önemli ve en etkili aracını oluşturur ve bu kurum hedefleri ve amaçları doğrultusunda şekillenir.

Kurum kimliğinin bir diğer ögesi kurum dizaynidir. Kurumun kendisini, kuruluş felsefesini görsel olarak ifade ve sembolize ettiği boyuttur. Kurum kimliğinin son ögesi, kurumun kamuoyunu bilgilendirmek ve kamuoyundan bilgilenmek adına izlediği iletişim modelleridir (Olins, 1990). Kurum çalışanından beklenen ise kurumun kimliğini oluşturan öğelerin (felsefe, davranış, dizayn, iletişim biçimi) her biriyle uyumlu olmasıdır.

Eğitim örgütleri üniter yapılardır. Üniter yapı bütüncül bir sistemi, örgütün ortak hedeflerini önemser. Ortak hedeflere ulaşma adına otoriteye; bütünleşme kültürüne ve yönetimin yönetme haklarına saygıyı vurgular (Morgan, 1986). Eğitim örgütlerinin üniter yapılar olma özelliği özellikle resmi eğitim kurumları açısından tartışılmaz bir özellik olarak öne çıkar.

Eğitim örgütleri bürokratik yapılardır. Weber' in geliştirdiği klasik bürokratik modele uygun olarak, yetki hiyerarşisini, kişisellikten arınmışlığı, iş bölümünü ve resmi kuralların egemenliğini, kurumsal kimliğin bireysel kimlikler karşısındaki önceliğini temel özellik olarak bünyesinde taşır. Bu özellikler bir araya geldiğinde her kurumda kendine özgü bir bürokratik iklim oluşur. Okulların bürokratik ikliminde öğretmenlerin okul örgütüne sadık olmaları, kural ve yönetmeliklere uyumlu davranmaları ve üstlerinin yetkisine saygı duymaları ve bu iklime uygun bir uyumlanmayı benimsemiş olmaları beklenir (Hoy ve Rees, 1977).

Eğitim örgütleri normatif yapılardır. Eğitim kurumlarının toplumda edindiği yer ve üstlendiği işlevler eğitim örgütlerine normatif bir özellik kazandırır ve bu özellik bazı değerler ve simgelerle somutlanır. Eğitim kurumları toplumların ideolojik aygıtıdır aynı zamanda (Althusser, 2006). Bu özellik eğitim örgütlerinin normatif boyutunu daha da tartışılmaz kılar. Sonuç olarak her eğitim kurumu, bulunduğu toplumun siyasal, kültürel anlayışına uygun; üniter, normatif ve bürokratik bir özellikte yapılır. Bu bağlamda, eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirme ve sürekliliğini sağlama adına bürokratik sosyalleşmeyi önemsemesi gerektiği söylenebilir.

### **Bürokratik Sosyalleşme ve Öğretmen**

Bu çalışmada bürokrasi, eğitim sistemini kişisellikten, öznelikten arındıran ve sistemin herkese eşit uzaklıkta durabilmesini güvence altına alan yasal-ussal bir araçsal yapı olarak ele alınmıştır. Çalışma özellikle eğitim kurumunun anayasal çerçevede somutlanan kurumsal kimliğinin öğretmenler tarafından ne derece içselleştirilebildiğini yordamak istemektedir. Bu bağlamda, bürokratik eğitsel yapıların çalışanlarından beklentileri anayasa ilkelerine, yasaya, mesleki standartlara uymaları ve bunları korumalarıdır. Ancak bir kurumun üyesi olmaya hazırlanan adaylar çoğu kez bireysellikleri koruma; otoriteyi ve kurumu göz ardı etme eğiliminde olabilmektedir. Bu nedenle bu süreç bireyler açısından önemli değişiklikler gerektiren güç bir süreçtir (Denhardt, 1968). Sosyalleşme bazı üyeler için doğal, bazı üyeler için bir özveri süreci olarak algılanabilir. Ancak algılamalar ne yönde olursa olsun bürokratik sosyalleşme demokratik anayasal ilkelerin korunması, toplumsal bütünlüğün

sağlanması, sistem amaçlarının gerçekleştirilmesi ve örgütsel verimliliğin sağlanması açısından vazgeçilmezdir.

Öğretmenlik mesleğini seçmiş olan bireylerden, eğitimin varlık nedenini, değişime direnç noktalarını, eğitim kurumları açısından bürokratik sosyalleşmenin önemini bilen ve bunu doğal bulan üyeler olmaları beklenir. Bu nedenle bir öğretmen adayının her şeyden önce kurum kimliğine ne derece uyabileceğini önceden sorgulaması önkoşul düzeyinde bir gereklilik olarak görülmelidir.

Literatürde öğretmen sosyalleşmesi başlığı altında “bürokratik sosyalleşme” ve “mesleki sosyalleşme” kavramları birbirinin yerine kullanılıyor izlenimini vermiş, bu iki kavram arasındaki farklılığın vurgulanmadığı kanısına varılmıştır. Mesleki sosyalleşme, mesleğin teknik boyutlarına yönelik sivil bir sosyalleşme sürecini ifade ederken; bürokratik sosyalleşme mesleğin teknik boyutu ötesinde; yasalar, yönetmelikler, değerlerle biçimlenen yasal-ussal yapıya yönelik çok daha geniş kapsamlı bir sosyalleşme sürecini ifade eder. Bir öğretmen, mesleğinin teknik anlamda çok iyi bir uygulayıcısı olabilir. Ancak aynı öğretmen eğitim sisteminin bir temsilcisi gibi davranmak, eğitim sisteminin uzak hedeflerini içselleştirmek ve eğitim kurumunun kurumsal kimliği ile özdeşleşmek konusunda aynı yeterliliği gösteremeyebilir. Bir başka ifadeyle, öğretmenin mesleğine yönelik bilişsel ve devinsel yeterliliğe sahip olması, mesleğine yönelik duyuşsal yeterliliğe de sahip olduğu anlamına gelmez. Bu anlamda bürokratik sosyalleşme, bilişsel ve devinsel boyutlardan önce ve özellikle duyuşsal boyutu önemseyen bir süreci ifade eder.

Öğretmen sosyalleşmesine yönelik araştırmalar, Zeichner ve Gore (1990)'a göre genelde üç geleneğe göre biçimlenmişlerdir. Bu üç yaklaşım işlevselci, yorumlamacı ve eleştirel yaklaşımlardır.

İşlevselci yaklaşım en eski ve hâlâ en yaygın olan yaklaşımdır. İşlevselcilik statükoya, toplumsal düzene, konsensüse, toplumsal bütünleşmeye, dayanışmaya, ihtiyaçların karşılanmasına yanıt vermeyi amaçlar ve genel toplumsal konulara gerçekçi, olgucu ve belirlemeci ilişkiler çerçevesinde yaklaşır (Burell ve Morgan, 2008). İşlevselciliğin kökenleri, Fransa'da ortaya çıkan olgucu geleneğe, Comt'un (1853) ve Durkheim'in (1938) düşüncelerine kadar uzanır. İlk mesleki sosyalleşme araştırmaları genelde bu geleneği izlemişlerdir. İşlevselci yaklaşım, insanı ve faaliyetlerini geniş bir sosyal bağlamda ele almaya çalışır (Burell ve Morgan, 2008). İşlevselci yaklaşım temel hedeflere odaklanır ve karmaşıklığı, çelişkiyi ve insanların öznel beklentilerini fazla vurgulamaktan kaçınır (Zeichner ve Gore, 1990).

Yorumlayıcı yaklaşım Alman idealist geleneğine (Dilthey, 1976; Kant, 1876; Schutz, 1967; Weber, 1947) dayanır. Sosyalleşme sürecini katılımcının bireysel bilinç ve özneliliğine dayalı yorumlarla

açıklamaya çalışır. Sosyalleşmenin meydana geldiği bağlamdaki yapısal unsurlar ya da kurumsal kısıtlamalar dikkate alınmakla beraber, asıl vurgu katılımcıların öznelliği üzerinde yapılır. Bu paradigmaya uygun olarak yapılan çalışmalar insan olaylarının doğa bilimlerindeki gibi çalışılabileceği fikrini reddettikleri için olguculuğa karşıdır. Bireylerin seçim yaptığı ve özerk eylemde bulunma hakları olduğu inancı ile gönüllü ve özne açıklamaları vurgularlar (Burrell ve Morga, 2008).

Her iki yaklaşım sosyalleşmeyi, bireyin mesleki kültüre uyumunu sağlayan rol öğrenme süreci olarak görür. İki yaklaşım da statükoyu sorgulamaz. Sadece işlevselci yaklaşım açıklama getirmeyi, yorumlayıcı yaklaşım anlamayı amaçlar (Zeichner Gore, 1990).

Eleştirel sosyalleşme yaklaşımına göre ise işlevselci ve yorumlamacı yaklaşımlar yeterli değildir. Eleştirel paradigma insanların içinde yaşadıkları sosyal durumların hem yaratıcısı hem de ürünü olduğunu savunur (Zeichner ve Gore, 1999). Eleştirel yaklaşımların temel amacı gündelik hayatta sıradan görülenleri eleştirme konusunda bilinç oluşturmaktır. Gerçekliğin sosyal olarak yaratılıp sürdürüldüğü düşünülür. Eleştirel yaklaşımın, örgütsel analiz açısından önerisi anti-örgütsel teoriye yaklaşır niteliktedir (Burrell ve Morga, 2008).

Eleştirel yaklaşımın kullandığı “öğretmen ve mesleki sosyalleşme” konulu bir çalışma bulmak zordur. Bunun nedeni sosyalleşme teriminin eleştirel kuramcılarının reddettiği olguculuktan ortaya çıkmış olmasıdır.

İlk mesleki sosyalleşme araştırmalarından bazıları işlevselci geleneği izlemiştir. Bunun en iyi örneği Merton, Reader ve Kendall’ın (1957) çalışmasıdır. Tıp fakültesi öğrencilerinin sosyalleşmesini ele alan çalışmada tıp fakültesinin öğrencilerine bir doktorun yaşantısında temel olan uyumlama bilgi ve becerisinin kazandırıldığı kanıtlanmış, sosyalleşme kişisel özelliklerde oluşan yumuşak bir değişiklik süreci olarak yorumlanmıştır. İşlevselci geleneğe uygun bir diğer çalışma ise Hoy ve Rees tarafından (1977), öğretmen adayları ile yapılmıştır. Hoy ve Rees dokuz haftalık öğretim deneyimi öncesi ve sonrasında öğrencilerin sosyalleşme süreciyle ilgili değişimlerini; inanç ve değerler, çocukları kontrol etme ve bürokratik uyum boyutlarında ölçmüşlerdir. Sonuç, öğretim deneyiminin öğretmen adaylarında, çocukları kontrol etme ve bürokratik uyum konusunda beklenen yönde bir değişim yaratmasına rağmen; inanç ve değerler konusunda hiçbir değişim yaratamadığı şeklindedir. Bu çalışmada cinsiyet değişkenine dayalı bir farklılık gözlenmemiştir. Araştırmacının tezine göre, öğretmen adaylarına, okul örgütü ve öğrenciler hakkında idealist uyum programları

verilmeli ve sosyal-psikolojik süreçlerden yararlanılmalıdır. Öğretmen adaylarına sunulan hazırlık programları bürokratik sosyalleşme için yeterli olamamaktadır.

Yorumlamacı yaklaşımla yapılan mesleki sosyalleşme araştırmalarından Becker, Geer, Hughes ve Strauss’un (1961), tıp fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışma, Merton (1968), Battersby (1983), Olesen ve Whittaker (1970) ve Wentworth (1980) araştırmaları ile benzerlik göstermektedir. Becker ve ekibi (1961) öğrencilerin tıp fakültesi deneyimlerini anlamaya çalışmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin kendilerini beklenen türde kişiler haline getirebilecekleri kabul edilmiş, sosyalleşme süreci işlevselci paradigmadakinden daha karmaşık ve problemlili bir süreç olarak ele alınmıştır.

Lacey’in (1977) İngiltere’de öğretmen sosyalleşmesi üzerine yaptığı çalışma bireylerin özerk eylem yapma olasılığını içeren bir sosyalleşme süreci modeli geliştirmeyi amaçlamıştır. Katılımcıların yaptığı gözlemler ve anket yoluyla elde edilen verilerle öğretmen adaylarının deneyimleri incelenmiştir. Lacey (1977) sosyalleşmenin meydana geldiği bağlamdaki yapısal unsurlara ya da kurumsal kısıtlamalara değinse de asıl vurgusu katılımcıların öznel yanlarıyla ilgili olmuştur.

Eleştirel yaklaşımın kullanıldığı öğretmen ve mesleki sosyalleşme çalışması bulunmamaktadır. Bunun nedeni sosyalleşme teriminin eleştirel kuramcılarının reddettiği olguculuktan ortaya çıkmış olmasıdır.

Sözü geçen araştırmalar ile bu çalışma arasında, sadece Hoy ve Rees (1977) tarafından yapılan “öğretmen adaylarının bürokratik sosyalleşmesi” adlı çalışmayla bir ilişki kurulabilir. Hoy ve Rees bürokratik sosyalleşmeyi “bireyin inançlarının, değerlerinin ve normlarının, birtakım işlem ve mekanizmalar aracılığı ile örgütte çalışan diğer personelin inanç, değer ve normlarıyla eşleştirilmesi ve personelde rol performansı ve rol ideolojisinin oluşturulması süreci” olarak tanımlamış, böylece bürokratik sosyalleşmenin sınırları netleştirilmiştir. Devlet okullarının klasik bürokratik modele uygun birçok özelliği olduğunu vurgulayan Hoy ve Rees (1977), bu özellikleri; yetki hiyerarşisi, kişisellikten arınma, iş bölümü ve biçimsel kurallar olarak sınıflandırmışlardır. Çalışma 112 ilköğretim okulu öğretmen adayı ile 9 hafta süren bir öğretim deneyiminin sonuçlarına göre biçimlenmiş ve 9 hafta sonunda öğretmen adaylarında bir değişim olup olmadığı ölçülmüştür. Araştırma bürokratik uyum, öğrenci kontrolü ve temel kişilik (inançlar, değerler) olmak üzere üç ayrı boyutta örüntülandırılmış ve 3 farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlardan ilki bürokratik uyumu ölçmek için kullanılan 24 maddeden oluşan ve 5’li Likert tipinde hazırlanan, İş Ortamı Tercih Ölçeğidir (Work Environment Preference Schedule, WEPS). İkincisi öğrenci kontrolüyle ilgili eğilimleri

ölçmeye yönelik; baskıcı ve insancıl öğrenci kontrolü ayırımında örüntülendirilen ve 20 sorudan oluşan Likert tipi The Pupil Control Ideology Ölçeğidir (PCI). Bu araçlarla elde edilen bulgular öğrenci deneyimi sonrasında bürokratik uyum ve öğrenci kontrolü konusunda değişimler yaşandığını göstermiştir. Ancak Trol Dahl ve Powel tarafından geliştirilen ve 20 sorudan oluşan Likert tipi, temel kişilik özelliklerini ölçme amaçlı Rokeach's Dogmatizm ölçeği ile elde edilen bulgular öğrencinin temel kişilik özelliklerinin, inanç ve eğilimlerinin değişmediğini göstermiştir.

Literatürde Hoy ve Rees'in temel inanç ve değerlerin değişime uğramadığı şeklindeki bulgusunu destekleyen başka bulgular da mevcuttur. Yaygın görüşe göre öğrencilerin önceden oluşturdukları fikirler, bilgiler, inançlar ve ön deneyimlerle biçimsel öğrenme ortamına geldikleri (Posner vd., 1982) gerçeğinin bir sonucu olarak; "öğretmen sosyalleşmesi" araştırmalarının önemli bir kısmı biçimsel eğitim programı öncesindeki etkiler üzerinde durur. Örneğin Feiman-Nemser (1983) öğretmen davranışlarında ilkel, kendiliğinden oluşan pek çok pedagojik eğilimlerin, sadece programa dayalı yönlendirici öğretim etkinlikleri ile değil, bireylerde mevcut olan bir dizi öznel özelliğin etkisi ile de oluştuğu sonucuna varmıştır. Feiman-Nemser (1983), önceden yaşanmış olan öğretmen-öğrenci ilişki kalitesinin, öğrencinin meslek seçimini etkileyebileceğini ifade ederken; Wright ve Tuska (1967) önemli kişilerle yaşanan önceki ilişkilerin sonraki ilişkiler için bir ön model oluşturduğunu ve özellikle öğretmen adaylarının bu ilişkilerden önemli ölçüde etkilendiklerini ifade ederler. Lorti (1975), öğretmen sosyalleşmesinin, adayın kendi öğretmeni ile geçirdiği süreçteki rol modellerden etkilendiğini vurgular ve bu sürece "gözlem çıraklığı" adını verir. Öğretmen modelleri olumlu ve olumsuz rol modelleri olabilmektedir. Öğretmen sosyalleşmesi literatürü bu tür modellemeyi global bir süreç olarak değil seçici bir süreç olarak görse de (Le Comte-Grinsburg, 1987) bu bakış açısı önceki okul deneyiminin ve eski öğretmenlerin bireyler üzerindeki etkilerini açıklayamamaktadır (Zeichner ve Gore, 1990).

Feiman-Nemser ve Bochmann (1986) öğretmenin öğretmekte olduğu derse yönelik duyuşsal özelliklerinin, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimine ilişkin beklentilerinin, öğretmenlik mesleğine bağlılıklarının sosyalleşme sürecine etkilerini araştırırken; Goodman (1988), McCarthy (1986) ırk, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey gibi farklı sosyal kalıtım özelliklerinin, öğretmen sosyalleşmesi üzerindeki etkilerini açıklamaya çalışmışlardır. Bu tür yorumlayıcı ve eleştirel çalışmalar sayesinde öğretmenlerin, eğitim öncesi çevrelerden taşıdıkları kişisel, ailevi, dini,

siyasi, kültürel deneyimler ile mesleki eğilimler arasındaki etkileşimlere dikkat çekilmiştir.

Bu çalışmada, bürokratik sosyalleşmenin mesleki sosyalleşme boyutu ele alınmamış; sadece öğretmenlerin kurumsal yapıyı benimseme ve bu yapıya uygun davranma düzeyleri yordamak istenmiştir. Çünkü bu boyut, araştırmacı tarafından bürokratik sosyalleşme sürecinin başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir. Bir öğretmenin, kurumun kimliğinden çok kendi kimliğini önemsemesi ve onu baskın kılmaya çalışması eğitim kurumlarının hedeflediği bütünlüğe, sürekliliğe, ve herkese eşit uzaklıkta duran demokratik kurumsal özelliğine zarar verebilir. Araştırmacı, bazı öğretmenler tarafından bireysel kimliklere müdahale olarak algılanan biçimsel konulara yönelik kurallarla ilgili bir savunma yapılması gerektiğine inanmakta ve bu savunma için bu makalenin işlevsel bir araç olacağını düşünmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı öğretmenlerin, bürokratik sosyalleşme düzeylerini saptayarak, eğitim sisteminin temel felsefesinin öğretmenler tarafından ne derece içselleştirilebildiği konusunda bir yordamada bulunmak ve bürokratik sosyalleşme ile cinsiyet ve kıdem değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmaktır.

Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme alt ölçekleri ile ölçülen bürokratik sosyalleşme eğilimleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme alt ölçekleri ile ölçülen eğilimleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme alt ölçekleri ile ölçülen eğilimleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

### Yöntem

Bu çalışma öğretmenlerin bürokratik sosyalleşmeye yönelik eğilimlerini belirlemeyi amaçladığından betimsel tarama modelindedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğretmenlerin, bürokratik sosyalleşme ölçeği ve bu ölçeğin alt faktörlerine ilişkin görüşleridir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise, öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem değişkenleridir.

### Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini Ankara ili Sincan ilçesinde 2009-2010 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla, 58 ilköğretim okulunda görevli 2537 öğretmen oluşturmaktadır. Rendom yoluyla seçilen 6 okula ulaşılmış, gönüllülük esasına dayalı olarak verilerin

toplanmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden “bulabildiğini örnekleme” yöntemi izlenmiş, okul ve öğretmen seçiminde kolay ulaşılabilirlik ve gönüllülük dışında herhangi bir ölçüt kullanılmamıştır. Bulabildiğine örnekleme yöntemi, ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen bireyler üzerinden yapılan bir örneklemedir (Erkuş, 2005, 82). Örnekleme 358 öğretmenden oluşmuştur.

Tablo 1

*Katılımcıların demografik özelliklerinin dağılımı*

	n	%
Cinsiyet Kadın	219	61
Erkek	139	39
Kıdem 5 yıl ve daha az	47	13
6-10 yıl	102	28
11-15 yıl	106	30
16-20 yıl	50	14
21 yıl ve üstü	53	15

**Ölçme Aracı**

Araştırmada öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Bürokratik Sosyalleşme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Literatürde yer alan araştırmaların önemli bir kısmı öğretmen sosyalleşmesi genel başlığı altında bürokratik sosyalleşmeyi değil mesleki sosyalleşmeyi incelemişlerdir. Bu araştırmalarda öğretmenin sosyalleşme süreci, göreve yönelik boyutta ele alınmıştır. Oysa bu çalışma görevsel-teknik boyutta mesleki uyumu değil; bürokratik boyutta normatif uyumu ölçmeyi amaçlamaktadır. Çünkü araştırmacı öğretmenlik mesleğinin başarılması açısından eğitim kurumunun temel felsefesinin, amaç ve değerlerinin içselleştirilmesini, öğretmenler açısından bir ön koşul olarak değerlendirmekte; duyuşsal öğrenme sağlanmadan bilişsel ve devinsel süreçlerin başarılı olması olasılığını düşük görmektedir.

Araştırmacı ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde mevcut ölçme araçlarından yararlanmamıştır. Eğitim Yönetimi Denetimi ve Planlaması Anabilim dalında yürütmekte olduğu “Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi” yüksek lisans dersleri kapsamında, yıllar itibarıyla öğretmen öğrencileriyle yaptığı görüşme ve tartışmaların katkılarıyla ölçme aracını biçimlendirmeye çalışmıştır.

Bu çalışmanın bir benzeri 2008-2009 öğretim yılında Gazi Eğitim Fakültesinde son sınıfı okumakta olan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Ancak öğretmenlerle tekrarlanan bu çalışma için ölçme aracı yeniden yapılandırılmış; öğretmen adaylarına henüz aday olmaları nedeniyle sorulamayan örgüt için öğretmen davranışlarıyla ilgili sorular ölçme aracına eklenirken; öğretmen adaylarına sorulan, ailenin sosyo-ekonomik koşullarına yönelik sorular araç kapsamından çıkarılmıştır.

Ölçek maddeleri beşli Likert tipinde hazırlanmış ve “Tamamen Katılıyorum = 5” ve “Hiç Katılmıyorum = 1” olacak şekilde derecelendirilmiştir. Ölçekteki 6, 10, 12, 16, 19, 20, 21, 22 ve 23. maddeler ters kodlama yapılarak puanlanmıştır. Ölçeğin taslak formu araştırma kapsamı dışında tutulan 80 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin istatistiği 0,667 olarak bulunmuştur. Bu istatistiğin 0.50’den büyük çıkması, veriler için örneklem sayısının yeterli olduğunun bir göstergesidir (Kalaycı, 2005, 322). Oran ne kadar yüksek ise veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir. Bartlett küresellik testi sonuçları da verilerin faktör analizi için uygunluğunu test eder. Dolayısıyla bu veriler için verilerin faktör analizine uygun olduğu gözlenmiştir ( $p < 0.05$ ). Verilerin faktör analizine uygun olduğu anlaşıldıktan sonra ( $KMO = .667$ , Bartlett’s Test = 949.196,  $Sd=300$ ,  $p = .000$ ), ölçeğin yapı geçerliği temel bileşenler analizi ile test edilmiş ve analiz sonucunda ölçeğin toplamda sekiz faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bir madde (21. madde) sekizinci faktörde tek madde olması nedeniyle ölçekten çıkarılmış ve 7 faktörlü olarak açıklayıcı faktör analizi değerlendirilmiştir. Varimax döndürme sonucunda ortaya çıkan faktörler ve faktör yükleri Tablo 2’de gösterilmiştir. 25 maddelik bürokratik sosyalleşme ölçeğinin faktör yük değerlerinin en düşük olanı 0.49 en yüksek olanı ise 0.90’dır. Faktör yüklerinin 0.40’tan büyük olması madde seçimine yönelik iyi bir ölçüdür. Oysa uygulamada az sayıda madde elemesi için bu sınır değer 0.30’a kadar indirgenebilmektedir (Büyüköztürk, 2002).

Tablo 2

*Faktör Yükleri ve Faktörleri Oluşturan Maddelerin Dağılımı*

No	Faktörler							
	1	2	3	4	5	6	7	8
m3	<b>0,86</b>	0,13	0,16	0,22	-0,06	-0,01	-0,08	0,05
m2	<b>0,82</b>	0,09	0,11	0,09	0,00	-0,02	0,20	-0,01
m1	<b>0,81</b>	0,07	0,10	-0,11	0,08	0,14	-0,05	-0,10
m4	<b>0,65</b>	-0,02	0,25	0,03	0,05	0,21	0,12	0,30
m5	<b>0,55</b>	-0,22	0,18	0,35	0,31	0,10	0,17	-0,18
m10	0,13	<b>0,79</b>	0,13	0,02	0,17	0,20	0,15	0,13
m6	0,05	<b>0,76</b>	0,08	-0,01	-0,20	-0,18	0,11	0,00
m20	0,00	<b>0,68</b>	0,21	-0,10	0,34	-0,28	0,02	0,18
m12	-0,10	<b>0,64</b>	-0,09	0,10	0,00	-0,05	-0,54	0,06
m22	-0,06	<b>0,49</b>	0,03	0,17	0,37	-0,25	-0,17	0,48
m25	0,18	0,21	<b>0,78</b>	0,03	-0,03	-0,04	-0,01	0,05
m24	0,42	0,06	<b>0,70</b>	0,28	0,12	0,15	-0,15	-0,18
m9	0,06	-0,04	<b>0,68</b>	0,39	0,06	0,02	0,20	-0,12
m17	0,42	-0,07	<b>0,58</b>	0,11	0,23	-0,02	0,37	0,12
m8	0,19	0,40	<b>0,53</b>	0,06	-0,24	0,35	-0,07	-0,17
m15	-0,03	0,07	0,11	<b>0,83</b>	-0,15	0,22	0,06	0,11
m14	0,27	-0,07	0,28	<b>0,76</b>	0,16	0,06	0,09	0,05
m23	0,01	-0,10	0,22	-0,12	<b>0,78</b>	0,10	0,05	0,21
m16	0,06	0,34	-0,28	0,29	<b>0,66</b>	0,19	-0,05	0,13
m19	0,30	0,56	-0,01	0,00	<b>0,61</b>	-0,06	-0,04	-0,17
m18	0,14	-0,24	0,07	0,05	0,02	<b>0,77</b>	0,17	0,16
m13	0,09	0,02	0,01	0,25	0,18	<b>0,71</b>	0,03	-0,28
m7	0,04	0,11	-0,01	0,14	-0,04	0,17	<b>0,83</b>	-0,12
m11	0,24	0,13	0,35	0,50	0,11	-0,08	<b>0,51</b>	-0,13
m21	0,05	0,15	-0,13	0,06	0,15	-0,03	-0,15	<b>0,90</b>

Faktörlerin açıkladığı varyanslar sırasıyla birinci faktörde %24,4, ikinci faktörde %14,69, üçüncü faktörde %8,07, dördüncü faktörde %7,36, beşinci faktörde %5,73, altıncı faktörde %5,43 ve yedinci faktörde %4,73 olmuştur. Bu yedi faktör toplam varyansın %70'ini açıklamıştır.

Faktörlerin iç tutarlık katsayıları Cronbach Alpha ile hesaplanmış ve sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

*Güvenirlilik Katsayıları*

	Alt ölçekler	Madde sayısı	Alfa katsayısı
Faktör 1	Kurum kimliğini ve kurumsal değerleri öncelikli görme	5	0,84
Faktör 2	Kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme	5	0,79
Faktör 3	Bürokratik sosyalleşmenin gerekliliğine inanma	5	0,81
Faktör 4	Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranma	2	0,73
Faktör 5	Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama	3	0,70
Faktör 6	Bürokratik yapıyı benimseme	2	0,54
Faktör 7	Kurumsal bütünlüğü önemseme	2	0,60
Bürokratik Sosyalleşme Ölçeği		24	0,86

Ölçeğin tamamının ve alt ölçeklerin güvenirlik katsayılarının uygun değerlerde olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin tamamının güvenirliği 0,86 olarak hesaplanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Verilerin analizi için öncelikle her bir faktörde, o faktörü temsil eden maddelerin aritmetik ortalaması alınarak faktörlere ilişkin puanlar elde edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre incelenmesinde bu faktör puanları kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyete göre farklılığının test edilmesinde bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunda anlamlı farklılıkların bulunması durumunda, farkın hangi gruptan/gruplardan kaynaklandığını belirlemek için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analizlerin yorumlanmasında aritmetik ortalama ve anlamlılık değerleri 0,05 dikkate alınmıştır.



### Bulgular

Öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme ölçeğinin alt boyutları ile ölçülen bürokratik sosyalleşme eğilimleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

*Öğretmenlerin Bürokratik Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutlarına ve Genel Bürokratik Sosyalleşme Düzeyine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları*

	$\bar{X}$	SS	Katılma Derecesi
Kurum kimliği ve kurum değerlerini öncelikli görme	3,80	0,78	Katılıyorum
Kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme	2,63	0,72	Kısmen Katılıyorum
Bürokratik sosyalleşmenin gerekliliğine ve önemine inanma	3,46	0,81	Katılıyorum
Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranma	3,62	0,96	Katılıyorum
Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama	3,38	1,02	Kısmen Katılıyorum
Kurumsal yapıyı koruma	4,02	0,88	Katılıyorum
Kurumsal bütünlüğü sağlama	3,88	0,81	Katılıyorum
Genel bürokratik sosyalleşme düzeyi	3,44	0,54	Katılıyorum

Öğretmenler kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme ve kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama boyutlarında “kısmen katılıyorum” düzeyinde yanıt verirken; kurum kimliği ve kurum değerlerini öncelikli görme, kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranma, bürokratik sosyalleşmenin gerekliliğine ve önemine inanma, kurumsal yapıyı koruma ve kurumsal bütünlüğü sağlama boyutlarında “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir.

Öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme eğilimlerinin genel ortalaması ise ( $\bar{X}=3,44$ ) olup, “katılıyorum” düzeyindedir.

Bu sonuç öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme eğilimlerinin çok yüksek olmadığını gösterir niteliktedir. Öğretmenlerin genel bürokratik sosyalleşme eğilimleri ortalamasının “katılıyorum” düzeyinin alt sınır değeri olan ( $X=3,41$ )’e çok yakın olması böyle bir yorumu kolaylaştırmaktadır.

Alt boyutlarla ilgili en yüksek ortalama değer bürokratik yapıyı benimseme ( $\bar{X}=4,02$ ), kurumsal bütünlüğü sağlama ( $\bar{X}=3,88$ ) ve kurum kimliği ve kurum değerlerini öncelikli görmedir ( $\bar{X}=3,80$ ). Öğretmenlerin bürokratik yapıyı, kurumsal bütünlüğü, kurumsal değerleri ve kurumsal kimliği “katılıyorum” düzeyinde ve diğer boyutlara göre daha yüksek bir ortalamayla önemsedikleri söylenebilir.

Alt boyutlarla ilgili en düşük ortalama değer “kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme” eğilimi ile ilgilidir. Ortalama değer ( $\bar{X}=2,63$ ) olup “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Ters kodlamayı gerektiren maddeleri içeren bu boyutla ilgili olarak, öğretmenlerin kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görmeye kısmen katıldıkları söylenebilir. Ortalama değer “katılmıyorum” seçeneğinin alt sınır değeri olan ( $\bar{X}=2,60$ )’a çok yakın bir değerde olması belki bir ölçüde kötümser olmayı engelleyebilir.

Alt boyutlarla ilgili diğer en düşük ortalama değer “kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama” eğilimi ile ilgilidir. Ortalama değer ( $\bar{X}=3,38$ ) olup “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Bu değer “katılıyorum” düzeyinin alt sınırı olan 3,41’e çok yakın olması belki bir derece kötümser olmayı engelleyebilir. Ancak bir öğretmen grubunun, “kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme” ve “kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama” eğilimlerinin “kısmen katılıyorum” düzeyinde bulunması dikkat çekicidir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme alt ölçekleri ile ölçülen sosyalleşme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

*Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Bürokratik Sosyalleşme Alt Ölçekleri ile Ölçülen Bürokratik Sosyalleşme Eğilim Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p																																																																																
Kurum kimliği ve kurum değerlerini öncelikli görme	Kadın	219	3,79	0,75	-0,346	356	0,730																																																																																
	Erkek	139	3,82	0,83				Kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme	Kadın	219	2,65	0,72	0,725	356	0,469	Erkek	139	2,59	0,72	Bürokratik sosyalleşmenin gerekliliğine inanma	Kadın	219	3,43	0,75	-0,723	356	0,470	Erkek	139	3,50	0,90	Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranma	Kadın	219	3,61	1,00	-0,191	356	0,848	Erkek	139	3,63	0,90	Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama	Kadın	219	3,44	1,01	1,389	356	0,166	Erkek	139	3,28	1,03	Bürokratik yapıyı benimseme ve destekleme (Hiye. Uzm. İşb. destekleme)	Kadın	219	4,11	0,85	2,454	356	0,015*	Erkek	139	3,88	0,91	Kurumsal bütünlüğü önemseme	Kadın	219	3,86	0,80	-0,748	356	0,455	Erkek	139	3,92	0,83	Bürokratik Sosyalleşme	Kadın	219	3,45	0,50	0,408	356	0,684
Kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme	Kadın	219	2,65	0,72	0,725	356	0,469																																																																																
	Erkek	139	2,59	0,72				Bürokratik sosyalleşmenin gerekliliğine inanma	Kadın	219	3,43	0,75	-0,723	356	0,470	Erkek	139	3,50	0,90	Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranma	Kadın	219	3,61	1,00	-0,191	356	0,848	Erkek	139	3,63	0,90	Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama	Kadın	219	3,44	1,01	1,389	356	0,166	Erkek	139	3,28	1,03	Bürokratik yapıyı benimseme ve destekleme (Hiye. Uzm. İşb. destekleme)	Kadın	219	4,11	0,85	2,454	356	0,015*	Erkek	139	3,88	0,91	Kurumsal bütünlüğü önemseme	Kadın	219	3,86	0,80	-0,748	356	0,455	Erkek	139	3,92	0,83	Bürokratik Sosyalleşme	Kadın	219	3,45	0,50	0,408	356	0,684	Erkek	139	3,43	0,60								
Bürokratik sosyalleşmenin gerekliliğine inanma	Kadın	219	3,43	0,75	-0,723	356	0,470																																																																																
	Erkek	139	3,50	0,90				Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranma	Kadın	219	3,61	1,00	-0,191	356	0,848	Erkek	139	3,63	0,90	Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama	Kadın	219	3,44	1,01	1,389	356	0,166	Erkek	139	3,28	1,03	Bürokratik yapıyı benimseme ve destekleme (Hiye. Uzm. İşb. destekleme)	Kadın	219	4,11	0,85	2,454	356	0,015*	Erkek	139	3,88	0,91	Kurumsal bütünlüğü önemseme	Kadın	219	3,86	0,80	-0,748	356	0,455	Erkek	139	3,92	0,83	Bürokratik Sosyalleşme	Kadın	219	3,45	0,50	0,408	356	0,684	Erkek	139	3,43	0,60																				
Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranma	Kadın	219	3,61	1,00	-0,191	356	0,848																																																																																
	Erkek	139	3,63	0,90				Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama	Kadın	219	3,44	1,01	1,389	356	0,166	Erkek	139	3,28	1,03	Bürokratik yapıyı benimseme ve destekleme (Hiye. Uzm. İşb. destekleme)	Kadın	219	4,11	0,85	2,454	356	0,015*	Erkek	139	3,88	0,91	Kurumsal bütünlüğü önemseme	Kadın	219	3,86	0,80	-0,748	356	0,455	Erkek	139	3,92	0,83	Bürokratik Sosyalleşme	Kadın	219	3,45	0,50	0,408	356	0,684	Erkek	139	3,43	0,60																																
Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama	Kadın	219	3,44	1,01	1,389	356	0,166																																																																																
	Erkek	139	3,28	1,03				Bürokratik yapıyı benimseme ve destekleme (Hiye. Uzm. İşb. destekleme)	Kadın	219	4,11	0,85	2,454	356	0,015*	Erkek	139	3,88	0,91	Kurumsal bütünlüğü önemseme	Kadın	219	3,86	0,80	-0,748	356	0,455	Erkek	139	3,92	0,83	Bürokratik Sosyalleşme	Kadın	219	3,45	0,50	0,408	356	0,684	Erkek	139	3,43	0,60																																												
Bürokratik yapıyı benimseme ve destekleme (Hiye. Uzm. İşb. destekleme)	Kadın	219	4,11	0,85	2,454	356	0,015*																																																																																
	Erkek	139	3,88	0,91				Kurumsal bütünlüğü önemseme	Kadın	219	3,86	0,80	-0,748	356	0,455	Erkek	139	3,92	0,83	Bürokratik Sosyalleşme	Kadın	219	3,45	0,50	0,408	356	0,684	Erkek	139	3,43	0,60																																																								
Kurumsal bütünlüğü önemseme	Kadın	219	3,86	0,80	-0,748	356	0,455																																																																																
	Erkek	139	3,92	0,83				Bürokratik Sosyalleşme	Kadın	219	3,45	0,50	0,408	356	0,684	Erkek	139	3,43	0,60																																																																				
Bürokratik Sosyalleşme	Kadın	219	3,45	0,50	0,408	356	0,684																																																																																
	Erkek	139	3,43	0,60																																																																																			

\*p<0.05

Erkek öğretmenlerin “kurum kimliği ve kurum değerlerini öncelikli görme” eğilimleri ( $\bar{X} = 3,82$ ), kadın öğretmenlerin eğilimleri ( $\bar{X} = 3,79$ )’dur. İstatistiksel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin “kurum kimliği ve kurum değerlerini öncelikli görme” eğilimlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0.05).

Kadın öğretmenlerin “Kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme” eğilimleri ( $\bar{X} = 2,65$ ), erkek öğretmenlerin eğilimlerine ( $\bar{X} = 2,59$ )’dur. İstatistiksel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin “Kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme” eğilimlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0.05). Her iki cinsiyet grubunda da bu eğilim “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Erkek öğretmenlerin “Bürokratik sosyalleşmenin gerekliliğine ve önemine inanma” eğilimleri, ( $\bar{X} = 3,50$ ), kadın öğretmenlerin eğilimleri ( $\bar{X} = 3,43$ )’tür. İstatistiksel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin “Bürokratik sosyalleşmenin gerekliliğine ve önemine inanma” eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0.05). Her iki cinsiyet grubunda da bu eğilim “katılıyorum” düzeyindedir.

Erkek öğretmenlerin “Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranma eğilimlerine” ilişkin görüşleri ( $\bar{X} = 3,63$ ), kadın öğretmenlerin eğilimlerine yönelik görüşleri ( $\bar{X} = 3,61$ )’dir. İstatistiksel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin “Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranma” eğilimleri arasında anlamlı bir fark

bulunmamıştır (p>0.05). Her iki cinsiyet grubunda da bu eğilim “katılıyorum” düzeyindedir.

Kadın öğretmenlerin “Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama” eğilimlerine ilişkin görüşleri ( $\bar{X} = 3,44$ ), erkek öğretmenlerin görüşlerine ( $\bar{X} = 3,28$ ) göre daha yüksektir. Ancak, istatistiksel olarak fark anlamlı değildir (p>0.05). Her iki cinsiyet grubunda da bu eğilim “kısmen katılıyorum” düzeyindedir.

Kadın öğretmenlerin “Bürokratik yapıyı benimseme ve destekleme” eğilimleri ( $\bar{X} = 4,11$ ), erkek öğretmenlerin eğilimlerine ( $\bar{X} = 3,88$ ) göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak fark anlamlıdır (p<0.05) ve kadınların lehinedir. Bürokratik yapıyı benimseme ve destekleme olarak etiketlenen 6. faktörün soruları okuldaki hiyerarşik yapı, uzmanlaşma ve işbölümünü destekleme konusundaki görüşleri almaya yöneliktir. Bu bağlamda kadın öğretmenler bürokratik yapıların bu özelliklerini, erkeklere göre daha yüksek bir ortalama ile benimsemektedirler. Ancak kadın öğretmenlerin bu özellikleri kabul etmelerine karşın, kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama eğilimlerine yönelik ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da erkeklere göre daha yüksek düzeydedir. Burada çelişkili bir durum vardır. Bürokratik yapıyı bürokratik özellikleriyle kabul eden kadın öğretmenler davranış gösterme düzeyinde aynı hassasiyeti göstermemektedirler. Bu durum, kadınların farkındalıkları ile davranışları arasında uyum olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Erkek öğretmenlerin “Kurumsal bütünlüğü sağlama” eğilimleri ( $\bar{X} = 3.92$ ), kadın öğretmenlerin eğilimlerine ( $\bar{X} = 3.86$ ) göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin “Kurumsal bütünlüğü sağlama ve koruma” eğilimlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ). Her iki cinsiyet grubunun bu konudaki eğilimleri “katılıyorum” düzeyindedir.

Kadın öğretmenlerin Genel bürokratik sosyalleşme eğilimleri ( $\bar{X} = 3.45$ ), erkek öğretmenlerin sosyalleşme eğilimleri ( $\bar{X} = 3.43$ )’tür. tatistiksel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin “Genel bürokratik sosyalleşme” eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ). Genel olarak bürokratik sosyalleşme eğilimleri “katılıyorum” düzeyindedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre bürokratik sosyalleşme alt ölçekleri ile ölçülen görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile ölçülmüştür. Sonuçlar 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 ve 13 numaralı tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 6

*Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kurum Kimliği ve Kurum Değerlerini Öncelikli Görme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p
5 yıl ve daha az	47	3,94	0,60	1,239	0,294
6-10 yıl	102	3,85	0,72		
11-15 yıl	106	3,82	0,84		
16-20 yıl	50	3,65	0,93		
21 yıl ve üstü	53	3,69	0,76		

5 yıl ve daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin “kurum kimliği ve kurum değerlerini öncelikli görme” eğilimlerine ilişkin görüşleri ( $\bar{X} = 3.94$ ), daha uzun süreli kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > 0.05$ ).

Tablo 7

*Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kişisel Kimliği ve Kişisel Değerleri Öncelikli Görme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p
5 yıl ve daha az	47	2,76	0,63	2,304	0,058
6-10 yıl	102	2,59	0,72		
11-15 yıl	106	2,58	0,74		
16-20 yıl	50	2,46	0,70		
21 yıl ve üstü	53	2,83	0,73		

Yirmi bir yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme” eğilimleri ( $\bar{X} = 2.83$ ), daha az süreli kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, bu fark istatistikî açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p > 0.05$ ).

Kurum kimliği ile kişisel kimlik arasındaki öncelikleri belirlemeye yönelik olan Tablo 6 ve Tablo 7’de ele alınan bu iki eğilimin sonuçları birbirlerini destekler niteliktedir. Mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin kurum kimliğini ve değerlerini önemseyen en yüksek ortalamaya sahip olması ile kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin, kişisel kimliği ve değerleri öncelikli görme konusunda en yüksek ortalamaya sahip olmaları anlamlı bir tutarlılık içindedir. Mesleğin ilk yıllarını yaşayan öğretmenler ile mesleğin son yıllarına erişen öğretmenler arasında kurum kimliğine karşı gösterilen öncelik düzeyinde bir farklılığın yaşanması meslek hayatının başında olmanın ve sonunda olmanın yarattığı bir psikolojik etkiyle yorumlanabilir.

Tablo 8

*Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Bürokratik Sosyalleşmenin Gerekliğini ve Önemini Kabul Etme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p
5 yıl ve daha az	47	3,63	0,68	1,973	0,098
6-10 yıl	102	3,46	0,80		
11-15 yıl	106	3,37	0,86		
16-20 yıl	50	3,30	0,87		
21 yıl ve üstü	53	3,63	0,74		

5 yıl ve daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Bürokratik sosyalleşmenin gerekliliği ve önemine inanma” eğilimleri ( $\bar{X} = 3.63$ ), daha uzun süreli kıdeme sahip öğretmenlerin eğilimlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak öğretmenlerin kıdemlerine göre “Bürokratik sosyalleşmenin gerekliliği ve önemine” ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > 0.05$ ). Bu sonuçlar da diğer sonuçlarla tutarlıdır.

Tablo 9

*Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kurum Değerleri ve Kuralları Doğrultusunda Davranma Eğilimlerine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p
5 yıl ve daha az	47	3,65	0,97	1,425	0,225
6-10 yıl	102	3,63	0,83		
11-15 yıl	106	3,50	1,08		
16-20 yıl	50	3,55	0,97		
21 yıl ve üstü	53	3,87	0,89		

21 yıl ve daha üstünde kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranma” eğilimleri ( $\bar{X} = 3.87$ ), daha az süreli kıdeme sahip öğretmenlerin eğilimlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Bu fark istatistikî açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Ancak sonuç dikkat çekicidir.

Tablo 10

*Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kurum Değerleri ve Kuralları Doğrultusunda Davranmama Eğilimlerine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p
5 yıl ve daha az	47	3,66	0,89	2,988	0,019
6-10 yıl	102	3,44	1,01		
11-15 yıl	106	3,33	1,06		
16-20 yıl	50	2,99	1,15		
21 yıl ve üstü	53	3,47	0,85		

\* $p<0.05$ ; anlamlı fark: 21 yıl ve üzeri ile 11-15 yıl arasında

Beş yıl ve daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama” eğilimleri ( $\bar{X} = 3.66$ ), daha uzun süreli kıdeme sahip öğretmenlerin eğilimlerine göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak öğretmenlerin kıdemlerine göre “Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama” eğilimlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bulunan bu fark, 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmen eğilimleri ile 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin eğilimleri arasındadır. Bu sonuç doğaldır. 11-15 yıl kıdeme sahip olan grup hem mesleğin ilk yıllarını geçirmiş, belli bir deneyim ve olgunluğa erişmiş, hem de mesleki beklentilerin sonuna gelmemiş bir grup olarak olumlu anlamda farklı bir grup olarak yorumlanabilir.

Kurumsal kimliği önemseme ve bürokratik sosyalleşmenin önemini benimseme konusunda daha yüksek ortalamaya sahip olan 5 yıl ve daha az kıdem grubu davranış boyutunda 21 yıl ve üstü kıdem grubundan daha düşük bir ortalamaya sahiptir. Bu sonuç bir şeyleri kabul etmek ile onu davranışa dönüştürmek arasındaki farka işaret etmesi açısından önemlidir. 5 yıl ve daha az kıdem grubu ile 21 yıl ve daha fazla kıdem grubunun söylem ve eylemleri tutarlılık içinde değildir. 5 yıl ve daha az kıdem grubu söylemde daha yüksek, ylemde daha düşük bir ortalamaya; 21 yıl ve üstü kıdem grubu ise söylemde daha düşük, eylemde daha yüksek, bir ortalamaya dikkat çekmektedir. Öyle inanmasına rağmen kurallara uygun davranmamak genç bir öğretmen grubu için belki de doğal bulunabilir. 21 yıl ve üstü kıdem grubu ise

gerekliliğine inanmasa da bir alışkanlık olarak uygun davranışı gösteriyor olabilir.

Tablo 11

*Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Bürokratik Yapıyı Benimseme ve Destekleme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p
5 yıl ve daha az	47	4,12	0,87	0,205	0,936
6-10 yıl	102	4,02	0,84		
11-15 yıl	106	4,00	1,00		
16-20 yıl	50	3,97	0,87		
21 yıl ve üstü	53	4,03	0,71		

5 yıl ve daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Bürokratik yapıyı benimseme ve destekleme” eğilimleri ( $\bar{X} = 4.12$ ), daha uzun süreli kıdeme sahip öğretmenlerin eğilimlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak öğretmenlerin kıdemlerine göre “Bürokratik yapıyı benimseme ve destekleme” konusundaki eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Tablo 12

*Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kurumsal Bütünlüğü Önemseme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p
5 yıl ve daha az	47	3,93	0,69	0,958	0,431
6-10 yıl	102	3,85	0,80		
11-15 yıl	106	3,90	0,81		

21 yıl ve daha üstünde kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Kurumsal bütünlüğü sağlama ve koruma” eğilimlerine ilişkin görüşleri ( $\bar{X} = 4.03$ ), daha az süreli kıdeme sahip öğretmen eğilimlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak öğretmenlerin kıdemlerine göre “Kurumsal bütünlüğü sağlama ve koruma” eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). “Kurumsal yapıyı koruma konusunda” daha yüksek ortalamaya sahip olan 5 yıl kıdem grubu, “kurumsal bütünlük konusunda” benzer bir eğilim gösterememiştir. Bu sonuç “kurumsal yapıyı koruma” ile “kurumsal bütünlüğü sağlama” arasındaki ilişkinin öğretmen tarafından algılanmadığı, eğitim kurumunun üniter yapısının henüz içselleştirilemediği şeklinde yorumlanabilir. “Kurum bütünlüğünü koruma” konusunda 21 yıl üzerindeki kıdem grubu daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Deneyimli bir öğretmen grubunun kurum bütünlüğünü önemsemesi kadar mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerin kurumsal bütünlüğün önemini kavrayamamış olmaları doğal bulunabildiği gibi mesleğin ilk yıllarındaki öğretmen grubunun bürokratik sosyalleşme süreciyle ilgili bir eğitim ihtiyacı içinde olduğu söylenebilir.

Tablo 13

*Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Bürokratik Sosyalleşme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p
5 yıl ve daha az	47	3,59	0,46	2,733	0,029
6-10 yıl	102	3,45	0,45		
11-15 yıl	106	3,40	0,64		
16-20 yıl	50	3,27	0,54		
21 yıl ve üstü	53	3,54	0,50		

\*p<0.05; anlamlı fark: 5 yıl ve daha az ile 11-15 yıl; 5 yıl ve daha az ile 16-20 yıl.

Beş yıl ve daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Genel Bürokratik Sosyalleşme” eğilimleri ( $\bar{X} = 3.59$ ), daha uzun süreli kıdeme sahip öğretmen eğilimlerine göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak öğretmenlerin kıdemlerine göre “Bürokratik Sosyalleşme” eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05). Bulunan bu fark, 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 11-15 yıllık ve 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasındadır. Bu sonuç mesleğin ilk yıllarında kuruma gösterilen özenin bir ifadesi olarak yorumlanabilir. Ancak burada eğilim ve davranışlar arasında bu grupta bir tutarsızlık daha öncede ifade edildiği gibi dikkat çekicidir. Bu grubun bürokrasi algısı bireyden bağımsız, sadece yapısal boyutlarla ilgili bir bürokratik yapının kabulü boyutundadır. Farkındalıklar anlamında yüksek bir ortalama ile dikkat çeken 5 yıl kıdem grubu, davranışlarla ilgili boyutlarda daha düşük bir ortalama ile dikkat çekmektedir. Bu sonuç bu kıdem grubunun farkındalıklar düzeyinde gösterdiği benimsemeyi, bireysel özveri gerektiren eylemsel durumlarda gösteremediği şeklinde yorumlanabilir.

## Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel bürokratik sosyalleşme eğilimlerinin çok yüksek olmadığı söylenebilir. Öğretmenler, bürokratik sosyalleşme ölçeğinin, “bürokratik yapının özelliklerini benimseme ve destekleme”, “kurumsal bütünlüğü sağlama”, “kurum kimliği ve kurum değerlerini öncelikli görme” ile ilgili ve bilişsel farkındalığı ölçmeye yönelik soruları “katılma” düzeyinde en yüksek ortalama ile desteklerken; “kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme” ve “kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama” ile ilgili soruları en düşük ortalama ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde desteklemektedirler. Bu sonuç söylemde kurumsal kimliğin; eylemde ise bireysel kimliğin önemsenme

düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bir öğretmen grubunun “kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme” ve “kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama” eğiliminin “kısmen katılıyorum” düzeyinde ölçülmüş olması, eğitim kurumunun üniter, normatif, bürokratik yapısının öğretmenler tarafından içselleştirilemediğinin bir göstergesi olarak yorumlanabileceği gibi öğretmenlerin bu konuda çelişki içinde oldukları şeklinde de yorumlanabilir. Çünkü farkındalıklar düzeyinde destekler göründükleri boyutları, eylem düzeyinde daha az destekler görünmektedirler.

Festinger’ in (1957), bilişsel çelişki kuramı bu anlamda anılmaya değer. Festinger’e göre eğer kişinin sahip olduğu bir inanç, bilgi ya da tutum yine o kişinin sahip olduğu bir başka inanç, bilgi ya da tutum tersini gösteriyorsa, bu iki inanç, bilgi ya da tutum arasında bir çelişki vardır. Birey bu çelişkiden kurtulmak adına bazı savunma mekanizmaları geliştirir ve tutarsızlıktan kurtulmaya çalışır. Sonuç kurum beklentisi doğrultusunda davranmak olacağı gibi davranmamak şeklinde de olabilir. Ancak sonuç ne yönde olursa olsun bu bireyin çelişkiden kurtulup rahatladığı bir durumdur. Oysa bürokratik sosyalleşme sürecinde hedeflenen tutumun kurum beklentisi doğrultusunda değişmesidir. Bunu sağlamak adına bireylerin, hizmet öncesinde ve hizmet içinde tutarlı bilgilerle desteklenmeye ihtiyacı vardır. Bireyin desteklenme sürecinde, özellikle beklentilerin nedenler ve niçinler boyutunda gerekçelendirilmesinin önemi büyüktür. Bilinçlendirme programlarının bir dayatma süreci olarak değil; bir benimseme ve içselleştirme süreci olarak programlanması önemlidir. Genelde insanlar üç nedenle uyma davranışı gösterirler. Bunlar itaat, özdeşleşme ve benimsemedir (Kağıtçıbaşı, 1996). Bu uyma biçimlerinden sadece “benimseme ile uyma” bireyin kişisel bağımsızlığını duyumsamasına engel olmaz. Baskıya ve zora dayalı bir uyma, başkalarına benzeşme isteği içinde gösterilen bir uyma davranışı bireyin bağımsız kişiliğini duyumsamasına engel olduğu gibi; davranışın gerçek bir tutum değişimi yaratmasına da engel olur. Önemli olan bireylerin nedenler ve niçinler konusunda ikna olmalarıdır. Bu süreç öğrenmenin, duyuşsal boyutu ile ilgilidir.

Boolum’un 1951 yılında yaptığı “öğrenme amaçlarına” yönelik sınıflamada, davranış değişikliğinin yaratılması süreci; bilişsel, duyuşsal ve devinsel olarak üç grupta ele alınır. Bilişsel boyut, bilginin edinilmesi sürecini; duyuşsal boyut, tutum, değer ve duygular bağlamında bilginin içselleştirilmesi sürecini; devinsel boyut ise bilginin eyleme dönüşme sürecini ifade eder (Aktaran: Küçükahmet, 2005). Bu bağlamda dikkat çekilmek istenen nokta, öğretmen eğitimine yönelik programların, öğretmenlik mesleğinin duyuşsal boyutunu güçlü kılma konusunda ne derece yeterli olduğudur. Eğitimin bir toplumsal kurum olarak toplumdaki yeri ve rolü nedir? Öğretmenin eğitim kurumundaki yeri ve rolü nedir? Eğitim kurumları niçin herkese eşit uzaklıkta durması

gereken kurumlardır? Eşitliği sağlama adına kurallar niçin önemlidir? Öğretmen üniter, normatif ve bürokratik bir yapının rol modeli olmama keyfiyetine sahip midir? Öğretmen olmak bireye ne gibi sorumluluklar yükler? Bu sorumlulukları taşımak için birey kişisel özelliklerini yeterince sorgulamış mıdır? Öğretmen kendisini eğitim kurumunun üyesi olmak için ne derece hazır hissetmektedir? Hazır hissetmiyorsa nedenleri nelerdir? Değerleri benimsenmeyen bir meslek ne derece iyi icra edilebilir? Temel felsefesini içselleştiremediği bir mesleği icra eden bir öğretmen ne derece mutlu olabilir ve öğrencilerini ne derece mutlu kılabilir? Öğretmen çelişkiler içinde ise bunlardan nasıl kurtulabilir?

Bu bağlamda bu soruların yanıtlanmasını önemseyen eğitim programlarına olan ihtiyacın önemi tartışılabilir. Böyle bir program öğretmenin sistem içerisindeki yerini ve rolünü algılamasını kolaylaştıracak, daha mutlu ve işini seven öğretmenlerin yetişmesine katkı sağlayacaktır. 2009 yılında öğretmen adayları ile yapılan bürokratik sosyalleşme düzeyleri ile ilgili benzer çalışmanın sonuçları bu açıdan önemlidir. Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının “kurumsal değerleri benimseme” ve “kurumsal kimliği öncelikli görme” konusundaki puan ortalamaları diğer gruplardan daha yüksek bulunmuştur (Demirbolat, 2010). Bu sonuç, üniversite eğitiminin üniversite öncesi eğitim ile önemli bir etkileşim içinde olduğunu göstermektedir. Bu ilişki tüm üniversite öncesi yaşamla da ilişkilendirilmektedir. Zeichner ve Gore’a göre de (1990), öğretmenlerin öğretime taşıdığı, kişisel, ailevi, dini, siyasi, kültürel deneyimlerinin sosyalleşme üzerinde etkin roller oynadığı genel kabul görmektedir. Bu anlamda, öğretmen yetiştirme programlarının duyuşsal boyutunun güçlendirilmeye ihtiyacı olduğu söylenebilir. Eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi derslerinin öğretmen yetiştirme programında zorunlu dersler arasında yer almıyor olması da, duyuşsal amaçların ihmal edildiğinin dolaylı bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Kadın öğretmenler bürokratik yapıyı kabul ettiğini, desteklediğini belirtmekle beraber yapının gerekleri doğrultusunda davranmama konusunda istatistiki açıdan anlamlı olmasa da erkeklere göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptirler. Erkek öğretmenler ise bürokratik yapıyı, kadınlara göre daha düşük bir ortalama ile destekler görünmekle beraber; bürokratik yapıya uygun davranış gösterme konusunda daha yüksek bir ortalamaya sahiptirler. Her iki grup için de farkındalıklar ile davranışlar arasında tutarlılık olmadığı söylenebilir. Bu sonuç yine duyuşsal eğitim eksikliği ile yorumlanabilir. Tutumun oluşmasında etkili olan kişisel ve ortamsal etmenlerin; bireysel beklenti ve alışkanlıkların ve bunlar arasındaki etkileşimlerin (Kağıtçıbaşı, 1996) çözümlenmesini gerektiren ve yorumlamacı yaklaşıma göre biçimlenen nitel

çalışmalara ağırlık verilmesi öğretmenlerin bu konudaki eğitim ihtiyaçlarının gerçekçi bir biçimde saptanmasına katkı sağlayabilir.

5 yıl ve daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama” eğilimleri daha uzun süreli kıdeme sahip öğretmenlerin eğilimlerine göre daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu boyutla ilgili olarak anlamlı bulunan bir diğer fark kıdemi 21 yıl ve üzeri olan grup ile kıdemi 11-15 yıl olan grup arasındadır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmen grubu, 11-15 yıl kıdem grubuna göre daha yüksek bir ortalama ile dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan grup için kurumun önemini yitirmeye başladığı; mesleğin başında olan grup için kuruma henüz sağlamadığı ve mesleğin ortalarında bulunan kıdem grubu için ise kurumun önemini koruduğu ve bu kıdem grubunun en ideal çalışma grubu olduğu yorumu yapılabilir.

“Kurumsal kimliği önemseme” ve “Bürokratik sosyalleşmenin önemini kabul etme” konularında en yüksek ortalama 5 yıl ve daha az kıdem grubuna, en düşük ortalama ise 21 yıl ve üstü kıdem grubuna aittir. Ancak aynı gruplar “Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama” boyutuyla birlikte ele alındığında çelişkili bir durum ortaya çıkmaktadır. “Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama” boyutunda 5 yıl ve daha az olan kıdem grubu düşük; 21 yıl ve üstü kıdem grubu yüksek bir ortalamaya sahiptir. Çelişkili bulunan bu sonuç, bir şeyleri kabul etmek ile onu davranışa dönüştürmek arasındaki farka yeniden işaret etmesi açısından önemlidir. Kurum değerleri ve kurallar doğrultusunda davranması gerektiğini düşünmesine rağmen, kurallara uygun davranmamak genç bir öğretmen grubu için belki de doğal bulunabilir. Bu nedenle bu kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin içeriği dikkatle hazırlanmış bir uyumlanma programına ihtiyacı olabilir. Kurumsal kimliği fazla önemsememesine rağmen 21 yıl ve üstü kıdem grubunun davranışlarını alışkanlıklara dayalı bir şekilde sürdürdüğü yorumu yapılabilir. Bu sonuç ayrıca sosyalleşme sürecinin zaman gerektiren bir alışma süreci olduğu düşüncesine güç katmaktadır. Hoy ve Rees tarafından yapılan çalışmanın hipotezlerinden birisi, öğretmen adaylarının bürokratik sosyalleşmelerinde öğretim deneyimlerinin öğretmen adaylarının temel inançlarını değiştirmeye yetmeyeceğidir. Araştırma sonuçları bu hipotezi destekler nitelikte bulunmuştur. Hoy ve Rees (1977), öğretmen adaylarına okul organizasyonu hakkında idealistik bir uyumlanma eğitimi verilmesinin olumlu sonuçlar vereceğini savunmuştur.

Burada sözü geçen “idealistik uyumlanma”, tarafımızdan duyuşsal öğrenme süreci ile özdeş görülmektedir. Özellikle mesleğin ilk yıllarını geçirmekte olan üyeler için örgüt, bürokratik olmayan bir geçiş dönemi uygulamasına gidebilir. Bu geçiş dönemi uygulamalarından Denhardt’ın sözünü ettiği (1968) transaksyonel biçim anılmaya değer bulunmaktadır. Transaksyonel biçim örgütün bürokratik nitelikte olmayan sosyalleştirme yöntemini ifade etmektedir.

Yöntem, yönetsel koşulları ve bireyi analiz ederek uyum sürecini gerçekleştirmek amaçındadır. Bu yaklaşım bürokratik yapıyı pekiştiren işlevsel bir araç olarak görülebildiği gibi, kişiye özel uygulanan bir süreç olması nedeniyle yorumlamacı bir araç olarak da algılanabilir. Her toplumun koşullarına göre farklı özellikler gösterme olasılığı yüksek olan bu yöntemin kullanılabilirliği üzerinde yeni araştırma ve çalışmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Aina, J. O. & Obokoh, N. P. (2003). *The Bureaucratic Socialization of Library Practicum Students: A case study*. Journal of Educational Media & Library Sciences, cilt 40, sayı 3 (March 285-291).
- Althusser, L. (2006). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları (Çev: Alp Tümertekin), İstanbul: İthaki Yayınları.
- Aydın, M. (2005), Eğitim Yönetimi, Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Battersby, D. (1983). The politics of teacher socialization. On R. K. Brown and L. E. Foster (Eds.), *Sociology of education* (3rd ed., pp. 325-335). Melbourne: Mcmillan.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, H. C., & Strauss, A. L. (1961). *Boys in white*. Chicago: University of Chicago Press.
- Burell, G. & Morgan, G. (2008), Sociological Paradigms and Organisational Analysis: Elements of the sociology of corporate life. England: Ashgate Publishing Company.
- Demirbolat, O. A. (2010). Bureaucratic socialization and educational institution. In G. T. Papanikos & N. C. J. Pappas, *Problems and prospects in higher education*. Athens: Athens Institution for Education and Research.
- Denhardt R., B. (1968). *Bureaucratic Socialization and Organizational Accomodation*. Administrative Science Quarterly Cilt. 13, sayı 3, Special Issue on Organizations and Social Development (Dec., 1968) ss. 441-450, Published by Johnson Graduate School of Management, Cornell University.
- Dilthey, W. (1976). *Selected writings* (H. P. Rickman, Ed). London: Cambridge University Press.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, 111: Row Peterson.
- Feimen-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman and G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 150-170). New York: Longman.
- Freedman, S., Jackson, J. & Blos, K. (1986). *The effect of teaching on teachers*. Grand Forks: North Dakota Study Group on Evaluation.
- Goodman, J. (1988). Masculinity, feminism, and the male elementary school teacher: A case study of preservice teachers' perspectives. *Journal of Curriculum Theorizing*. 7(2), 30-60.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. New York: Free Press.
- Okay, A. (2003), *Kurum Kimliği*. İstanbul: MediaCat Kitapları.
- Olins, W. (1990). *Corporate Identity, Making business strategy visible through design*, USA: Harvard Business School.
- Olsen, P. J. (2004). *Maybe it is time to rediscover bureaucracy*. IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administracion Publica, Madrid, Espania, 2-5 Nov.
- Hoy, W. K. & Rees, R. (1977). *The Bureaucratic Socialization of Student Teachers*. Journal of teacher education vol. 28, no.1 (23-26).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kant, I. (1876) *Critique of pure reason*. Çev. J. M. D. Meiklejohn. London: Bell and Daldy.
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi. Kavramlar-ilkeler-teknikler* (12. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lacey, C. (1977) *The Socialization of teachers*. London: Methuen.
- LeCompte, M., & Ginsburg, M. (1987). How students learn to become teachers: An exploration of alternative responses to a teacher training program. In G. W. Noblit and W. T. Pink, *Schooling in social context: Qualitative studies* (pp. 3-22). Norwood, NJ: Ablex.
- March, J. & Simon H. A., (1975). *Örgütsel Davranış*. Çev: Ömer Bozkurt ve Oğuz Onaran, TODAİE Yayınları No:144, Ankara.
- McCarty, C. (1986). Teacher training contradictions. *Education and Society*, 4(2), 3-15.
- Merton, R. K., Reader, G. G., & Kendall, P. L. (Eds.) (1957). *The student physician: Introductory studies in the sociology of medical education*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Morgan, G., (1986), *Images of Organization*, Sage Publications: USA.
- Natoli, V. J. (2001), *The Organizational Personality & HR Outcomes*. [www.powerandgasmarketing.com](http://www.powerandgasmarketing.com), semptember/ october 2001.
- Olesen, V. & Whittaker, E. W. (1970) Critical notes on sociological studies of professional socialization. In J. A. Jackson (Ed), *Professions and professionalization* (pp. 179-221). London: Cambridge University Press.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Çev: G. Walsh and F. Lehnert, Evanston: Northwestern University Press.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*, Çev. A. Henderson ve T. Parsons, Glencoe, IL: Free Press.
- Wentworth, W. M. (1980). *Context and understanding: An inquiry into socialization theory*. New York: Elsevier North Holland.
- Wright, B. & Tuska, S. (1967). The childhood romance theory of teacher development. *School review*, 25, 123-154.
- Zeichner, K. & Gore, J. (1990). *Teacher Socialization*. Handbook of Reseach on Teacher Education (Ed. W. R. Houston ) (p. 329-34) NewYork-Macmillan.