

İNGİLİZCE HAZIRLIK OKULLARINDAKİ OKUTMANLARIN TOPLUMSALLAŞMALARI¹

SOCIALIZATION OF INSTRUCTORS AT ENGLISH PREPARATORY SCHOOL

Yaşar KONDAKÇI²

Fatma ATAMAN³

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, deneyim, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim, mentörlük, tazminat ve ek ödemeler ve sosyal hizmetlerden duyulan memnuniyetin örgüte yönelik toplumsallaşma ile göreve yönelik toplumsallaşmayı ne düzeyde yordadığını ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik olarak çalışma ilişkisel bir çalışma olarak desenlenmiş ve uyarlanan bir ölçek Ankara’da bulunan dört devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık okullarında çalışan toplam 228 öğretim elemanına uygulanmıştır. Elde edilen verilerle yapılan doğrusal regresyon analizi sonuçları hizmet öncesi eğitim, tazminat ve ek ödemelerden duyulan memnuniyet ve sosyal hizmetlerden duyulan memnuniyetin hem örgüte hem de göreve yönelik toplumsallaşma için anlamlı bir yordayıcılar olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular yükseköğretimin genel özellikleri ile Türkiye’de yükseköğretimin yapılandırılması ve işleyişi bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: *örgütsel toplumsallaşma, yükseköğretim, örgütsel kültür, öğretim elemanı.*

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the predictive value of experience, satisfaction from pre-service and in-service training, satisfaction from mentoring, satisfaction from compensations and social benefits for both organizational and task socialization. For this purpose, the study was designed as a correlational study and an adapted scale was administered to 228 instructors working in English preparatory schools of four public universities in Ankara. The results of study showed that satisfaction from pre-service training, compensations and social services are significant predictors for both organizational and task socialization. The results were interpreted according to the general qualities of higher education and specific structural and functional characteristics of higher education in Turkey.

Keywords: *organizational socialization, higher education, organizational culture, faculty member.*

¹Bu çalışma Nisan 2012’de Malatya İnönü Üniversitesi’nde düzenlenen 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

² Yrd.Doç.Dr.,Ortadoğu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, kyasar@metu.edu.tr

³ Öğr.Gör.,Ortadoğu Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, fataman@metu.edu.tr

1.GİRİŞ

Yükseköğretim kurumlarının başarısını büyük ölçüde sahip oldukları insan kaynağının niteliği ile ilişkilendirilebilir. Bu bakımdan, yükseköğretim kurumlarının sahip olduğu insan kaynağının hedeflerini gerçekleştirmede en önemli araç olduğu konusunda genel bir fikir birliği bulunmaktadır. Bu sebeple, uzun bir sürecin sonucunda kurumlarında çalışmaya başlayan öğretim elemanlarının belli niteliklere sahip olması ve kurumlarına uyumları son derece önemlidir. Aldıkları eğitimin süresi, sahip oldukları bilgi ve becerilerin karmaşık olması ve bilginin üretilmesi ve yayılması misyonunun kendileri üzerinden gerçekleştirilmesi bu insan kaynağını özel kılan bazı nedenlerdir. Özellikle eğitimlerinin birkaç düzeye bölünmesi ve bu düzeylerin her birini birden fazla kurumda alma eğilimleri, öğretim üyesi yetiştirme sürecini biraz daha karmaşık yapmaktadır. Bu sebeple, toplumsallaşma sürecinin öğretim elemanlarının hem yetiştirilmesinde hem de işe girdikleri yeni kurumlarına uyumlarında önemli bir süreç olarak ön plana çıkmaktadır.

Toplumsallaşma kuruma yeni katılan bireylerin iş ortamındaki kural, norm, gelenek, tutum ve değerleri özümsemelerini, zamanla bu öğelere ortak olmalarını ve hatta olgulara katkıda bulunmalarını içerir. Diğer bir deyişle toplumsallaşma yeni gelen ve kurum arasında karşılıklı olarak çalışan bir kültürlenme süreci olarak tanımlanabilir. Yeni gelen ile kurum arasındaki bu alışveriş sayesinde yeni gelen iş görenler kurum hakkında bir fikir sahibi olur ve girdikleri ortama bir anlam yüklerler (Tierney, 1997). Yeni gelenlerin kendi toplumsallaşma süreçlerinin bir parçası olarak örgüt kültürünün farklı boyutları olan gelenek, tutum, değer, norm, inanış ve kuralların da içselleştirmeleri gerekir (Thompson & Hickey, 2008; Van Maanen & Schein, 1979). Diğer bir ifadeyle, toplumsallaşma süreci yeni gelenin örgütün kültürel çerçevesinden bir dünya görüşünün geliştirilmesini ifade etmektedir (Reynolds, 1992). Fakat yukarıda da belirtildiği gibi, yeni gelen ile örgüt arasındaki toplumsallaşma çoğunlukla örgütteki hakim kültürel öğelerin yeni gelenlere aktarılması şeklinde tek yönlü bir süreç olarak algılansa da bu sürecin her durumda bu şekilde tek yönlü işlemediği anlaşılabilir. Yeni gelenlerin de örgütün kültürel öğelerine katkı yapması gözlenmeyen bir durum değildir. Yeni gelen ile örgüt arasında karşılıklı işleyen bu süreç sonunda örgüte yabancı olan iş görenlerin kurumun bir elemanı olmaları beklenir (Bauer, Bodner, Erdogan, Truxillo & Tucker, 2007).

Toplumsallaşmanın süreç boyutunun yanında, bu sürecinin içeriğinin ne olduğu da, toplumsallaşma sürecinin anlaşılması için önem taşıyan bir konudur. Toplumsallaşma sürecinin hem sahip olunan bilgi ve becerilerin kullanılmasını ve zamanla daha da geliştirilmesini ifade eden bir teknik boyutu hem de iş ortamındaki norm, kural, davranış kalıpları, dil gibi kültürel öğelerin edinilmesini içeren bir sosyal boyutu bulunmaktadır. Teknik ve sosyal boyuttaki öğelerin edinilmesi yeni gelenlerin yeni iş ortamında kabul görmesine katkı sağlar. Toplumsallaşma sürecinin tanımında teknik ve sosyal boyutlarının ön plana çıkarılması sürecin nesnel ve öznel boyutları olduğu ifade etmektedir. Ancak toplumsallaşma sürecinin daha çok kültürle ilişkilendirildiği gerçeği sürecin öznel boyutunun daha geniş kapsamlı olduğu fikrini uyandırmaktadır. Örneğin, De Vos (2002) toplumsallaşma sürecinin sübjektif boyutunu ön plana çıkarmıştır. Bu sebeple toplumsallaşma sürecinin nesnel boyutunun yanında, öznel boyutunun da ortaya konması çalışanların iş doyumunu, işe adanmışlık, motivasyon gibi üretken davranışları göstermesi ve kurumda kalma şanslarını artırması bakımından önemlidir (Jex ve Britt, 2008). Nesnel ve öznel boyutun aynı ölçüde değerlendirilmesi toplumsallaşma için geliştirilecek uygulamaların daha kapsamlı olmasını, çalışanların birbirinden farklılık gösterebilecek ihtiyaçlarına aynı ölçüde cevap verebilecek uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi yeni gelenlerin toplumsallaşması ve profesyonel kimlik oluşumu iç ve dış faktörlerden etkilenen dinamik bir süreçtir (Ibarra, 1999).. Bu sebeple, toplumsallaşma olgusu analizlerinde sürecin iki boyutunun incelenmesi

gereklidir. İlk olarak konunun süreç boyutu bulunmaktadır (Ibarra, 1999). Bu boyut toplumsallaşmayı oluşturan karmaşık olay örgüsünü ifade eder. İkinci olarak, süreci şekillendiren iç ve dış ortama ilişkin faktörleri ifade eder (De Vos, 2002). Diğer bir değişle birey, örgüt ve dış çevreye ilişkin olan faktörler yeni gelenlerin toplumsallaşmasına etki etmektedir. Bu sebeple, toplumsallaşma analizlerinde süreci etkileyen ve farklı boyutlara ilişkin değişkenlerin ortaya konması konuyla ilgilenen araştırmacıların önemli bir uğraş alanını oluşturmuştur (De Vos, 2002).

1.1.Genç Öğretim Elemanlarının Toplumsallaşması

Yeni gelenlerin toplumsallaşması konusu sosyal bilimlerin bazı alanlarındaki bir çok araştırmacının ilgilendiği bir konu olmuştur (örnek, De Vos, 2002; Ibarra, 1999; Louis, 1980; Oakes, Townley & Cooper, 1998; Van Maanen & Schein, 1979). Yeni gelenlerin toplumsallaşması konusu temelde psikoloji ve yönetim bilimleri gibi disiplinlerin çalışma konusu olmuştur. Ancak konunun okul yönetimi, eğitim yönetimi veya yükseköğretim yönetimi alanlarında gereği gibi incelendiği söylenemez. Bu sebeple, yönetim bilimlerinde var olan kuram ve uygulama bilgisi, öğretim elemanlarının toplumsallaşması konusunun anlaşılması ve açıklanmasında kullanılmaktadır. Bununla birlikte, yükseköğretim kurumlarının iş örgütlerinden farklı yönetim yaklaşımlarını gerektiren kendilerine has kültürel özellikleri olduğu gerçeğinden yola çıkarak (Birnbau, 1988), yönetim bilimlerinde var olan toplumsallaşma alanyazınının yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının toplumsallaşma süreçlerinin incelenmesinde kullanılırken, bu örgütlerin kendilerine has özelliklerinin göz önüne alınması gerektiği unutulmamalıdır.

Konuyla ilgili alanyazın göz önüne alındığında öğretim elemanlarının toplumsallaşması konusunun karmaşık ve zorlu bir konu olduğunu gösteren bazı tespitlere ulaşılabilir. Genç öğretim elemanlarının toplumsallaşmasını karmaşık yapan unsurlardan biri öğretim elemanlarının bu süreci ayrı kültürlerle sahip iki veya daha fazla kurumda geçirmeleridir. Doktora eğitimleri sırasında buldukları kurumun kültürel öğelerini edinirken, doktora sonrasında farklı kültürel öğelere sahip başka bir kurumda çalışmak durumunda kalmaktadırlar. Toplumsallaşma her ne kadar yeni iş ortamına giriş ile başlayan bir süreç olarak düşünülse de toplumsallaşma ve mesleki kimlik geliştirme mesleğe yönelik olarak alınan eğitimle başlar. Doktora eğitimleri sırasında yakın çalıştıkları danışmanları ve diğer öğretim elemanlarını gözlemleyerek mesleğe ilişkin öğeleri edinmeye çalışırlar (Lindholm, 2004). Austin'e (2002) göre doktora yapılan yükseköğretim kurumlarında çoğunlukla araştırma boyutunun ön planda olduğu bir akademik kültür temsil ederken, gidilen yükseköğretim kurumlarında öğretim boyutunun ön planda olduğu bir akademik kültür temsil edilmektedir. Dolayısıyla mesleğe yöneldiklerinde daha az deneyimli oldukları öğretim öğretim rolünü mükemmelleştirmek için azami zaman ayırırken, yükseltmelerine esas olan faaliyetler araştırma rolüne dayalı olmaktadır.

Mesleğe yönelik olarak alınan eğitimin birden fazla kuruma ve uzun bir zaman dilimine yayılmış olmasının öğretim elemanlarının toplumsallaşmalarına yönelik getirdiği bazı zorlukları beraberinde getirmektedir. Bu zorlukların başında üstlendikleri araştırma, öğretim ve toplumsal hizmet rolleri arasında bir denge yakalamada karşılaştıkları zorluktur (Reybold, 2005). Herhangi bir yükseköğretim kurumunun toplumda üstlendiği üç temel misyon olan araştırma, eğitim ve topluma hizmeti etkin bir şekilde gerçekleştirmesi öğretim elemanlarının bu misyonlarını işlerine yansıtılabilmeleri, bu misyonlara ilişkin somut roller tanımlayabilmeleri, bu roller arasında bir denge kurabilmeleri ve kısıtlı zamanda bu rolleri gerçekleştirebilmeleriyle ilgilidir. Bu geleneksel rollerin yanında öğretim elemanlarının yönetim kademelerinde yer almaları da beklenmektedir (Colbeck, 2008). Uygulamaya bakıldığında öğretim elemanlarının bu farklı roller ve beklentiler arasında bir denge kurmada ve karşılaştıkları iş yükü ile etkin bir şekilde baş etmede zorlandıkları gözlenebilir. Boice

(1991a), yeni iş ortamına giriş, bu ortamdaki kültürel öğeleri tanıma ve edinme, kendilerinden beklenen roller arasında bir denge kurma ve nihayetinde kendilerini ortamın bir parçası olarak görmenin yeni işyerindeki kariyerlerinin ilk üç dört yılını alabilen bir süreç olacağını ifade etmiştir.

Günümüzde birçok yükseköğretim kurumu çalışanlarının bu dengeyi yakalamalarının otomatik olarak işleyen bir süreç olduğunu var saymakta ve çalışanlarına hem farklı roller arasında bir denge kurmak hem de kurumlarına uyumlarını hızlandıracak uygulamalar geliştirmemektedirler. Özellikle doktora derecelerini aldıkları kurumlarından farklı bir yerde çalışmaya başlayan öğretim elemanları çoğunlukla kültüre uyum konusunda zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorluk hem yeni iş ortamına ilişkin değerler, davranış kalıpları, normlar ve dil gibi öğeleri içeren kültürü edinme hem de yapılan işin teknik yönü ile ilgili kendilerini geliştirmeleri ilgilidir. Gerek Türkiye’de gerek dünyada araştırma konusunda gelişmiş olan üniversiteler doktora öğrencileri için çekim merkezi olmaktadır. Derecelerini bu tip yükseköğretim kurumlarında alan öğretim elemanları kariyerlerini öğretim konusunda kendilerine önemli roller veren yükseköğretim kurumlarında sürdürmektedirler. Dolayısıyla yeni öğretim elemanları çoğunlukla bu iki işi dengelemde zorlanmakta ve bunun sonucunda araştırma ve öğretim rollerinden birini feda ederek diğerini yapmaya çalışmaktadırlar. Bu durumda çoğunlukla tecrübesiz oldukları öğretimin üzerine eğilmektedirler.

Türkiye’deki üniversitelerdeki atama yükseltme ölçütleri düşünüldüğünde özellikle araştırma konusunun büyük ölçüde genç öğretim elemanlarına yüklendiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretim rolünün belli bir düzeye getirilmesi için de işyerindeki diğer akranlara göre daha fazla çalışmaları gerekmektedir. Genç öğretim elemanlarının yaptıkları işin birden fazla boyutunun (örnek, araştırma, öğretim, topluma hizmet) olması ve yükseltme ölçütlerinin bu boyutlar arasında asimetrik dağılımı genç öğretim elemanlarını bu boyutlar arasında bir denge tutturmak konusunda zorlamaktadır. Genç öğretim elemanlarının farklı rolleri aynı anda uyumlu bir şekilde yürütmeleri ve rolleri birbirini besleyecek şekilde dengede tutmaları beklenir. Bu konudaki ilk sorun doktora eğitimleri sırasında edindikleri kimliğin doğası gereği araştırma boyutunu ön plana çıkarmasıdır. Ancak bu kimlik yeni iş yerlerinde öğretimi ön plana çıkararak kimlik ile uyumsuzdur. Dolayısıyla bu iki rol arasında denge tutturmak için ayrıca bir çabaya girmek gerekmektedir. Doktora eğitiminin konusu ders vermek olmadığından, genç öğretim elemanları işe başladıktan sonra araştırma faaliyetlerinin aksaması pahasına ders verme konusunda yeterliliklerin geliştirilmesi için ayırmaktadırlar (Colbeck, 2008). Dolayısıyla bir çok öğretim elemanının araştırmacı ve eğitimci rollerini bağdaştırmada ve bu iki rolü kurumsal performans göstergelerinin gerektirdiği ölçüde yapmada zorlandıkları gözlenen bir durumdur. Boice (1991b) bir çalışmada bu konuya paralel bulgulara ulaşmıştır. Buna göre yeni gelen öğretim elemanlarının öğretim için çok fazla zaman harcanması ve araştırmaya yeteri kadar zaman ayıramamaları bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple bu iki rol arasında bir denge tutturmak kariyerlerinin ilk yıllarında öğretim elemanları için zorlu bir uğraş olabilmektedir (Bogler & Kremer-Hayon, 1999).

Üstlenilen roller konusunda bir denge tutturmadaki zorluğun yanında, yeni iş ortamının getirdiği akran desteğinden yoksunluk öğretim elemanları için diğer zorlukları oluşturmaktadır. Alandaki bir çok araştırmacı bu dönemi yeni gelenler için yalnızlık ve yalıtılmışlığın hakim olduğu bir dönem olarak tanımlamışlardır (Bogler & Kremer-Hayon, 1999; Boice, 1991b; Murray, 2000).

Yeni gelenlerin toplumsallaşmasında yöneticilerin durumu da ele alınması gereken bir konudur. Özellikle yükseköğretim ortamında yöneticilerin yeni gelenlerin toplumsallaşması konusunda yeterli düzeyde farkındalık sergiledikleri söylenemez. Deneyimli çalışanların aksine yeni gelenler daha fazla yönlendirme ve desteğe ihtiyaç duyarlar (Murray, 2000). Genç öğretim elemanları, diğer öğretim elemanlarından farklı olarak bu dönem içerisinde geniş bir

özerklik yerine geniş bir yönlendirmeye ihtiyaç duyabilirler Ancak, akademik birim yöneticileri çalışanlara özerklik vermenin yükseköğretim için uygun bir yönetim yaklaşımı olduğunu varsaymakta ve yeni gelenlerin yönlendirme ihtiyaçlarını görememektedirler. Yöneticilerle olan iletişim yetersizliği ve buna bağlı olarak yöneticilerin desteğinin alınamaması öğretim elemanları için süreci zorlu yapan bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışanları kurumdaki süreçlere katmak, kurumdaki imkanlar hakkında bilgilendirmek, sosyal etkinliklere dahil etmek öğretim elemanlarının toplumsallaşmasına katkı yapan uygulamalar olacaktır. Bu uygulamaların yokluğu kuruma yeni katılan bireylerin akademik kimliklerini geliştirme, kuruma uyum, işin teknik boyut konusunda kendilerini geliştirme gibi konularda destekten yoksun kalmaktadırlar. Örneğin, birçok öğretim elemanı kendilerine hitap eden araştırma destek programlarını tam olarak bilemediklerinden bu destekleri kullanamama durumu ile karşı karşıya kalabilmektedir.

Genç öğretim elemanlarının toplumsallaşmasında yöneticiler kadar deneyimli öğretim elemanları da önemli rol oynayabilmektedirler. Deneyimli öğretim elemanları sürecin daha çok formal olmayan yönünde rol almakta ve yeni gelenlere kurumdaki süreçler, kaynaklar ve akademik uygulamalar konusunda yol gösterici olmaktadır. Deneyimli akran desteğinden yoksun olan yeni gelenler için toplumsallaşma süreci biraz daha zorlu olabilmektedir (Boice, 1991a). Yönetici ve deneyimli akran desteğini bulamama durumunda yeni gelenlerle kurum arasında bir kopukluk oluşmaktadır. Bu kopukluğun genel olarak üretken olmayan davranışlar olarak nitelenen düşük iş doyumu, düşük iş gönüllüğü, yoğun stres, işe geç gelme, işten veya kurumdan ayrılma eğilimi gibi davranışların da artmasına yol açabilmektedir. Bu sebeple, iş ortamındaki deneyimli elemanların yeni gelenlerin ihtiyaçları konusunda farkındalıklarının artırılması ve hatta bir adım öteye gidip koçluk veya mentorluk gibi uygulamalara da yer verilmesi gerekmektedir. Deneyimli öğretim elemanlarının genç öğretim elemanlarına iş ortamı hakkında tavsiyelerde bulunması, genç öğretim elemanının akademik gelişimine yardımcı olması ve yeni iletişim ağlarına dahil etmeleri ve idari süreçler hakkında bilgilendirmeleri genç öğretim elemanlarının toplumsallaşmasında önemli rol oynayabilmektedir (Sands, Parson & Duane, 1991).

Yeni gelenlerin toplumsallaşmasının insan kaynağı bakımından arz ettiği önemin yanında, Türkiye’de yükseköğretim alanındaki gelişmeler de konunun önemi artırmaktadır. Son yıllarda Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının sayısındaki artışa paralel olarak öğretim elemanı talebinde de önemli bir artış olmuştur. Gerek Türkiye’deki üniversitelerde gerekse yurtdışındaki üniversitelerde doktora derecelerini alan öğretim elemanları yükseköğretim kurumlarındaki ihtiyaca cevap vermeye çalışmaktadır. Bu sayısal artışlar her bir yükseköğretim kurumunda daha kalabalık genç öğretim elemanı gruplarının toplumsallaşma sürecinden geçtiğini göstermektedir. Kurumlarında başarılı bir toplumsallaşma sürecinden geçen iş görenlerin daha mutlu, daha verimli ve işe adanmışlıklarının daha yüksek olması beklenebilir. Başarılı bir toplumsallaşma süreci yükseköğretim kurumlarında yeni öğretim elemanlarına sağlanacak desteklerle ilgilidir. Ancak Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının geneline bakıldığında yapılandırılmış destek programlarının olmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de genç öğretim üyeleri için destek programları geliştirilirken öncelikle genç öğretim elemanlarının toplumsallaşma sürecinin incelenmesi ve bu çalışmalar sonucunda elde edilecek bilgiler ışığında destek programlarının geliştirilmesi yükseköğretim kurumları için bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda incelenen alanyazın öğretim elemanlarının toplumsallaşma süreçlerinde birçok sorunla karşılaştığını; bu sorunların en önemlileri yoğun iş yükü ve işin farklı boyutları arasında bir denge tutturamamak, etkisiz zaman yönetimi, yükselme baskısı, bölüm yöneticileri ve deneyimli öğretim elemanlarının desteğinden mahrumiyet ve yalıtılmışlık hissi olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanlarının bazı bireysel özelliklerinin bu sorunlara yol açtığı düşünülebilir. Ancak öğretim elemanlarının bireysel özelliklerinin yanında buldukları

kurumlardaki bazı uygulamalar bu sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu tartışma ışığında bu çalışmanın amacı genel kariyer deneyimi, bulunulan kurumdaki deneyim, hizmet öncesi eğitim, hizmet içi eğitim, mentörlük memnuniyeti ve kurumlarda sahip olunan haklar gibi bireysel ve örgütsel özelliklerin toplumsallaşmayı ne ölçüde yordadığını incelenmesidir.

2.YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı toplumsallaşma konusundaki alanyazın göz önüne alınarak belirlenmiş bazı bağımsız değişkenlerin toplumsallaşmayı ne ölçüde yordadığını ortaya çıkarmak olduğundan, çalışma ilişkisel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Fraenkel, Wallen ve Hyun'a (2010) göre ilişkisel çalışmalar açıklayıcı çalışmalar olabileceği gibi, incelenen değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının belli bir büyüklükte olması durumunda yordayıcı çalışmalar da olabilir.

Çalışmanın örnekleme Ankara'da bulunan dört devlet üniversitesinin hazırlık okullarında çalışan toplam 228 okutmandan oluşmuştur. Veri toplama sırasında herhangi bir örneklem yöntemi izlemek yerine, bu üniversitelerde bulunan bütün okutmanlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Veri toplanmak amacıyla iki kısımdan oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. İlk kısım katılımcılara ilişkin genel bilgilere yönelik sorulardan oluşmuştur. Bu bilgiler arasında yaş, cinsiyet, iş deneyimi, bulunulan kurumda iş deneyimi, hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitim ve bu eğitimlerden memnuniyet, maaş, ek ödeme, sosyal, sağlık ve spor imkanlarından memnuniyete ilişkin sorulara/maddelere yer verilmiştir. Toplumsallaşmanın yordayıcıları da bu kısımda yer almış ve her bir yordayıcı için katılımcılara kurumlarında sunulan hizmet ve olanaklardan ne derece memnun oldukları sorulmuştur.

İkinci kısım, daha önce Haueter, Macan, ve Winter (2003) tarafından geliştirilen ve bu çalışma kapsamında Türkçe adaptasyonun ilk aşaması yapılan üç boyutlu örgütsel toplumsallaşma ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin öncelikle çeviri konusunda uzman üç kişi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Sonrasında, endüstri ve örgüt psikolojisi, eğitim yönetimi ve ölçme ve değerlendirme alanında çalışan üç akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Alınan geribildirimle paralel olarak gerekli değişiklikler yapılmıştır. Sonrasında, anket hedef kitleden 10 kişiye dağıtılmış ve anketin içeriği, maddelerin açık ve anlaşılabilir olması, uygulama için gereken zaman konusunda geribildirim vermeleri istenmiştir. Bu süreçlerden hedef kitleye uygulanmıştır.

Regresyon analizinden önce çalışmada incelenen bütün değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Buna göre .80 ve üstü korelasyon katsayısı veren değişkenler doğrusal regresyon analizine dahil edilmemiştir. Bu kapsamda, genel kariyer deneyimi, bulunulan kurumdaki deneyim, hizmet öncesi eğitim, hizmet içi eğitim, mentörlük memnuniyeti ve kurumlarda sahip olunana haklar toplumsallaşmayı yordayan değişkenler olarak incelenirken yaş, sağlık hizmetleri ve spor hizmetlerinden memnuniyet gibi değişkenler ise doğrusal regresyon analize dahil edilmemiştir.

3.BULGULAR

1.2. Faktör Analizi ve Betimsel Analizler

Elde edilen verilerle öncelikle açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, katılımcıların toplumsallaşma kavramını Haueter, Macan ve Winter'in (2003) önerdiği gibi üç boyutlu değil, iki boyutlu algıladığını göstermektedir. Bu boyutlar örgütsel toplumsallaşma ve göreve yönelik toplumsallaşma olarak belirlenmiştir. Bu boyutlara sırasıyla 16 ve 15 madde yüklenmiştir. Elde edilen bu yapılarla yapılan güvenilirlik hesaplamalarında örgüte yönelik toplumsallaşma boyutu için 0.89, göreve yönelik toplumsallaşma boyutu için 0.87 düzeyinde iç tutarlılık cinsinden güvenilirlik katsayılarına ulaşılmıştır. Her iki boyut toplam varyansın %49'unu açıklamışlardır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları katılımcıların mesleki

toplumsallaşmayı üniversitenin geneli (örgütsel toplumsallaşma) ve yaptıkları işle (göreve yönelik toplumsallaşma) ilişkilendirdikleri, fakat çalıştıkları bölümle ilişkilendirmediklerini göstermiştir.

Betimsel analiz sonuçlarına bakıldığında ise katılımcıların yaş aralığının 22-64 arasında değiştiği görülmüştür. Ancak yaş dağılımına bakıldığında katılımcıların genellikle 24-34 yaş aralığında kümelendiği görülmüştür. Cinsiyet değişkenine bakıldığında katılımcıların 190'ı kadın (%83) 38'inin (%16,7) ise erkek olduğu görülmüştür. Genel kariyer deneyimlerine bakıldığında katılımcılar bir yıldan az ile 36 yıl arasında değişen kariyer sürelerine sahip oldukları görülmüştür. Bulunulan kurumdaki iş deneyimi de, genel kariyer deneyimine paralellik göstermiştir. Buna göre bulunulan kurumdaki deneyim bir yıldan az ile 36 yıl arasında değiştiği görülmüştür. Olanaklardan memnuniyetlerine bakıldığında ise katılımcıların önemli bir bölümü alınan maaş ve ek ödemelerden memnuniyetsizlerini belirtmişlerdir. Sosyal ve spor olanaklarına bakıldığında katılımcıların memnuniyetinin arttığı görülmüştür. Değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma ve korelasyon katsayıları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Yordanan ve Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları İle Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	\bar{X}	SS	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Örgütsel toplumsallaşma	5,41	1,04								
2. İşe yönelik toplumsallaşma	6,0	0,85	,80**							
3. Genel kariyer deney.	11,34	8,10	-,08	-,02						
4.Bulunulan kurumda deney.	8,94	7,71	-,15*	-,10	,87**					
5.Hizmet öncesi eğitim mem.	3,70	1,18	,39**	,26**	-,15	-,18**				
6.Hizmet-içi eğitim mem.	3,61	1,07	,34**	,40**	-,19**	-,14	,40**			
7.Mentörlük mem.	4,18	0,95	,40**	,36**	-,27**	-,42**	,54**	,72**		
8.Tazminat/ek ödeme mem.	2,27	1,08	,23**	,21**	-,43**	-,48**	,21*	,27**	,39**	
9.Sosyal hizmetlerden mem.	2,86	1,31	,23**	,30**	-,09	-,18**	,23*	,26**	,42**	,43**

** $p < .01$, * $p < .05$

1.3.Çıkarımsal Analiz Sonuçları

Bu çalışmada belirlenen bazı değişkenlerin örgüte yönelik toplumsallaşma ve göreve yönelik toplumsallaşmayı ne derece yordadığını incelenmek üzere doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu analizde genel kariyer deneyimi, bulunulan kurumda deneyim, hizmet öncesi eğitimden duyulan memnuniyet, hizmet-içi eğitimden duyulan memnuniyet, mentörlük memnuniyeti, tazminat ve ek ödemelerden duyulan memnuniyet ve sosyal imkanlardan duyulan memnuniyet yordayıcı değişkenler olarak analize dahil edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 2'de verilmiştir. Bu sonuçlara göre her iki doğrusal regresyon modeli de anlamlı bulunmuştur.

Tablo 2: Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model				R ²	Adj. R ²	Std. Hata	R ² Değ.	F	p
	B	β	T						
Örgüte yönelik toplumsallaşma				.59	.52	.76	.59	9.17	0.00
Genel kariyer deneyimi	.06	.45	1.61						
Bulunulan kurumda deneyimi	.01	.06	.19						
Hizmet öncesi eğitim memnuniyeti	.50	.58	4.72*						
Hizmet-içi eğitim memnuniyeti	.27	.28	1.68						
Mentörlük memnuniyeti	.07	.06	.33						
Tazminat/ek ödeme memnuniyeti.	.61	.72	4.29**						
Sosyal hizmetlerden memnuniyeti	-.36	-.48	-3.41**						
Göreve yönelik toplumsallaşma				.51	.43	.58	.51	6.99	0.00
Genel kariyer deneyimi	.07	.73	2.45*						
Bulunulan kurumda deneyimi	-.03	-.34	-1.09						
Hizmet öncesi eğitim memnuniyeti	.26	.43	3.33**						
Hizmet-içi eğitim memnuniyeti	.28	.39	2.26**						

Mentörlük memnuniyeti	-08	-.10	-.51
Tazminat/ek ödeme memnuniyeti	.45	.76	4.31*
Sosyal hizmetlerden memnuniyeti	-.27	-.52	-3.46**

* $p < .01$, ** $p < .05$

Örgüte yönelik toplumsallaşmayı içeren model 1'deki değişkenlerin örgütsel toplumsallaşmadaki varyansın %59'unu açıkladığı ve bu değişkenler arasında hizmet öncesi alınan eğitimden duyulan memnuniyet ($\beta = .58, p > .05$), ek ödeme ve tazminatlardan duyulan memnuniyet ($\beta = .72, p > .01$) ve kurumda sunulan sosyal hizmetlerden duyulan memnuniyet ($\beta = -.48, p > .01$) örgüte yönelik toplumsallaşmayı anlamlı bir şekilde yordadıkları görülmüştür. Göreve yönelik toplumsallaşmayı içeren model 2'deki değişkenlerin ise göreve yönelik toplumsallaşmadaki varyansın %51'ini açıkladığı ve bu değişkenler arasında genel kariyer deneyimi ($\beta = .73, p > .05$), hizmet öncesi alınan eğitimden duyulan memnuniyet ($\beta = .43, p > .01$), hizmet-içi eğitimin ($\beta = .39, p > .01$), ek ödeme ve tazminatlardan duyulan memnuniyet ($\beta = .76, p > .05$) ve sosyal imkanlardan duyulan memnuniyet ($\beta = -.52, p > .01$) değişkenlerinin göreve yönelik toplumsallaşmayı anlamlı bir şekilde yordadıkları görülmüştür. Buna karşın modele dahil edilen mentörlük memnuniyeti ve bulunulan kurumdaki deneyimin toplumsallaşmanın her iki türünü de anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür. Toplumsallaşmanın her iki boyutuna yönelik olarak hizmet öncesi alınan eğitimden duyulan memnuniyet, ek ödeme ve tazminatlardan duyulan memnuniyet ve sosyal imkanlardan duyulan memnuniyet benzer düzeyde yordadığı görülmüştür. Bu sebeple bu değişkenlerin hem örgüte hem de göreve yönelik toplumsallaşmada önemli rol oynadıkları sonucuna varılabilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmada elde edilen sonuçlar, faktör analizi, varyans analizi ve doğrusal regresyon analizi sonuçları belli yönleriyle literatüre paralel, fakat diğer yönleriyle de oldukça farklı sonuçlar göstermiştir. Öncelikle faktör analizi sonuçları Haueter, Macan ve Winter'in (2003) önerdiği yapıyı tam olarak desteklememiştir. Üç boyut yerinde, analizler iki boyutlu bir yapıyı desteklemiştir. Bu durumun Türkiye'de yükseköğretimin yapılanması, toplumsallaşma kavramının karmaşık niteliği ve buna bağlı olarak toplumsallaşmayı ölçmek için kullanılan araçlarla ilgili olabilir. Özellikle ölçme aracı konusu toplumsallaşma alanyazınında tartışmalı bir konudur. Alan yazında geniş bir kabul görmüş ve tutarlı bir şekilde kullanılan bir ölçme aracı bulunmamaktadır (Bauer vd., 2007). Yukarıda da ifade edildiği gibi toplumsallaşmanın teknik boyutu hem de sosyal boyutu bulunmaktadır (Van Maanen & Schein, 1979). Bu sebeple, herhangi bir toplumsallaşma ölçeğinin bu çok yönlü durumu ortaya koyması beklenir (Taormina, 2004). Örneğin iş yönetimi alanında geliştirilen diğer ölçeklere bakıldığında, Chao, O'Leary-Kelly, Wolf, Klein ve Gardner, (1994) toplumsallaşma için altı boyut öngörürken, Taormina (1994) toplumsallaşmayı dört boyut altında ölçmeyi önermiştir. Özellikle Chao ve diğerlerinin (1994) geliştirdiği ölçek insan kaynakları yönetimi ve örgütsel davranış alanında geniş bir şekilde kullanılmıştır. Bu ölçeğe göre sosyalizasyon herhangi bir örgütsel düzeye bakılmaksızın iş görenlerin buldukları kurumların tarihine, diline, politik yapısına (güç dinamikleri), hedeflerine, değerlerine ve performans göstergelerine hakimiyetine odaklanmalıdır. Bu çalışma için Türkçe'ye uyarlanan Haueter, Macan ve Winter'in (2003) ölçeği de diğerleri gibi toplumsallaşmayı yine birden fazla boyut altında ölçmeyi önermektedir. Ancak bu boyutlar, toplumsallaşma ile ilgili boyutları değil, örgütsel yapının farklı düzeylerini ifade etmektedir. Haueter, Macan ve Winter'in (2003) ölçeğinin içerdiği maddelere bakılınca, bu boyutlara ilişkin birebir maddeler içerdiği görülebilir. Ancak, yazarların bu maddeleri örgütsel yapının farklı düzeyleri altında konumlandırması, kendine has bir örgütsel yapıya sahip olan yükseköğretim sistemleri için uygun olmayabilir. Bu çalışmanın sonuçları iş görenlerin kurum algısının üniversite

düzeyinde olduğunu göstermiştir. Bu durum, Türkiye’de yükseköğretim sisteminin genel nitelikleri ile uyumludur. Mali ve idari yetkinin rektörlük düzeyine odaklandığı bir yapıda iş görenlerin buldukları birimi idari ve mali kararların alınmadığı bir akademik faaliyet birimi olarak algılaması anlaşılabilir bir durumdur. Dolayısıyla, toplumsallaşmalarına temel oluşturan kültürel öğeler buldukları birimin değil buldukları yükseköğretim kurumunun öğeleri olması da anlaşılabilir bir durumdur.

Çalışmada hizmet öncesi eğitim her toplumsallaşmanın her iki boyutu için anlamlı yordayıcı olarak ortaya çıkarken hizmet içi eğitim göreve yönelik toplumsallaşma için anlamlı bir yordayıcı olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgu hizmet öncesi eğitimin yeni bir iş ortamına girmenin getirdiği belirsizlikle başa çıkmada etkili olduğu fikrini uyandırmaktadır. İş görenler her ne kadar yaptıkları işin eğitimini almış olsalar da, her iş ortamında işe yaklaşım farklılık gösterebilmektedir. Bunun yanında iş görenler mesleğe yönelik eğitimleri sırasında aldıkları teknik bilgiyi bir iş ortamında nasıl uygulamaya koymaları gerektiği konusunda da bilgi ve yönlendirmeye gereksinim duyabilirler. Kısaca, yeni bir iş ortamındaki erken dönemlerde iş görenler yeni iş ortamına ilişkin belirsizliğin azaltılması ihtiyacı duyarlar (Bauer vd., 2007). Hizmet öncesi eğitim, bu tür gereksinimlere cevap vermede ve belirsizliğin azaltılmasında etkin bir araç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum, belirsizliğin azaltılması kuramının açıklamalarıyla uyumludur (Saks & Ashforth, 1997). Özellikle bu tür eğitimlerin sağladığı yönetici ve akranlarla açık iletişim imkanı belirsizliğin azaltılmasında rol oynayabilmektedir.

Hizmet-içi ve hizmet öncesi eğitime ilişkin bulgular, bu tür eğitimlerin dolaylı olarak üretken örgütsel davranışların bir kaynağı olarak görülebilir. Bu tür eğitimlerin yeni gelinen kurumdaki rol belirsizliğini ve rol çatışmasını azaltıcı etki yapması beklenir ki azaltılmış rol çatışması ve rol belirsizliği stres kaynaklarını kontrol altına almada rol oynayabilir (King & Sethi, 1998). Bu tür eğitimlerin işle ilgili stresi azaltıcı etkisinin yanında iş görenlerin kariyer gelişimine de katkıda bulunması iş görenlerin kuruma bağlılıklarını arttıran bir etken olarak ortaya çıkmaktadır (Yi & Uen, 2006).

Çalışmanın bir diğer bulgusu, göreve yönelik toplumsallaşmada deneyimin önemli olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, deneyimin iş görenlerin işin farklı yönlerini öğrenip bunu uygulamaya yansıtılabilmelerindeki rolünü ifade etmektedir. Deneyim, iş yaşamında karşılaşılabilecek zorluklara, beklenmedik gelişmelere ve zorlu görevlere iş görenleri hazırlaması açısından da toplumsallaşmaya katkı sağlar. Bu bulgu, işi yapma konusunda edilen deneyim işi başarılı bir şekilde yapmayı sağladığı bunun da daha hızlı bir uyuma yol açtığını ileri süren alanyazın ile de uyumludur (Reichers, Wanous & Steele, 1994). Aynı görüş konuya bilişsel yaklaşım açısından da açıklama getirmiş ve deneyimin işle ilgili bilişsel şemaları oluşturduğu ve yeni iş ortamında karşılaşılan bilginin ediniminin bu hazır şemalar sayesinde kolaylaştığını ileri sürmüştür (Reicher vd., 1994).

Çalışmanın bir diğer bulgusu, tazminat ve ek ödemelerden duyulan memnuniyetin toplumsallaşmasının her iki boyutunu anlamlı bir şekilde yordamasıdır. Özellikle devlet üniversitelerinde çalışan katılımcılar için bu bulgunun beklenmeyen bir durumu ifade ettiği düşünülebilir. Ancak, çalışmaya katılan grubun durumuna bakıldığında, tazminat ve ek ödemelerin neden toplumsallaşma için anlamlı yordayıcı olduğu anlaşılır. Katılımcıların çoğunun buldukları üniversitelerde çeşitli kurs ve eğitimlerde görev alması bu kurs ve eğitimlerden ek ücret almaları, toplumsallaşmalarına katkı sağladığı fikrini uyandırmaktadır.

Son olarak çalışmada sosyal hizmetlerden duyulan memnuniyetin de toplumsallaşmanın her iki boyutu için anlamlı yordayıcı olduğu ancak örgüte ve göreve yönelik toplumsallaşma ile sosyal hizmetlerden duyulan memnuniyetin arasında ilişkin negatif olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, bu haliyle sosyal hizmetlerin örgüte ve göreve yönelik toplumsallaşmada önemli rol oynayabileceği, ancak sosyal hizmetlerin hali hazırdaki nitelikleriyle örgüte ve mesleğe yönelik toplumsallaşmada olumlu rol oynamadığını göstermektedir.

5.ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçlarının yeni gelen iş görenlerin mesleki toplumsallaşmalarına yönelik olarak bazı önerileri öne çıkarmıştır. Buna göre yeni gelenlerin kurumlarına uyumlarına yönelik olarak programların geliştirilmesi ve bu programların işe yönelik olarak hizmet öncesi ve hizmet için eğitim çalışmalarını içermesi, çalışanların sahip olduğu hak ve imkanları yeni gelen iş görenler için açık hale getirmesi ve sosyal imkanların sağlanması yerinde olacaktır. Ancak Trowler ve Knight (1999) eğitimler de dahil olmak üzere, iş görenlerin yeni iş ortamına uyumları için iş ortamına girişinden önce ve sonra verilen hizmetlerin etkisinin sınırlı olacağını vurgulamıştır. Yazarlar, bu gibi yapılandırılmış uygulamaların yanında, yapılandırılmamış ve resmi olmayan süreçlerin de yeni gelenlerin toplumsallaşmasında etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu noktada, resmi olarak yapılandırılmış bir bilgi kaynağı olarak hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimin toplumsallaşmaya katkısı sadece içerdiği teknik bilgi değil, aynı zamanda beraberinde getirdiği “kurumunun kültürüne ilişkin bilgi” ve “yuvalanmış bilginin” de yeni gelenlerin toplumsallaşmasında rol oynadığı anlaşılmaktadır (Blackler, 1995). Diğer bir deyişle, bu tür eğitimlere katılmak yapılan işe yönelik teknik bilgiyi artırır ancak bundan daha da önemli bu tür uygulamalar sırasında iş görenler diğer meslektaşları ile ve hatta yöneticilerle tanışma, ağ kuruma, etkileşime girme şansı bulmakta ve bu da kurumdaki uygulamaların, iş yapma anlayışının ve kültürel öğelerin resmi olmayan yollardan öğrenilmesine katkı sağlamaktadır. Bu sebeple, yeni gelen iş görenlerin kuruma uyumları için yapılandırılacak her türlü program veya mekanizmanın formal uygulamaların yanında formal olmayan uygulamaları da göz önünde bulundurması gereği ortaya çıkmaktadır.

Toplumsallaşma olgusunu incelemeye yönelik olarak nitel ve nicel olmak üzere değişik araştırma yöntemleri kullanılabilir. Ancak, konuyu nicel yöntemlerle ele alacak çalışmalarda toplumsallaşmayı Heuter ve diğerlerinin (2003) yaklaşımında olduğu gibi örgütsel yapı bağlamında ele alan ölçeklerin yanında, Chao ve diğerleri (1994) gibi konuyu kültürel öğeler bağlamında ele alan ölçme araçları da dikkate alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Austin, A. E. (2002). *Preparing next generation faculty: Graduate school as socialization to the academic career*. The Journal of Higher Education, 73(1), 95-122.
- Bauer, T.N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D.M. and Tucker, J.S. (2007). *Newcomer adjustment during organizational socialization: A meta-analytic review of antecedents, outcomes, and methods*. Journal of Applied Psychology, 92 (3), 707-721.
- Birnbaum, R. (1988). *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organizations and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blackler, F. (1995). 'Knowledge, knowledge work and organizations: An overview and analysis', Organization Studies, 16(6), 1021–1046.
- Bogler, R. ve Kremer-Hayon, L. (1999). *The socialization of faculty members to university culture and norms*. Journal of Further and Higher Education, 23, 31-40.
- Boice, R. (1991a). *New faculty as colleagues*. Qualitative Studies in Education, 4, 29-44.
- Boice, R. (1991b). *New faculty as teachers*. Journal of Higher Education, 62, 150-173.
- Chao, G.T., O'Leary-Kelly, A.M., Wolf, S., Klein, H.J. ve Gardner, P. (1994). *Organizational socialization: Its content and consequences*, Journal of Applied Psychology, 79: 730–43.
- Colbeck, C.L. (2008). *Professional identity theory development and doctoral education*. New Directions for Teaching and Learning, 113, 9-16.
- De Vos, A. (2002). *The Individual Antecedents and the Development of Newcomers' Psychological Contracts During the Socialization Process: A Longitudinal Study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gent Üniversitesi, Gent, Belçika.
- Fraenkel, J., Wallen, N. ve Hyun, H. (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education (8. baskı)*. New York: McGraw-Hill.
- Haueter, J., Macan, T.H. ve Winter, J. (2003). *Measurement of newcomer socialization: Construct validation of a multidimensional measure*. Journal of Vocational Behavior, 63, 20-39.
- Ibarra, H. (1999). *Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation*, Administrative Science Quarterly, 44, 764-791.
- Jex, S.M. ve Britt, T.W. (2008). *Organizational Psychology: A Scientist-Practitioner Approach (2. baskı)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- King, R. C. ve Sethi, V. 1998. *The impact of socialization on the role adjustment of information systems professionals*. Journal of Management Information Systems, 14 (4), 195-217.
- Lindholm, J.A. (2004). *Pathways to professoriate: The role of self, others, and environment in shaping academic career aspirations*. Journal of Higher Education, 75, 603-635.
- Louis, M.R. (1980). *Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational setting*. Administrative Science Quarterly, 25, 226-251.
- Murray, J.P. (2000). *New faculty's perceptions of the academic work life*. The Association for the Study of Higher Education Yıllık Toplantısında Sunulmuş Bildiri, Sacramento.
- Oakes, L.S., Townley, B. ve Cooper, D.J. (1998). *Business planning as pedagogy: Language and control in a changing institutional field*. Administrative Science Quarterly, 34, 257-292.
- Reichers, A. E., Wanous, J. P. ve Steele, K. (1995). *Design and implementation issues in socializing (and re-socializing) employees*. Human Resource Planning, 17 (1): 17-
- Reybold, L.E. (2005). *Surrendering the dream: Early career conflict and faculty dissatisfaction thresholds*. Journal of Career Development, 32, 107-121.
- Reynolds, A. (1992). *Charting the changes in junior faculty*. Journal of Higher Education, 63, 637-657.

- Saks, A. M. ve Ashforth, B. E. (1997). *Organizational socialization: Making sense of past and present as a prologue for the future*. Journal of Vocational Behavior, 51, 234–279.
- Sands, R.G., Parson, L.A. ve Duane, J. (1991). *Faculty mentoring faculty in a public university*. Journal of Higher Education, 62, 174-193.
- Taormina, R.J. (2004). Convergent validation of two measures of organizational socialization. International Journal of Human Resource Management, 15, (1), 76-94.
- Taormina, R.J. (1994) *The organizational socialization inventory*. International Journal of Selection and Assessment, 2, 133–145.
- Tierney, W.G. 1997. *Organizational socialization in higher education*. Journal of Higher Education, 68, 1-16.
- Thompson, W.E. ve Hickey, J.W. (2008). *Society in Focus*, 6. baskı. Boston: Pearson Education.
- Trowler, P. ve Knight, P. (1999). *Organizational socialization and induction in universities: Reconceptualizing theory and practice*. Higher Education, 37, 177-195.
- Van Maanen, J. ve Schein E.G. (1979). *Toward a theory of organizational socialization*, B.M. Staw ve L.L. Cummings (Eds.) Research in Organizational Behavior, 1, 209-264. Greenwich, CT: JAI Press.
- Yi, X., ve Uen, J.F. (2006). *Relationship between organizational socialization and organizational identification of professionals: Moderating effects of personal work experience and growth need strength*. The Journal of American Academy of Business, 10(1), 362-371

EXTENDED ABSTRACT

It can be argued that higher education organizations' effectiveness in attaining their goals largely depends on the quality of their work force. Effective use of the work force is closely related to enculturation of newcomers (Austin, 2002; Ibarra, 1999). In broadest terms the transmission of the culture to the new comers is defined as the socialization process (Tierney, 1997). Socialization process refers to the practices of transmitting the dominant cultural elements such as norms, rules, languages, philosophies, behavioral regularities to the new organizational members (Bauer et al., 2007). As a result, the new comers own these cultural elements and throughout time they contribute or extend them. However, socialization is not only related to the cultural dimension. There is technical side of the process, which refers to adapting knowledge and skills necessary for the effective conduct of the job. Extending technical and cultural knowledge pertaining to the work setting is expected to ensure the adaptation of the new comers to the new work setting (Van Maanen & Schein, 1979). Inheriting dominant technical and cultural knowledge is considered to be an essential organizational practice for ensuring productive work behavior on the part of the new organizational members. Therefore, ensuring socialization of the newcomers becomes an important organizational concern for higher education organizations.

Previous research on socialization suggest that several individual and organizational variables contribute to the socialization of the new faculty members. In the literature general work experience, the support of top management, supervisory support, peer support, open communication, and social services are suggested as some of the variable contributing to the socialization of the newcomers. Parallel to this literature, this study was designed to investigate the role of individual and organizational variables predicting the socialization of faculty in English preparatory schools of public universities in Ankara.

The study was designed as a correlational study. A total of 228 English instructors working in four different public universities in Ankara, Turkey were participated in the study. A previously developed organizational socialization scale (Haueter, Macan & Winter, 2003), of which first stage adaptation in to Turkish was conducted as a part of this study, was utilized for data collection. Two multiple linear regression analyses were conducted in order to investigate the predictive value work experience, satisfaction from pre- and in-service training, mentoring, compensation, and social services for organizational and task socialization.

Unlike the scale of Haueter et al. (2003), which suggest three sub-dimensions for socialization, this study suggested two sub-dimensions for measuring socialization. In addition, the two regression models conducted for organizational and task socialization yielded significant results. In model 1, which tested the organizational socialization, the predictors explained 59% of the total variance. In this model satisfaction from pre-service training ($\beta = .58, p > .05$), satisfaction from compensations ($\beta = .72, p > .01$), and satisfaction from social services ($\beta = -.48, p > .01$) were significant predictors for organizational socialization. In model 2, which tested the task socialization, the predictors explained 51% of the total variance. In this model, general work experience ($\beta = .73, p > .05$), satisfaction from pre-service training ($\beta = .43, p > .01$), satisfaction from in-service training ($\beta = .39, p > .01$), satisfaction from compensations ($\beta = .76, p > .05$) and satisfaction from social services ($\beta = -.52, p > .01$) were significant predictors for task socialization. On the other hand, in the regression models, satisfaction from mentoring and tenure in the current organization were not significant predictors for both organizational and task socialization. For both regression models, pre-service training, satisfaction from compensations, and satisfaction from social services were found to be significant predictors.

The results of exploratory factor analysis, which suggest two dimensions for socialization can be interpreted as the consequences unique structure of Turkish higher

education. These results suggest that the participants in this study tend to ignore the department level in the socialization. This might be related to the fact that in Turkey administrative and financial authority is concentrated at the top and the departments remain as academic units. Considering the results of regression models, pre- and in-service training seem to be effective in transmitting the technical and cultural knowledge of how to do the job in a particular organization. Another finding which suggests the instrumental role of compensations for socialization of the instructors, suggests that they have additional sources of income, which contribute to their socialization. This study contributed to the adaptation of the socialization scale. However, further research seems to be essential for validation of comprehensive measures for socialization in an academic context.